

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE – ECUADOR

DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA, HISTORIA Y HUMANIDADES

CONVOCATORIA 2011 – 2013

**TESIS PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE MAESTRÍA EN
ANTROPOLOGÍA**

**PODER Y CULTURA EN EL MERCADO SAN ROQUE: LAS RELACIONES
SOCIALES ENTRE FAMILIAS INDÍGENAS EN SITUACIÓN DE POBREZA Y
LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARA LA PRIMERA INFANCIA.**

LUCÍA VAN ISSCHOT DE LA PEÑA

ENERO DE 2014

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE – ECUADOR

DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA, HISTORIA Y HUMANIDADES

CONVOCATORIA 2011 – 2013

TESIS PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE MAESTRÍA EN

ANTROPOLOGÍA

**PODER Y CULTURA EN EL MERCADO SAN ROQUE: LAS RELACIONES
SOCIALES ENTRE FAMILIAS INDÍGENAS EN SITUACIÓN DE POBREZA Y
LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARA LA PRIMERA INFANCIA.**

LUCÍA VAN ISSCHOT DE LA PEÑA

ASESORA: ANITA KRAINER

LECTORES: BARBARA GRUNNENFELDER Y

FERNANDO GARCÍA

ENERO DE 2014

AGRADECIMIENTOS

Dedico este trabajo de investigación a todas esas valiosas mujeres, luchadoras incansables que laboran en el mercado San Roque, a sus hijos, a sus hijas y a tantas otras personas valiosas que allí conocí, por haberme permitido introducir en su mundo privado y compartir momentos inolvidables.

A las directoras y a las educadoras del centro educativo infantil de San Roque y del Guagua Quinde del Hogar de Paz, a cada una, mi más sincero reconocimiento por la labor que realizan cada día por los niños y las niñas de este país.

A Anita Krainer por toda su paciencia y confianza en mí depositada, desde el primer día que nos conocimos.

Debo sin embargo confesar que no fue fácil armar el rompecabezas teórico en el que me había metido al introducirme en San Roque, tarea que no hubiera podido resolver sin las inteligentes orientaciones que recibiera de mi profesora la Dra. Barbara Grunnenfelder. Gracias por su tiempo e infinita disposición por ayudar a sus estudiantes.

Finalmente, mi especial agradecimiento a mis hijos, Elena y Carlos, sin cuyo estímulo mi experiencia en FLACSO sería hoy todavía un sueño.

INDICE

Contenido	Páginas
RESUMEN	1
Introducción	3
CAPÍTULO I	10
UN CONTEXTO COMPLEJO	10
Pinceladas sobre el mercado San Roque de Quito	10
Las instituciones educativas para la primera infancia	22
De cómo se obtuvo la información	24
El proceso de inserción en los centros educativos infantiles	24
La observación participante en el espacio del mercado	27
Observaciones a los niños y las niñas	28
CAPÍTULO II	30
ABORDAJE TEÓRICO	30
Introducción	30
La estructura social del mercado y las relaciones de poder	32
Punto de vista sobre las instituciones educativas	36
Grupos domésticos	38
El poder y la primera infancia	40
Relaciones sociales y etnicidad	43
Cultura y poder	44
CAPÍTULO III	47

SUBSISTENCIA Y CUIDADO INFANTIL EN EL MERCADO	47
Introducción	47
La migración	48
El arribo a la ciudad	50
Tradiciones culturales	51
Los grupos domésticos de las desgranadoras del mercado	52
Lo que allí se contó: Relatos de tres grupos domésticos de desgranadoras	55
Relato 1: En tránsito entre el campo y la ciudad	55
Relato 2: “Así es la vida...”	59
Relato 3: Sólo para desgranadoras	63
Los niños y las niñas: en el mercado también se aprende	67
Percepciones de las familias desgranadoras sobre las instituciones educativas	69
A manera de conclusión	73
CAPÍTULO IV	77
EL ESTADO Y LA EDUCACIÓN DESDE DOS CENTROS INFANTILES PARA LA PRIMERA INFANCIA	77
Consideraciones históricas	77
Puntualizaciones sobre la protección y la educación de la primera infancia en el Ecuador, a partir del siglo XX	79
El centro educativo infantil 1	84
El centro educativo infantil 2	95
A manera de conclusión	106
CAPÍTULO V	110
CONSIDERACIONES FINALES	110
BIBLIOGRAFÍA	117
ENTREVISTAS	127

LISTADO DE SIGLAS UTILIZADAS EN EL TEXTO

CDN: Convención de los Derechos de la Niñez

CENIT: Centro de la Niña Trabajadora

DINAPEN: La Dirección Nacional de Policía Especializada para niños, niñas y adolescentes.

INFA: Instituto del Niño y la Familia

INNFA: Instituto Nacional del Niño y la Familia

LOEI: Ley Orgánica de educación Intercultural

MIES: Ministerio de Inclusión Económica y Social

ODNA: Observatorio de la Niñez y la Adolescencia

RESUMEN

El presente trabajo se propone elevar las voces de decenas de niños y niñas menores de cinco años de edad y de sus madres trabajadoras, indígenas y mestizas del mercado San Roque de Quito, a fin de problematizar las discusiones que técnicos, autoridades y funcionarios de los respectivos ministerios (de Educación y de Inclusión Económica y Social) mantienen en torno a la decisión ejecutiva de proteger y educar a la primera infancia. ¿Qué nos dicen ellos y ellas, infantes y adultos, de los modelos educativos que los expertos en la materia diseñan para atender a los grupos más vulnerables de la población?

El mercado San Roque era el espacio idóneo para entender cómo las instituciones educativas del Estado enfrentan las diferencias étnicas y culturales, y cómo los grupos étnicos -las trabajadoras y trabajadores del mercado- indígenas y mestizos, perciben los modelos de las instituciones educativas que el Estado allí ha establecido, para atender a sus hijos en edad preescolar. La presencia de estos centros educativos en el escenario del mercado permitiría observar cómo actúa el poder frente a la diversidad cultural, de acuerdo al lugar que se ocupa en ese *campo social* (Roseberry, 2000; Bourdieu, 2001) étnicamente diverso.

En la actualidad, ya no se discute si el sistema educativo promueve o no la competencia social; es un hecho. De ahí que, aquéllos que no acceden al mismo “a tiempo” compiten con desventaja. Siendo las instituciones educativas en sus distintas etapas, y de manera particular en la inicial, entidades responsables de transferir hábitos, comportamientos, valores y conocimientos, y considerado ése el espacio idóneo, donde niños y niñas, desde su más temprana edad, aprenden las reglas, códigos y símbolos establecidos por la cultura dominante, se convierte el centro educativo infantil en el lugar obligado para asegurar la formación e inserción social, especialmente de los niños y niñas de las minorías étnicas.

En este estudio se describirá cómo actúa el poder en las instituciones educativas frente a las desigualdades que generan las diferencias étnicas, y a qué intereses responden los modelos educativos, puesto que, a pesar de todos los esfuerzos desplegados por el Estado en los últimos años, el resultado sigue siendo el mismo: los grupos sociales más vulnerables e históricamente relegados siguen sintiéndose excluidos del sistema educativo.

La pregunta, entonces, cae por su propio peso: ¿qué hay tras esa idea de promover la educación intercultural? La que anima a la reflexión.

A través de observaciones y momentos de convivencia en la dinámica institucional, también en la familiar y laboral, en el espacio del mercado San Roque se pudo percibir el lugar que ocupan los niños y las niñas en su etapa de mayor capacidad de asimilación y absorción de comportamientos y normas; se observó cómo éstos se desenvuelven, cómo se relacionan y qué aprenden, tanto en el espacio de un mercado plagado de riesgos para su salud y desarrollo biopsicosocial como en el ámbito institucional, bajo ese régimen “táctico” (Wolf, 2001) que ‘forma’ sujetos bajo parámetros predefinidos.

Dada la amplitud del tema de investigación, es necesario advertir que de ésta no es posible llegar a conclusiones. En el intento de responder a nuestra pregunta: cómo perciben las madres desgranadoras del mercado San Roque los modelos de las instituciones educativas que el Estado ha desplegado para sus hijos e hijas más pequeños, se elevan más cuestionamientos que respuestas.

Esperamos este pequeño estudio contribuya a la reflexión sobre las relaciones interétnicas en las instituciones educativas para la primera infancia.

INTRODUCCIÓN

Mediante el presente trabajo se pretende aportar a la reflexión sobre las formas cómo interviene el estado para la protección y educación de los niños y las niñas menores de cinco años de edad, en contextos urbanos étnicamente diversos y socialmente desiguales, y las consecuencias que en la práctica ocasionan tales intervenciones.

El ecuatoriano, es un Estado de derechos; se reconoce diverso, intercultural y plurinacional (Constitución, 2008, Art. 1); por su parte, la Ley Orgánica de Educación se auto designa “intercultural” (LOEI, 2011), sin embargo ¿qué se hace para promover la diversidad cultural en la práctica educativa?

A pesar de todo lo que se ha argumentado sobre la importancia de ‘educar’ al individuo desde el momento del nacimiento y de los esfuerzos que realizan el Estado y los expertos del sector público y privado por crear modalidades de atención que respondan a la idea de construir servicios educativos de calidad para todos los infantes y, de manera especial, para aquéllos en situación de riesgo social¹, apenas el 30% de los niños y las niñas menores de cinco años son inscritos en un programa de educación infantil, formal o no formal (Observatorio de la Niñez y la Adolescencia (ODNA), 2012: 138).

El Estado, desde 2006, mantiene como la primera de sus ocho políticas educativas la “universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años de edad” (Plan Decenal de Educación, 2006-2015). Es su objetivo:

¹ El concepto de riesgo social “alude a la capacidad de las personas y las instituciones de prevenir y enfrentar situaciones de riesgo y vulnerabilidad entendida como la probabilidad que enfrentan las personas o familias de resultar perjudicadas por sucesos inesperados (...) Esteban Baltazar, S. Álvarez Toro y Ana I. Aguilar (2008) “Riesgos sociales, movilidad social y rampas de pobreza de las familias pobres de Bogotá” en Martha L. Gutiérrez Bonilla (edit.) Las familias en Bogotá: Realidades y diversidad. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, p. 87.

[B]rindar educación inicial para niñas y niños menores de cinco años, equitativa y de calidad que garantice y respete sus derechos, la diversidad cultural y lingüística, el ritmo natural de crecimiento y aprendizaje y fomente valores fundamentales, incorporando a la familia y a la comunidad, en el marco de una concepción inclusiva (Plan Decenal de Educación, 2006 - 2015).

Propósito loable, aunque ambicioso. ¿A qué alude la idea de inclusión, a incorporar, integrar, universalizar, o acaso homogeneizar? ¿Cuáles son esos valores fundamentales?

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011, Art. 40) establece que el Estado, a través del ministerio correspondiente, es el “responsable de la educación de los niños y las niñas a partir de los tres años de edad”, aunque advierte que es la familia la primera responsable de la educación “(...) desde su nacimiento hasta los tres años de edad”, (LOEI, 2011, Art. 40); aun cuando admite que se puede optar por recurrir a modalidades de atención debidamente certificadas (LOEI, 2011, Art. 40). Sin embargo, ahí no se hace ninguna aclaración sobre la situación de los niños y las niñas con menos de tres años de edad, que dependen de grupos familiares en situación de pobreza.

En el preámbulo de la “Convención sobre los Derechos del Niño” (1999), claramente se afirma que,

[Siendo la familia el] grupo fundamental de la sociedad y el medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños”, [es ésa la que requiere] “recibir la protección y asistencia necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad (Convención sobre los Derechos del Niño, 1999: 10).

En el trabajo de campo se observó que, a pesar de los esfuerzos desplegados por el Estado para crear servicios y modelos educativos interculturales de calidad, decenas de niños y niñas en edad preescolar, en situación de riesgo biológico y social, siguen rezagados del sistema. Se constató que éstos, al permanecer junto a su madre durante toda su jornada laboral en el mercado, crecen y se desarrollan bajo condiciones de alto riesgo social y ambiental, situación que se vuelve especialmente recurrente entre los grupos familiares de las trabajadoras migrantes indígenas en situación de pobreza.

De acuerdo a lo expresado por autoridades y funcionarias de la Dirección Municipal de Educación, el centro educativo infantil (que para efectos del presente estudio se identificará como ‘centro educativo 1’) ubicado en el mercado San Roque fue creado para brindar servicios de apoyo a las madres trabajadoras del mercado (Tomado de entrevistas a MV, MLM, VA).

El tema se planteaba no tan simple puesto que la categoría “trabajadoras del mercado” abarca un variado y complejo grupo de población, visiblemente desigual y étnicamente diverso ¿Qué servicios de apoyo debía brindar? ¿A qué demandas se daría prioridad? ¿Cómo lograrlo?

El Art. 341 de la Constitución de la República responde con claridad las inquietudes previas:

El Estado generará las condiciones para la protección integral de sus habitantes a lo largo de sus vidas, que aseguren los derechos y principios reconocidos en la Constitución, en particular la igualdad y la diversidad y la no discriminación, y priorizará su acción hacia aquellos grupos que requieran consideración especial por la persistencia de desigualdades, exclusión, discriminación o violencia, o en virtud de su condición etaria, de salud o de discapacidad (Constitución, 2008).

Mediante este artículo, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Inclusión Económica y Social, como entidades responsables del diseño y validación de las diversas modalidades de educación para la primera infancia, se comprometerían a cuidar que dichas modalidades respondan a las demandas culturales, geográficas y lingüísticas de los grupos familiares a los que los niños y las niñas dependen (LOEI, Art. 40, 2011).

El centro educativo infantil 1, ubicado del mercado San Roque -a criterio de cualquier observador occidental medianamente entendido en la materia- cuenta con una excelente infraestructura, oferta un modelo educativo que responde a los estándares de calidad del Ministerio de Educación y funciona bajo una propuesta pedagógica estructurada, teóricamente sustentada y metodológicamente actualizada. Sin embargo, ¿es esto suficiente? El artículo 343 de la Constitución expresa que “El sistema nacional de

educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades (Constitución, 2008, Art. 343). La normativa no es siempre fácil de concretar en la práctica.

En el mercado se pudo observar que los y las trabajadoras más pobres son migrantes indígenas; que, en su mayoría, las mujeres desgranán, mientras los varones se ocupan en la construcción o como cargadores en el propio mercado y que mientras ella desgrana, atiende las diversas necesidades de su(s) bebé(s) quien(es) la acompaña(n) a todo lado y en todo momento. Se trata de tareas donde todos los miembros del grupo familiar, sin importar la edad, organizados, con sus recursos, participan para atender las demandas domésticas del grupo y reunir el monto necesario para la subsistencia: mientras más manos participan, más beneficiosa es la paga, creencia que no siempre es cierta. Pero el horario normal de los trabajadores del mercado les es insuficiente para ganar el sustento diario, lo que obliga al grupo a permanecer en el puesto a veces hasta más de doce horas diarias, durante los siete días de la semana. Así, para la mujer madre desgranadora, su lugar de trabajo adquiere doble connotación, por cuanto allí se resuelve lo laboral y lo doméstico, la producción y la reproducción.

Bajo tales condiciones laborales, era de esperarse que la familia de la desgranadora indígena recurriera a la institución en demanda del servicio de protección y educación infantil; sin embargo, recogida su historia, desde que se inauguró el nuevo modelo educativo en 2001, más bien hay expresiones de desinterés y desconfianza por los servicios que se ofrecen.

Las desgranadoras indígenas, al parecer, hallan el modelo educativo ajeno, distante de su realidad económica, social y cultural. El cobro de matrícula y de pensión resume la causa de ese desinterés. Sin embargo hay contradicciones. ¿Qué hace que algunos grupos familiares indígenas con asentamiento urbano más prolongado acepten las condiciones institucionales de ingreso?

La madre indígena, por lo general, no acepta que otro miembro de su familia cuide de sus hijos pequeños, pues de ella depende la lactancia. De ahí que, en el mundo urbano, la

decisión de dejar a su pequeño en una institución al cuidado de una educadora mestiza significa renunciar a una responsabilidad que la dignifica ante sí y ante su grupo. A esto hay que agregar el temor de dejar al bebé a cargo de una persona ‘extraña’ al grupo.

El ingreso de un niño indígena a un centro infantil mestizo urbano supone para el pequeño un proceso de adaptación que (a criterio de las educadoras) suele ser ‘difícil’ y prolongado, lo que no ocurre con los niños de las familias mestizas. ¿Se podría afirmar que en ese proceso de adaptación se halla implícito el tiempo que toma el rompimiento de la relación madre – hijo y el ingreso al proceso de aculturación? Entendiendo que la aculturación implica, en el caso que aquí atañe, decodificar y aprender nuevos códigos de comunicación, entender las nuevas formas de relación, las reglas institucionales, adquirir nuevos patrones de alimentación, de comportamiento, etc.

En la “Convención sobre los Derechos de los Niños”² (Art. 19 literal 2) en relación a la protección a niños y niñas contra todo tipo de perjuicio (físico, social, psicológico o mental) se expresa que, un procedimiento eficaz debe contemplar la asistencia necesaria “al niño y a quienes cuidan de él” (1990: 30).

El propósito era, pues, analizar las percepciones que los grupos de familias trabajadoras del mercado San Roque tienen del centro educativo infantil que el Estado les ha dispuesto para la educación de sus hijos menores de cinco años de edad. Para ello, había que aproximarse tanto a la esfera institucional como a grupos de familias trabajadoras, indígenas y mestizas, a fin de escuchar, compartir, entender, analizar sus percepciones sobre el centro educativo.

Posteriormente, en el curso de la investigación, se conoció que el municipio (entidad rectora de los mercados) en convenio con el Ministerio de Inclusión Económica y Social, en 2011 había dispuesto la apertura de una nueva modalidad de servicio de atención a la primera infancia, el que brindaría apoyo a las familias las veinticuatro horas del día en el propio edificio del mercado. Finalmente este centro fue ubicado a kilómetro y medio del mercado y brinda el servicio de educación infantil con atención diurna (en este trabajo se identifica como centro educativo N° 2). Se agregaba un nuevo elemento a la indagación.

² Es preciso aquí acotar que, a pesar de que se trata de un documento vigente, en él no se hace alusión a los factores socioeconómicos ni culturales de la infancia y la familia.

Había que descubrir si a este centro acudían los hijos de las desgranadoras del mercado y cuáles las características del modelo educativo.

El presente estudio consta de cinco capítulos. En el primero, se hace una aproximación al contexto del mercado San Roque y a los procedimientos seguidos para obtener la información. Debe señalarse que para la elaboración del contexto fueron fundamentales los trabajos realizados por investigadores de FLACSO, en temas relativos a la migración indígena del campo a la ciudad y su proceso de asentamiento al barrio San Roque. En lo que respecta a la metodología, a más de presentarse las técnicas utilizadas, se expresan reflexiones personales que surgen de la experiencia en campo y el contacto directo con la realidad.

En el segundo capítulo se aborda el debate teórico donde se exponen los conceptos y la visión de los autores seleccionados, lo que permitió ‘darle un orden’ al contexto y encontrarle sentido a los datos empíricos observados. El propósito era entender la relación entre cultura y poder en un contexto culturalmente diverso y socialmente desigual, motivo por el cual se seleccionó el mercado San Roque de Quito donde se había observado la presencia de un buen grupo de niños y niñas indígenas que no acudían a las instituciones educativas dispuestas para las trabajadoras de ese mercado. En la literatura consultada, se hallaron incontables experiencias que estudian el fenómeno de las relaciones interétnicas en espacios escolares (Moscoso, 2009; Díez, 2004; Chacón Quizhpe, 2009; Luykx, 1997; Neufeld y Thisted, 1998); sin embargo, pocos son los autores que han abordado la problemática de la diversidad étnica en instituciones de educación inicial, en contextos interculturales, etapa en la que el sujeto transita de lo familiar a lo institucional, de lo natural a lo cultural, de la dependencia a la independencia, de lo sensorial a lo cognitivo

Los capítulos tres y cuatro describen el trabajo de campo realizado, el que fue separado en dos capítulos por cuanto cada uno aborda ámbitos de observación distintos: el familiar y el institucional, aunque debe quedar claro al lector/a que los dos mantienen estrecha relación para el análisis.

En el tercer capítulo, entonces, se recogen las voces y observaciones de tres familias indígenas migrantes, que trabajan como desgranadoras en el mercado San Roque. Se

describen sus orígenes, se analiza el tipo de trabajo que realizan para su subsistencia, la composición y organización del grupo familiar y sus percepciones sobre las instituciones educativas que el municipio ha desplegado para la atención a la primera infancia. En este capítulo, además, se incluyen observaciones a niños y niñas entre 0 y 3 años de edad, interactuando en el espacio del mercado.

En el cuarto capítulo se describen y comparan los dos modelos educativos observados: sus objetivos, los servicios que ofrecen, tipo de población que atienden, sus formas de organización, los recursos con los que cuentan, sus fuentes de financiamiento, sus fortalezas, debilidades y formas de relación entre los usuarios. En éste se pretende dejar oír las voces de funcionarios, administradoras y educadoras de las instituciones, también de los niños, niñas y de algunas familias que allí acuden. ¿Cómo se perciben entre unos y otras? ¿Qué demandan del sistema? En fin ¿cómo son esas relaciones?

En el capítulo quinto, se hace un breve resumen de lo relatado en el trabajo de campo y, con la ayuda de los autores que aportaron la teoría, se intenta responder las inquietudes iniciales. Debe señalarse que lo que aquí se expone no son más que reflexiones sobre la experiencia vivida en campo; se resaltan las contradicciones que suelen darse entre la práctica institucional y la realidad familiar, las que más bien conducen a nuevas hipótesis e interrogantes.

Mediante este trabajo, no se pretende poner en tela de juicio a las instituciones observadas, menos aún a sus administradoras y educadoras que, por el contrario, no hacen más que cumplir con su tarea como profesionales. Se trata de observar cómo juegan el poder y la cultura en el contexto institucional y dejar oír las voces de grupos invisibilizados (niños, niñas y familias indígenas en situación de pobreza), mostrando lo que ocurre cuando el Estado no escucha sino a aquéllos que desea oír.

CAPÍTULO 1

UN CONTEXTO COMPLEJO

Pinceladas sobre el mercado San Roque de Quito

El mercado San Roque, como todo espacio público destinado a la comercialización de productos, se mueve dentro del libre juego de la oferta y la demanda. Se trata de un espacio caótico e informal, caracterizado por la diversidad étnica, social y generacional, denotando el movimiento incesante y diferenciado de personas de distinta procedencia y condición social (Maldonado, 2012: 41). Sin embargo, entre las precarias condiciones laborales de unos y la inventiva de otros, entre puestos de venta de productos y vendedores ambulantes, entre comerciantes y clientes, yacen o circulan niños y niñas, infantes, trabajadores, escolares y preescolares, que utilizan el área como si de su propio patio de juego se tratara. El mercado es, ante todo, un espacio social con sus propias lógicas de relaciones y estrategias para la supervivencia.

En el mercado, cada quien tiene su ubicación y juega un rol, de acuerdo a su origen geográfico, etnia, género, edad, condiciones materiales y competencias en la comercialización de productos. Las formas de relación y organización comercial se resuelven entre los miembros de las veintiuna asociaciones con las que en la actualidad cuenta el mercado. Se trata de comerciantes, en su mayoría mujeres mestizas que, en relación con sus proveedores, productores campesinos y empleados, mantienen el negocio y ejercen hegemonía en la toma de decisiones comerciales, desde hace más de cuarenta y cinco años³, las que, a su vez, contratan trabajadoras y trabajadores independientes, por lo

³ Información obtenida en entrevista con el actual administrador del mercado, 15/05/2012.

general, migrantes indígenas provenientes en su mayoría de las provincias centrales de la Sierra (Chimborazo y Cotopaxi) (Maldonado, 2012; Espín, 2012; Kingman, 2012: 182).

Pero el mercado San Roque adquiere sentido cuando se conoce la historia del barrio.

Los grupos indígenas que migran del campo a la ciudad, a su arribo suelen acomodarse en el barrio San Roque por su nexo con el mercado, “dando un carácter peculiar al sector” (Espín, 2012: 111; Kingman, 2012: 179).

La creación de la Parroquia de San Roque, se remontan a fines del siglo XVI, cuando el Obispo de Quito, Fray Luís López de Solís, conformó la parroquia y su respectiva iglesia, bajo el patrocinio de San Roque. (...) Habitado por mestizos quiteños y “paisanos” (...), es uno de los barrios con más historia de la ciudad (...). Pero fue el mercado San Roque el que cambió la vida del barrio (Diario El Telégrafo)⁴.

La migración indígena a la ciudad

Analizar la movilidad humana implica mirar más allá del sujeto para, desde una perspectiva macro entender las causas históricas, las razones estructurales que la provocaron y sus consecuencias.

Cuando se escuchan cifras tales como que el 68% (INEC, 2011) de la población ecuatoriana reside en el sector urbano cabe preguntarse a qué se debe que la mayor parte de la movilidad poblacional se dirija hacia este sector, y la respuesta puede que la tenga la economía política. En la Sierra, buena parte de las familias indígenas que tradicionalmente han sido campesinas, emigran del campo a la ciudad e incluso se ven obligadas a probar suerte fuera del país, atraídas por el mercado o por razones de subsistencia.

Hay evidencias de que, desde la época de la colonia, la población rural indígena migraba a la ciudad de Quito para vincularse en actividades laborales relacionadas con el comercio, los oficios, los servicios o el trabajo artesanal, asentándose en lo que hoy se

⁴ Tomado de

http://www.telegrafo.com.ec/index.php?option=com_zoo&task=item&item_id=17066&Itemid=99

conoce como el barrio San Roque (Powers Vieira, 1994; Kingman, 2012: 14; Espín, 2012: 103).

Después de la Reforma Agraria del año 1964, los campesinos que no pudieron adquirir parcela alguna de tierra se vieron obligados a emigrar en busca de nuevas fórmulas de ingreso. Por cuanto en el campo algunos seguían vendiendo su mano de obra barata a los antiguos hacendados que modernizaban sus formas de producción, no fue sino hasta el segundo intento de reforma agraria, en la década de los 70, que la emigración se intensificó (Martínez, 1985; Lentz, 2000).

La migración permanente fue paulatina. En el cantón Pallatanga de Chimborazo, relata Lentz (2000), allá por los años 70, no había otra forma de trabajo que la agricultura. Debido a la falta de tierras o a su mala calidad se produce un notable incremento de la migración, “convirtiéndose este rubro en el principal soporte de la economía familiar” (Lentz, 2000: 215). Al inicio, los movimientos migratorios eran estacionales; poco a poco los migrantes temporales que hallaban alguna fórmula de trabajo, se fueron incorporando al mundo urbano, a la vez que mantenían su vínculo con la tierra, la familia y la comunidad (Lentz, 2000: 215).

De acuerdo a Lentz (2000: 215) la migración⁵ aportaría una nueva fórmula de ingresos a la familia, a la vez que abría oportunidades para la educación de los hijos.

En la década de los setenta, en la ciudad, los indígenas se vuelven más visibles. La migración del campesino a la ciudad respondía también a los intereses del contratista: el indígena aportaba mano de obra barata, y aunque su ingreso monetario no era significativo, siempre sería superior al que se obtenía en el campo (Martínez, 1985: 122-123).

El indígena que emigra por primera vez del campo a la ciudad sabe que a su arribo cuenta con el apoyo de su gente, pues son vistos por sus iguales como trabajadores “sacrificados, honestos”, brindándosele ayuda (Azogue, 2012: 23). De sus iguales, al menos al inicio, obtiene alguna fórmula de acogida u orientación que le permitirá atender sus necesidades inmediatas, pero ante todo integrarse a sus redes de apoyo (Azogue, 2012: 24).

⁵ L. Martínez (1985) en su texto publicado en *Ecuador Debate* n° 08, señala que la migración de las poblaciones campesinas indígenas “marcaría el paso hacia profundas transformaciones en la economía doméstica” (p. 110).

El ingreso a la ciudad genera temor a lo desconocido, inseguridad; sin embargo, tan pronto se pisa el barrio San Roque la familia indígena siente la “confianza” de encontrarse “entre iguales” (Kingman, 2012; Azogue, 2012: 23).

El barrio San Roque en la actualidad, sigue siendo lugar de asentamiento de migrantes indígenas, y de mestizos marginales, también. Es un sector entre urbano y rural, un espacio de comercio y vecindad (Kingman, 2012), un lugar desde el cual se pueden visualizar nuevas oportunidades laborales, más para sus hijos que para sí.

Con el pasar de las décadas, se han construido y fijado ciertos imaginarios sobre las relaciones entre los mestizos y los indígenas en San Roque: “imaginarios racistas e imaginarios del miedo alrededor de esa población y sus barrios” (Kingman, 2012: 14-15), porque el barrio San Roque, a los ojos de las propias autoridades municipales y de la gente que lo habita -como si se tratara de algo que le fuera propio- reina la inseguridad, el caos, la violencia callejera, incluso las rivalidades étnicas. Al respecto, Kingman hace una advertencia cargada de verdades:

Los estudios sobre los sectores populares urbanos en América Latina hacen uso de nociones como marginalidad, dominación, otredad, informalidad, actualizadas por la sociología norteamericana y europea para el análisis del capitalismo tardío. Estas nociones han sido tomadas de la sociología (...) sin someterla a un examen crítico, y utilizadas como modelos en el examen de nuestras ciudades. Si bien vivimos un proceso de globalización en el que muchas realidades se repiten, hay que relativizar la utilidad de las nociones producidas en el centro para entender procesos que se producen en contextos como el nuestro (Kingman, 2012: 15).

Especialmente para los trabajadores temporales, las redes familiares y de apoyo entre mujeres son fundamentales. Es común observar que las mujeres que desgranán y que llegan al mercado con sus infantes, se agrupan formando un corro entre ellas y los sacos, puede que para protegerse o para evitar que los pequeños deambuladores se les escabullan, pero en la cotidianidad genera nexos insustituibles.

Me acerco a uno de los grupos familiares que pela habas. Mientras abren las vainas noto que una mamá que da de lactar a su bebé recibe un vaso de morocho. Nadie dice nada. Poco después alguien pasa una bolsa de chochos, y más tarde un plato de sopa. Nunca se llegó a saber de dónde procedían esos dones. Simplemente

llegaban. Tampoco hay necesidad de retribuir las gracias. Es como una red invisible de protección y solidaridad (Tomado de Notas de campo).

En el mercado, las redes de apoyo se generan por lazos étnicos, por actividad laboral; también por razones de género. Las mujeres de más edad –mestizas e indígenas- suelen ser un recurso y apoyo para las más jóvenes que lidian entre el trabajo y el cuidado de sus hijos más pequeños. Esta forma de relación deja traslucir que, a pesar de las diferencias étnicas entre las mujeres, aspectos como el cuidado infantil las une demostrándose que en el mercado San Roque la frontera entre lo tradicional y lo moderno, lo indígena y lo mestizo, lo rural y lo urbano, lo laboral y lo doméstico no llega a ser tan clara (González de la Rocha, 1986: 13; Kingman, 2012: 179; Azogue, 2012: 25).



Fuente: Foto de Carlos Vizuete. Mercado San Roque de Quito, 2012.

El puesto de trabajo de la mujer madre es el punto de encuentro del grupo familiar. Allí se juntan los hijos a la salida de la escuela y los adultos, al término de su trabajo. En la actualidad, el mercado aún cuenta cerca de 3.000 comerciantes⁶, la mayor parte de ellos son mujeres.

El mercado funciona a manera de una estructura colectiva (Kingman, 2012), un espacio social dinámico, un “ecosistema vital” (Transductores, 2013) en el que se

⁶ Dato proporcionado por el administrador del mercado en entrevista sostenida el 15/05/2012.

entrecruzan el género, la etnia y los juegos de poder (Cuminao, 2012: 79), las redes de solidaridad y las estrategias de reproducción y sobrevivencia⁷.

Sin embargo, la municipalidad está planeando demoler el edificio. “Por una parte se justifica, pues su infraestructura ha colapsado, pero además sus ventas han disminuido considerablemente, pues compite con otros mercados más modernos y mejor ubicados” (Adm. del mercado, 15-05-12. Entrevista). Y aunque el principal motivo es que se halla demasiado próximo al centro histórico, conviene prevenir las consecuencias de la demolición o de la restauración del edificio, en la población trabajadora migrante.

El mercado, como diría Bourdieu, es un campo de interacción social ordenado bajo reglas y convenciones no siempre explícitas, en el que las formas de actuación del sujeto dependen de sus tipos de *capital* (en todas sus manifestaciones, económico, cultural, social o simbólico) acumulado, lo que determina el lugar que ocupa en el campo social (Bourdieu, 2001: 133-134). A mayores recursos o tipos de *capital* mayor relevancia o poder del agente en el campo. El aparente conformismo de ciertos grupos (migrantes, indígenas en situación de pobreza) en el espacio del mercado se explicaría por esas relaciones de fuerza propia de todos los campos sociales que “tienden a garantizar las relaciones de dominación existentes en la práctica” (Bourdieu, 2001: 47).

En el campo social, las relaciones sociales no pueden ser armónicas; las diferencias étnicas, genéricas, de jerarquía o clase, provocan conflictos, resistencias, desacuerdos, demandas individuales y colectivas (Axel Honneth, 1992: 81).

El mercado San Roque es el lugar desde el que el/la indígena migrante rural ensaya el salto al sistema de mercado capitalista urbano; es el espacio donde los excluidos (desempleados, indigentes) encuentran acogida, y donde los más vulnerables (ancianos, mujeres y niños) coexisten entre lazos de solidaridad y estrategias de sobrevivencia. A decir de William Roseberry (2000: 66), en el mercado se conjuga una “gama de modos de

⁷ Carola Lentz (1985) emplea el término “estrategias de reproducción” o de “sobrevivencia” como sustitutos para analizar el fenómeno de las migraciones temporarias en alusión no sólo al mercado laboral sino al “proyecto” de reproducción de la unidad doméstica. (p. 194).

producción capitalista y no capitalista articulados, “dominados” por el capitalismo [donde] los campesinos y los otros grupos rurales podrían colocarse en uno o más de estos modos”.

De la primera visita al mercado se obtuvo la siguiente descripción:

El mercado San Roque está ubicado cerca de la Ave. Occidental, a la altura del Penal García Moreno, en el cruce entre las calles Loja y la Ave. 24 de Mayo. El bus me ha dejado en la calle Cumandá. Ubicada frente a la entrada del mercado, observo: el tráfico es excesivo, caótico; los choferes manejan por donde pueden; es a la vez paso de transeúntes y cargadores, de camionetas y camiones que dejan sacos de productos, descargan y vuelven a salir. En torno a este parqueadero hay puestos de acopio de sacos y de venta de productos, y lugares donde se prepara comida. Cada espacio de venta es de unos 2 x 4 metros, divididos entre sí por sacos o láminas de zinc que protegen del sol y la lluvia a las personas que lo ocupan.

La mayoría de estos puestos está a cargo de una o varias mujeres, y junto a ellas, infantes; son niños y niñas entre recién nacidos y de 4 a 5 años de edad. Ellas me lo cuentan: “aquí pasan todo el día... no tenemos donde dejarlos”. Los niños mayores juegan entre ellos; han aprendido a no alejarse de su madre porque “es peligroso”. Los pequeños juegan con las habas desvainadas, otros, sentados sobre sacos de cebollas, me miran casi inmóviles. En ese momento, uno de poco más de un año camina más allá de los límites permitidos; su madre lo levanta en brazos y lo regresa nuevamente al sitio; sin decir nada, ella retoma su tarea de desgranar y vender choclos. Para ellas esta vida es “normal”, “así ha sido siempre”.

Me encamino hacia el interior del edificio del mercado. Hoy es martes, día de feria. A primera vista, el ambiente aparece tranquilo; hay poco movimiento. La mayoría de las vendedoras, en este primer pabellón de puestos de venta son mujeres mestizas; portan un delantal celeste y un gorro de tela del mismo tono.



Fuente: Foto de Carlos Vizuete. Mercado San Roque, Quito 2012.

El piso es de baldosa color beige; se ve limpio. A ambos lados de la vía central hay vendedoras ambulantes, mestizas, que me ofrecen calcetines, gorras, ‘CeDes’ pirateados, franelas o chinescos para bebés. Al fondo, frente a mí veo una escalera ancha de baldosas que conduce al piso superior, hacia la zona de los comedores, que a esta hora (10H00) lucen vacíos; mientras que, a cada lado de esta escalera central hay otras escaleras laterales por las que se accede a un nivel inferior. Estas últimas ya son “oscuras”, por las constantes pisadas. Decido avanzar por una de éstas; desciendo, observo mayor movimiento comercial.

Llama la atención la cantidad de altares que hay a cada lado que miro. Una vendedora me los introduce: “es el Señor del Gran Poder y la Dolorosita del Colegio”. La gente que pasa se persigna, le deja flores o le enciende una vela.

Desde el momento que asomé por esta escalera noté el cambio. La mayor parte de las vendedoras, aunque mestizas, ya no usan delantal ni gorro. El aspecto de este segundo pabellón es más sencillo, oscuro, poco ventilado, húmedo y desordenado. Entre las vendedoras hay mujeres indígenas sentadas sobre un saco, un cajón de madera o banco; ellas trabajan en silencio desgranando choclo, pelando cebolla colorada, abriendo vainas de habas o fréjol; no mantienen contacto con clientes.

Es frecuente que junto a una mujer desgranadora haya algún bebé, unos lactando desde la falda, otros atados a la espalda o durmiendo dentro de un cajón. Por los pasillos, corretean niños entre 3 y 5 años de edad; otros más pequeños juegan sentados sobre un saco. A medida que avanza va aumentando el número de vendedoras y desgranadoras indígenas. Por lo que sus madres cuentan, los niños pasan enfermos (diarrea, gripe o tos, principalmente).



Fuente: Foto de Carlos Vizuete. Mercado San Roque, Quito 2012.

Hacia mi derecha se abre un estrecho pasillo y lo tomo. Observo una puerta de madera bastante deteriorada, a medio abrir, entro y observo unas veinticinco mujeres sentadas entre sacos de granos, mirando atentas a su tarea: desgranar. Junto a ellas hay niños; llama la atención que los niños permanecen quietos, sentados junto a su madre; no tienen más de 3 años de edad. En este recinto sin ventilación, oscuro, lleno de sacos apenas se oye una voz. Lo que Honneth calificaría como sujetos sin reconocimiento ante los otros, seres privados de derechos (Honneth, 1992: 81). Apenas levantan la mirada para ver quién entró. Ellas han sido contratadas para desgranar. Luego me enteraría que todas trabajan para una misma comerciante. De tanto en tanto asoma una mestiza y se lleva un balde lleno de granos pelados.

Frente al cuarto de las desgranadoras están los aseos; husmeo... A la puerta de los baños hay dos señoras; una de ellas me dice: “Si va a entrar son 15 ctvs.” ofreciéndome un pedazo recortado de servilleta de papel. Desde la puerta observo que lo están ocupando mujeres mestizas. Dentro hay una señora que constantemente trapea el piso.

Regreso a la sección de ventas y proseguir mi recorrido por el mercado; bajando tres escalones llego a un tercer pabellón. En éste, el piso es irregular y está completamente enlodado debido a las últimas lluvias; apenas unas lonas o trozos de zinc cubren a las vendedoras, todas indígenas. Los cargadores no cesan de pedir el paso, que se ha vuelto más irregular y estrecho; no faltan las vendedoras ambulantes que te ofrecen bolsas de manzanas, de alverjas, habas, choclos... “¡Lleve alverjas, señorita! A un dólar la funda”, me dice una. “¿Qué busca; en qué le puedo servir?”. Hay bastante movimiento... más niños correteando... más cargadores... más vendedoras ambulantes... Personas con canastas y bolsas de plástico voceando sus productos (Notas de campo, 09 / 2012).

Mujeres que vuelven indivisible la producción y reproducción:

Si hay algo que caracteriza a los trabajadores del mercado San Roque de Quito es lo femenino: mujeres de toda edad y condición, indígenas y mestizas, insertas en actividades productivas y reproductivas. “Sí. El 95% son mujeres, habrá un 5% de varones. En todos los mercados es así. Ella es muy hábil, empeñosa, trabajadora...” (Adm. mercado, 15-05-12. Entrevista).

En el presente estudio se observará que, aun cuando se hace referencia a la situación de la mujer madre, se pone particular interés en la organización del grupo doméstico migrante indígena, lo que permite entender la relación entre producción y cuidado infantil. Fue Claude Meillassoux (1983) en sus estudios de comunidades campesinas quien halla que, desde el punto de vista de la producción, la unidad doméstica es la base orgánica de esas sociedades, cuya existencia depende de la mujer y, por tanto, sobre quien descansa la producción y la reproducción (Casares Martin, 2008: 202).

Entre las unidades domésticas de indígenas migrantes del mercado San Roque, es común que producción y reproducción se hallen estrechamente asociados. Lo que permite afirmar que en éstas, a pesar del tiempo de residencia en la ciudad (ver caso de María

Rosario) éstas continúan organizándose al modo rural. Pero va a ser Esther Boserup (1970) quien se interese por estudiar el impacto del capitalismo en las mujeres, especialmente en sociedades de subsistencia (Casares Martin, 2008: 253). Por tanto, resaltan las autoras, el análisis de la unidad doméstica no sólo debe contemplar las relaciones intrafamiliares sino la historia del grupo, del mercado laboral, la educación, la economía, la política (Scott, 1993: 36; Casares Martin, 2008: 202).

En el mercado, llama también la atención el considerable número de infantes deambulando.

(...) la madre es el eje del hogar. Ella está en su trabajo. Los hijos van en la mañana a estudiar y (...) vienen acá al mercado porque la mamá aquí va a darle el almuerzo... La mayoría es así. Pero aquí almuerzan, están con la mamá hasta tarde...y de aquí parten a la casa, en este mercado a eso de las 4:00 de la tarde. (...) A la casa a veces solo van a dormir. Este es como su casa (Adm. mercado, 15/05/12. Entrevista).

De acuerdo a la ordenanza municipal n° 253, está prohibido que los niños se hallen presentes en el lugar de trabajo. “Lamentablemente, la ordenanza municipal es clara y dice que es prohibido mantener niños en el sector del trabajo (Adm. mercado, 15-05-12. Entrevista). Pero las leyes no siempre se acatan, resultado de la flexibilidad con que se aplican ciertas disposiciones institucionales, lo cual está más relacionado con la “invisibilización” o la falta de interés (de los grupos dominantes) por los riesgos que corren los infantes en el espacio mercado, que con lo que se hace para que se cumplan las ordenanzas municipales. "... mientras la ley es ignorada, el resultado del *laissez faire*, cómplice de lo probable, aparece como un destino; cuando ella es conocida, éste aparece como una violencia" (Bourdieu, 2001: 10).

Las leyes que no afectan la economía pueden ignorarse pues, de acuerdo con el administrador del mercado, no está en la obligación de la Dirección Municipal de Mercados proteger a los niños de los riesgos que esos espacios encierran; ese es un asunto privado.

O sea, es la ordenanza, y los niños vienen; o sea, hay un entre sí y no, porque la ordenanza dice que es prohibido mantener niños en los sitios de trabajo, pero quitar o erradicar en este sentido que las mamás no se reúnan acá con los hijos, ya no decimos que es una preocupación del municipio, que las mamás deberían conversarlo al menos (...) (Adm. mercado, 15-05-12. Entrevista).



Fuente: Foto de Carlos Vizuite. Mercado San Roque, Quito 2012.

También es común la presencia de niños y niñas que trabajan vendiendo productos o desgranando, desde muy corta edad. Estos llegan al mercado con sus familiares desde tempranas horas de la madrugada. A las siete de la mañana, mientras unos van a la escuela, otros se quedan en el puesto de trabajo ayudando a sus madres; incluso los escolares, ya sea que estudien por la mañana o por la tarde, corren el riesgo de faltar a clases por falta de motivación o cansancio.⁸

Para los actores de este escenario –sean comerciantes, clientes, vendedores ambulantes, guardias de seguridad, incluso para las propias mujeres madres- se ha vuelto natural ver niños deambulando por los pasillos del mercado, o descansando sobre sacos de cebolla, ajo o habas.

⁸ Tomado de <http://www.familiaymujer.com/noticias/articulos/el-mercado-de-san-roque-en-quito-cambiando-platos-de-fruta-por-libros-de-texto.html>

Los sujetos que carecen de “voz propia”, los subalternos⁹, sean desgranadoras, cargadores o infantes, saben que no pueden reclamar por sus derechos, sino acatar las reglas de juego que el *campo* impone. Toda madre bien conoce las necesidades de sus hijos pero también hay condicionamientos que tanto ella como sus niños tienen o han tenido que aprehender, y los reproducen: la sumisión, la subordinación frente al poder de las autoridades, de los mestizos, de la sociedad urbana. Las relaciones sociales, las reglas del juego de la oferta y la demanda, los servicios con los que se cuenta en el mercado, funcionan con base en la voluntad e intereses de los grupos de poder.

Las instituciones educativas para la primera infancia

Debido al considerable número de infantes que acuden cada día al mercado y las deficientes condiciones sanitarias del edificio, uno de los principales servicios que aporta el municipio a la población de trabajadoras es el servicio educativo para los menores de cinco años de edad. Si en un principio ese programa fue creado para brindar servicios de protección, debido a los riesgos de la salud de los niños en los primeros años de vida, en la actualidad éste se ha convertido en un espacio que se define a sí mismo en un “centro de educación inicial”, que a más de educación controla la salud, la nutrición y aporta apoyo psicológico a la población que incluye.

La historia del centro educativo infantil 1 corre pareja con los intereses de los políticos locales de turno y de la economía, con los índices de pobreza y las demandas de organismos internacionales que abogaban por la importancia de proteger y educar a la primera infancia, como estrategia para el desarrollo de las sociedades. A esto hay que agregar la relevancia que, desde el siglo pasado vienen adquiriendo los modelos de educación a la primera infancia en el mundo, modelos que no siempre han coincidido con las necesidades específicas de los infantes ni las demandas de la población. La estructura del edificio, la malla curricular, la formación del personal, los recursos materiales, la calidad de los servicios que ofrece el modelo educativo actual, responde más a concepciones teóricas universales, etnocéntricas y “homogeneizantes” de infancia e infante,

⁹ Santiago Giraldo en su nota introductoria al libro de Gayatri Spivak “¿Puede hablar el subalterno?” se refiere a “subalterno” (...) específicamente a los grupos oprimidos y sin voz: el proletariado, las mujeres, los campesinos, aquellos que pertenecen a grupos tribales.” (Giraldo, 2003: 299).

que a la realidad social, económica y cultural de los grupos de la población para los cuales fue concebido.



Fuente: Elaboración propia. Centro Infantil 1. Mercado San Roque Quito 2012.

Los intereses de los grupos económicos dominantes y de la sociedad urbana mestiza, los estereotipos sociales y étnicos, son los criterios que finalmente determinan el perfil de ciudadano que deberán construir y reproducir las instituciones educativas. Consecuentemente, los grupos familiares que no forman parte de la cultura urbana mestiza, si desean que sus hijos accedan a este servicio educativo saben que su ingreso supone someterse a las normas que impone el grupo social dominante. Visto de este modo, el proceso de inclusión social (principio que actualmente demanda la constitución y busca la equidad) no sería más que un proceso de aculturación que al homogeneizar, contribuye a la invisibilización de la diversidad, y anulación de la interculturalidad o, de lo contrario, someterse a lo que Bourdieu denominó “violencia simbólica”¹⁰.

El centro de educación inicial de San Roque es un espacio de encuentro entre culturas; sin embargo, en la convivencia, bajo sus normas y formas de relación social, a

¹⁰ Bourdieu entiende la violencia simbólica como esa forma de poder que “contribuye a la reproducción y transformación de las estructuras de dominación. El poder de la violencia simbólica reside en la capacidad para inculcar e imponer significaciones, imponiéndolas como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza que constituyen su fundamento” (Téllez Iregui; 2002: 120).

través de un proceso de asimilación pasiva, termina difuminando la diversidad cultural y étnica. Bajo estas condiciones, difícilmente se podrá desarrollar la educación intercultural que la constitución demanda.

De cómo se obtuvo la información

Compartiendo, participando, observando, conversando con los actores; haciendo uso, principalmente, de la observación participante y de la técnica de la entrevista a profundidad, se hicieron aproximaciones a dos escenarios sociales, diferentes aunque vinculados al mismo grupo poblacional: a dos instituciones educativas infantiles y a tres unidades domésticas de desgranadoras del mercado, con infantes menores de cinco años de edad.

El proceso de inserción en los centros educativos infantiles

Como educadora, el proceso de inserción a los centros educativos parecía sencillo; lo difícil era desembarazarse de preconceptos y prejuicios relativos a las instituciones educativas. Había que empezar por ganarse la aceptación del equipo técnico. Ello permitiría introducirse en los diferentes escenarios de la cotidianidad institucional (ambientes de aula, de recreación, eventos especiales, asistir a reuniones con madres y padres de familia, festividades, etc.).

El proceso de acomodación al ambiente institucional fue progresivo. Lo único que se podía controlar era el propio comportamiento y para ello había que ‘situarse’ sin subvertir el orden; introducirse entablando relaciones, respetando, apoyando, escuchando, legitimando el rol y la función de los diversos actores, adultos y niños. Había que empezar por transformarse una, no a los otros (Sheper-Hughes, 1997: 35), ganarse la confianza compartiendo experiencias, intercambiando puntos de vista, vivir el clima institucional; se observaba y escuchaba, al tiempo que se participaba.

La formación de la investigadora, como educadora, ayudaba, aunque su actuación, a ratos, resultaba algo confusa para las autoridades externas a la institución. La intención no era analizar la propuesta curricular, tampoco evaluar la metodología o el grado de aplicabilidad de la propuesta en el aula. Al inicio, lo que se pretendía era desentrañar cómo se concebía el modelo institucional en ese entorno tan complejo del mercado, observando el

comportamiento de los niños y las niñas, las relaciones interpersonales, escuchando a las educadoras, a las familias.

En el centro educativo infantil 1

Había que empezar por reconstruir la historia del centro, lo que se logró mediante entrevistas a profundidad con la coordinadora general del programa, con aportes de la administradora del centro y de su equipo de docentes y con memorias de las administradoras de otros centros del mismo programa. Resultó curioso que la institución no contara con documentos que permitieran corroborar sus relatos; no se logró obtener documentos probatorios. Las entrevistas trajeron a colación recuerdos, anécdotas que permitirían vislumbrar los cambios que se han venido operando, tanto en el personal como en el modelo educativo; de ahí la riqueza de la información.

La entrevista a profundidad, favorecía la interacción entre la entrevistadora y la persona entrevistada, y aunque la finalidad era recuperar la secuencia, en ese encuentro no sólo se obtenía información sobre el modo como “la persona ve, entiende, siente y experimenta el mundo” sino que, a la par, abría una relación (Salinas, 2009: 374), lo que, de acuerdo a Salinas, genera un proceso reflexivo, también auto-reflexivo (Salinas, 2009: 375). “La entrevista etnográfica, como dice Sheper Hughes, es más dialógica que monológica, y el conocimiento antropológico sería algo producido a partir de una interacción humana...” (1997: 35).

La presencia de un observador (extraño) en una institución educativa de pequeñas dimensiones (el centro infantil tiene poco más de 120 estudiantes) no es nada cómoda; irremediablemente, modifica el ambiente natural de relaciones y puede inhibir a los actores (Sheper Hughes, 1997: 35). Como expresa Honorio Velasco, “La presencia del investigador entre el grupo estudiado genera un haz de relaciones sociales y modifica las ya existentes. La observación misma se inscribe en ellas” (Velasco; 2007: 15). Sin embargo, en el caso que aquí convoca, desde el principio, se contó con la atenta y abierta colaboración tanto de la administradora como de los miembros de su equipo, respondiendo inquietudes, aportando experiencias, datos, orientando, facilitando otros contactos, permitiendo el libre acceso a las aulas o a cualquier evento programado.

A lo largo de todo el proceso de trabajo de campo, en la institución se utilizaron, fundamentalmente, la técnica de la observación participante y la entrevista, se compartieron momentos con las docentes, con los niños y las niñas, con las madres y padres de familia. Por delante de cualquier impresión o comentario que aquí se pronuncie, se partía de la convicción de que las educadoras lo que hacían era cumplir con su trabajo, el que realizaban con su mejor voluntad y convencimiento en la propuesta pedagógica, en favor de los niños, las niñas y sus familias.

En el centro educativo infantil 2

En su momento, alguien hizo se mención de que los hijos de las desgranadoras acudían a otro centro infantil ubicado no lejos del mercado San Roque. Había que cerciorarse de ello. Se contactó con su directora y, obtenida la autorización, se conoció el edificio donde éste funciona.

En el centro educativo 2, la participación de la investigadora sería diferente. Debido a que al momento de su llegada había una vacante de maestra, la directora le solicita la sustituya por una semana. Se acepta colaborar. La experiencia de trabajo directo en el aula con un grupo de niños entre uno y dos años de edad, permitiría vivenciar con intensidad la cotidianidad de la educadora y ‘sentir’ la voz de los niños y las niñas.

Los pasos y las técnicas utilizadas para recoger información general fueron similares a los seguidos en el centro educativo infantil 1: el acercamiento a directivos, a docentes, las entrevistas a profundidad para recoger la historia del programa, las conversaciones espontáneas con madres de familia, la experiencia compartida con los niños, facilitaron la comprensión del modelo en funcionamiento, manteniéndose el enfoque en las relaciones sociales entre el personal educativo, las familias, los niños y las niñas.

En éste, el tiempo de observación, aunque más corto, fue más intenso. El personal educativo y los propios niños y niñas se convertirían en informantes. En la cotidianidad, a través de ellos, se podía percibir la realidad de las familias, las fortalezas y debilidades del modelo, las condiciones de aula, las relaciones sociales.

Esa manera de “estar allí” (Sanmartín, 2003: 55) favorecía la auto-reflexión, permitía contrastar lo observado con los datos que aportaban las informantes, hacer comparaciones con el centro infantil 1, e ir respondiendo a las preguntas de base.

La observación participante en el espacio del mercado

Paralelamente, se requería rescatar el punto de vista de familias que no llevan a sus hijos a un centro infantil. De modo que, a la par que se observaba en las instituciones se ingresaba en el recinto del mercado para tratar de entender las lógicas de unas y otras: educadoras y familias externas a las instituciones.

Dos fueron las estrategias utilizadas para abrir un canal de comunicación con los grupos familiares de las desgranadoras en el mercado: los niños y las niñas o, simplemente, aprender a desgranar. No resultaba fácil interactuar con los lactantes, debido al fuerte nexo que mantienen con su madre y a las diferencias lingüísticas entre ellos y la investigadora. De modo que, si se quería “estar ahí” había que aprender a observar desgranando, lo que facilitaba la interacción con niños y niñas, escolares, jóvenes y adultos.

Al tiempo que se desgranaba, se conversaba, se escuchaba, se observaba la dinámica familiar y laboral entre los miembros del grupo y con aquellos otros que ocasionalmente aparecían. Era importante observar los comportamientos, escuchar sus diálogos (aunque con frecuencia se hablaba kichwa), entender sus formas de organización y redes de apoyo, recoger sus historias, sus puntos de vista sobre su trabajo en el mercado, sobre la educación, el centro infantil, el cuidado de los hijos, y observar su cotidianidad.

De acuerdo a Rosana Guber, la observación participante, como su nombre lo indica, implica por un lado, “observar” de forma sistemática y controlada, y por otra, “participar” tomando parte en la actividad que realizan los observados (Guber, 2004: 172). Sin embargo, por más integrada que se haya estado a la actividad grupal, debido al corto tiempo, a las diferencias culturales y sociales, se debe confesar que la observadora no llegó a sentir que formaba parte del grupo. ¿Era un problema de tiempo? ¿Cómo soslayar la barrera cultural? No había como romperla; simplemente objetivarla.

Se percibió que las diferencias culturales entre la observadora y los observados levantaban una frontera que había que “ubicar”, “visualizar” con el propio grupo, expresarla cada vez que fuera necesario, para desmitificarla. Sí se sintió que la observación iba en doble vía, al punto que, a veces surgía la duda de quién era el/la observada ¿Qué representaba la observadora para el grupo? Pues ellas también preguntaron: “¿por qué se interesa usted en nosotras?”. En el fondo ¿quién era el/la exótica en ese pequeño rincón del mercado?

Al principio, la sola presencia de la observadora externa en el espacio de las desgranadoras cobraba demasiado protagonismo, interrumpiendo o bloqueando la comunicación natural y espontánea entre los miembros del grupo, que muchas veces era en kichwa. Cuando se comenzó a notar que el grupo ya no le daba tanta importancia a la presencia de la observadora, se sintió que la relación se distendía; como que se iban acostumbrando; sin embargo, la lengua nunca dejó de ser un obstáculo.

Y no sólo eso. El respeto a la confidencialidad era fundamental. A pesar de que el grupo tenía claro el motivo de la presencia de la observadora, se notó (y se mencionó) que dos eran los recursos que molestaban: la grabadora y la cámara de fotos, acordándose no usar esos recursos sin su consentimiento. Al final, sólo una persona aceptó que se registre su voz.

Observaciones a los niños y las niñas

Los niños y las niñas aportaron una rica información a la simple observación, tanto en los centros infantiles como en el mercado. Los niños pequeños, por lo general, no se suelen intimidar cuando se sienten observados por un desconocido; pero a los niños indígenas, en el mercado, sí les sorprendía que éste se les aproxime, les dirija la palabra o intente jugar con ellos. Los preescolares socializan más entre pares (hermanos, niños mayores) que con adultos.

Durante el trabajo de campo, se pudo percibir que el cuerpo y el comportamiento social de los niños y de las niñas son reflejo de la cultura familiar. Su cuerpo, su mirada, sus gestos, su forma de jugar o de resolver problemas son más elocuentes que el lenguaje oral. Aportan información sobre la situación social, económica y cultural de la familia;

también de su estado nutricional, de su salud, de su grado de maduración psicomotriz o de su autonomía. Observando su comportamiento social o la forma de relacionarse con los otros (sean niños o adultos) es posible determinar el lugar que el niño ocupa en el grupo familiar.

Los comportamientos que se describen en este trabajo, especialmente de los menores de tres años de edad, son producto de la observación directa, en situaciones de juego, en interacciones espontáneas, en momentos clave de la relación con su madre y con otros (adultos o niños) en el contexto institucional y en el del mercado.

CAPÍTULO II

LAS RELACIONES SOCIALES EN UN ÁMBITO COMPLEJO

Introducción

En este capítulo se exponen las teorías y los autores que dieron un sentido lógico a las ideas desordenadas que al inicio de esta investigación se tenían. Ésas orientaron la metodología que se llevó a cabo en el trabajo de campo, guiaron el análisis y aportaron a la interpretación de las observaciones recogidas.

Había una pregunta que responder: ¿Cómo perciben las desgranadoras migrantes indígenas del mercado San Roque a las instituciones educativas que el Estado ha dispuesto para sus hijos e hijas menores de cinco años de edad?

Y un problema: los infantes menores de cinco años de edad, hijos de los grupos de trabajadoras indígenas migrantes en el mercado San Roque de la ciudad, siguen quedando fuera de los servicios educativos públicos que el Estado ha desplegado para ellos.

Había que empezar por determinar bajo qué enfoque analizar a los grupos familiares migrantes indígenas. Roseberry había observado que para el análisis del campesinado se habían utilizado diversidad de enfoques: el análisis de la estructura política – económica; el análisis de la dinámica entre los actores, de acuerdo a la estructura de clases establecida; el análisis de las relaciones entre grupos o comunidades; todos ellos como si los grupos campesinos no formaran parte de la sociedad global (Roseberry; 2000: 65 – 67). Para este autor, citando a Eric Wolf, los grupos campesinos se hallan imbricados en redes de relaciones sociales cada vez más amplias y complejas.

Wolf comprendió que las comunidades “eran las terminales locales de una red de relaciones de grupo que se extiende (...) desde el nivel de la comunidad hasta el de la nación”. [Halló que] Al centro de estos entretejidos se encontraba el “ejercicio del poder” (Wolf citado por Roseberry; 2000: 67).

En el presente estudio, se observa cómo cultura y poder interactúan a partir de la interpretación de las percepciones que los diversos grupos étnicos tienen de los modelos educativos que el Estado oferta para la primera infancia, en el sector urbano. Ello también permitiría visualizar que las relaciones sociales en las instituciones educativas urbanas reflejan las percepciones que los grupos étnicos tienen entre sí.

La definición de *campo social* de William Roseberry (1950 – 2000) y los estudios culturales de Eric Wolf (1923 – 1999) sobre qué dinamiza las relaciones sociales, ayudaron a entender las fuerzas que mueven las relaciones sociales en el espacio del mercado.

Por otro lado, había que revisar los pasos que ha venido dando el Estado, desde principios del siglo XX, para entender las demandas de las familias en situación de pobreza con niños y niñas menores de cinco años de edad ¿A qué imaginarios de familia y de niño responde el modelo de las instituciones educativas que el Estado ha dispuesto en San Roque para atender a los hijos de las trabajadoras del mercado? Para esto serían importantes los aportes que Emile Durkheim (1858 - 1917) y Pierre Bourdieu (1930 – 2002) hicieran sobre la educación y las funciones del sistema educativo en la sociedad.

Los trabajos de Wolf (1982, 2001, 2008), Roseberry (2000), Durkheim (1988) y Bourdieu (1999, 2001, 2008) aportaron tanto valor teórico como metodológico. Desde sus respectivos ámbitos, observando las relaciones sociales en diferentes realidades y épocas, estos autores entendieron que la economía política y la antropología pueden explicar qué mueve la historia, qué determina las relaciones sociales en la sociedad y qué transforma las culturas.

En el escenario del mercado San Roque había un elemento adicional que considerar para el análisis: el papel de la etnicidad. Fredrik Barth (1928 -) había estudiado las relaciones entre grupos de diversas etnias; quería descubrir qué construía las fronteras entre

esos grupos, si acaso existían. Barth halló ciertas regularidades en los comportamientos entre grupos étnicos diversos que resultan de interés para este trabajo.

Mediante el trabajo de campo se pretendía observar las tensiones que existen entre las instituciones educativas urbanas públicas para la primera infancia y los grupos de familias indígenas del mercado, cuyos hijos no acceden a esos servicios. Ello implicaba observar la dinámica familiar en el espacio del mercado. Los trabajos de Elizabeth Jelin (1984), Mercedes González de la Rocha (1986), Juan Pablo Pérez Sainz (1990) sobre la unidad doméstica en situación de pobreza en el contexto latinoamericano, los señalamientos de Gioconda Herrera (2012), entre otros y otras autoras, aunque no necesariamente enfocan sus observaciones en tipos de unidades domésticas migrantes (a excepción de Pérez Sainz), plantean algunos puntos que serían considerados en el análisis de los grupos familiares: sus formas de organización interna, sus relaciones con otros grupos sociales, el tipo de actividad laboral y, de manera particular, sus creencias y prácticas sobre el cuidado infantil.

En estos escenarios (el laboral, el institucional y el familiar) cargados de tensiones y conflictos, se ubica al infante menor de cinco años de edad, sujeto que por sus condiciones de vulnerabilidad biopsicosocial motivó el presente estudio. ¿Qué información aportan los infantes a la antropología? A éste lo observamos en los diferentes escenarios (social, familiar e institucional). Él / ella nos diría cómo está, cómo se siente, qué necesita, qué demanda.

La estructura social del mercado y relaciones de poder

William Roseberry, a partir de los estudios de Eric Wolf, entiende las sociedades como estructuras multidimensionales, espacios sociales construidos históricamente, en los que no sólo participan las relaciones de fuerza a nivel económico, sino donde también interviene lo social, lo cultural, lo político, lo simbólico (Roseberry, 2000: 78; Bourdieu, 2001: 105); relaciones complejas y abiertas (Alexander Lesser (1985) citado por Roseberry, 2000: 73), donde sus actores, instituciones y agencias se hallan vinculados en intrincadas redes de relaciones, y cuya disposición y posiciones está determinado por el ‘ejercicio del poder’ (Wolf citado por Roseberry, 2000: 67).

Bourdieu aporta una noción de *campo* que ayuda a entender la estructura social del mercado y de las instituciones educativas. Cada campo social tendría los siguientes atributos: (1) Tiene sus “propias lógicas o reglas de juego” y quienes participan en él mantienen un *interés* (poder motivador) por participar; (2) el *campo* “funciona a manera de un *mercado* en el que se produce y negocia un *capital* específico (...) es un espacio asimétrico de producción y distribución del capital y un lugar de competencia por el monopolio de ese capital”; (3) cada campo constituye un microcosmos social, es decir, tiene su propia historia y particularidades que lo tornan diferenciado, *autónomo*; (4) tiene sus propias fronteras, barreras que imponen sus condiciones de acceso; (5) en él existen a su vez *campos de poder* o fuerzas en el que los detentores del poder luchan por “imponer sus principios de dominación” (García Inda en Bourdieu, 2001: 16 – 21).

La configuración empírica de un *campo social* permite al investigador analizar “la estructura específica de ese campo”, entender cómo se construyen las relaciones entre sus actores (sean agentes, individuos o grupos con sus propios atributos) y la intensidad de los factores que las afectan (Roseberry, 2000: 79; Bourdieu, 2001: 105), sean económicos, sociales, culturales, políticos, históricos, ideológicos, étnicos o religiosos.

El *campo social*, dice Roseberry, es un campo de relaciones en el que “los sujetos entablan relaciones con otros sujetos, instituciones y agencias que forman parte del campo”, conformándose “tejidos o redes de relaciones” (Roseberry, 2000: 83) cada vez más intrincadas y complejas. En el campo social, las relaciones están “marcadas por tensiones [relaciones de fuerza] propias de la estructuración del campo mismo (...). Esta tensión y las luchas que la caracterizan, son una fuerza creativa y destructiva dentro del campo” que el autor denomina “campo de poder” (Roseberry, 2000: 83).

Un “campo de poder” es todo eso que (1) asigna la posición de los sujetos en el campo social (según sus características) y crea identidades, (2) pone condiciones en las formas de relación (el modo de producción o de relación, por ejemplo), y (3) aporta el “terreno” para la confrontación (Roseberry, 2000: 82 - 83) desde donde los individuos establecen sus redes de relaciones. El “campo de poder”, por tanto, define, designa, organiza, sanciona, crea, destruye, ordena el campo social cargado de tensiones y confrontaciones. Roseberry coincide con Bourdieu, en que todo campo social es un “campo

de luchas [históricas] por la conservación o la transformación de la configuración de dichas fuerzas” (Bourdieu citado por Roseberry, 2000: 83), aunque advierte que dicho campo no es siempre ni necesariamente económico. “(...) la gama de poderes en que están inmersos los sujetos humanos nunca son exclusiva, ni por fuerza, primariamente económicas” (Roseberry, 2000: 82).

La disposición de los agentes en el espacio social, desde la perspectiva bourdiana, no responde al concepto marxista de clase social. Esa disposición responde a las diferentes formas de *capital* o propiedades que en ese espacio otorgan poder, estatus, fuerza, etc. (Bourdieu, 2001: 106).

(...) la estructura de este espacio viene dada por la distribución de las diversas formas de capital, esto es, por la distribución de las propiedades que están activas en el universo estudiado -aquellas propiedades capaces de otorgar fuerza, poder y por consiguiente provecho a sus poseedores (Bourdieu, 2001: 106).

Bourdieu observó que “la ocupación es un indicador económico de posición en el espacio social” (2001: 107), pero también lo es lo social (conexiones), lo cultural (informacional) y fundamentalmente lo simbólico que se traduciría por el conocimiento acumulado y por el adecuado manejo de los códigos propios de cada tipo de *capital* (Bourdieu, 2001: 106). Los grupos y los agentes, cuando viven situaciones comunes tienden a atraerse, hallando entre sí más similitudes que diferencias; es decir, las necesidades, los intereses, las experiencias sociales crean proximidades, a la vez que provocan diferencias (Bourdieu, 2001: 108). Lo que en este estudio se intentará observar es cómo ciertas propiedades o atributos, individuales (edad, sexo, nivel de escolaridad, experiencia laboral, origen) o grupales (etnia, cultura, lengua, vestimenta) pueden generar alianzas o provocar formas de diferenciación o exclusión.

Como explica Wolf, las relaciones sociales, sean como fueren, son relaciones de poder. Wolf consideraba que al poder no hay que entenderlo como una fuerza sobrenatural, como algo que está por ‘encima’ de la estructura social; al contrario, es “un aspecto presente en todas las relaciones entre las personas” (Wolf, 2001: 19). ¿Cómo entonces reconocer su acción? Desde una perspectiva metodológica, y puesto que el poder es “omnipresente”, para identificar cómo actúa, hay que buscarlo “ahí donde menos se deja

ver”, donde no es percibido, donde no se lo reconoce; es lo que Bourdieu llamó “poder simbólico”, “... este poder invisible que sólo puede ejercerse con la complicidad de quienes no quieren saber que lo sufren; o que incluso lo ejercen” (Bourdieu, 2001: 88).

El poder de los símbolos fue “pieza” de interés de autores como Wolf (2001: 79), en especial para Bourdieu (2001). Los símbolos se hallan presentes en todos los ámbitos: político, social, comunicacional, educativo. Estos autores lo identifican como instrumento de dominación, de control social.

El capital simbólico es cualquier propiedad (cualquier tipo de capital, físico, económico, cultural, social) cuando es percibida por agentes sociales cuyas categorías de percepción son de tal naturaleza que les permiten conocerla (distinguirla) y reconocerla, conferirle algún valor (Bourdieu, 2007: 108).

Wolf distinguió cuatro tipos de “ejercicio de poder”, según cómo, dónde y con quién se den las relaciones sociales, sean “interpersonales, en las instituciones y al nivel de las sociedades”: (1) el poder intrínseco de la persona, su “potencia o capacidad” individual, (2) el poder que se ejerce en “las interrelaciones y las transacciones” personales, es decir en la capacidad de unos para imponer su voluntad sobre otro(s), (3) el “poder táctico” o de organización que “controla los contextos” donde las personas interactúan, por ejemplo, en las instituciones educativas, y (4) el “poder estructural” que controla los escenarios de relaciones, poder que se ejerce desde dentro y fuera del campo (Wolf, 2001: 20). Por tanto, en las relaciones interétnicas actúan las formas 3 y 4 de poder, y en las relaciones individuales, las formas 1 y 2 (Bartolomé, 2008: 35). Wolf se ocupó de manera especial por entender cómo actúa el poder estructural.

El poder estructural actúa a través de los instrumentos, aparatos, mecanismos o estrategias que construye; es eso que controla el orden, imponiendo su visión particular del mundo (Wolf, 2001). Es todo eso que convence a otros sobre cómo son las cosas, cómo tienen que hacerse, quién, cómo, cuándo, dónde, a favor de quiénes y en contra de quiénes o para qué. Por tanto, tras el poder estructural existe una ideología y un sistema de símbolos contruidos para lograr determinados intereses (Wolf, 1984: 375). Este concepto sería importante para entender las relaciones entre los grupos de familias trabajadoras indígenas

y los grupos de trabajadoras mestizas en el contexto del mercado, incluso para entender el lugar que cada individuo o grupo ocupa en ese campo social.

Bourdieu dedicó buena parte de sus estudios a entender cómo operan los símbolos: sistemas de representaciones que construyen las culturas en su accionar sobre el mundo de los objetos, a lo largo de su historia.

Los sistemas simbólicos estructurados, [por ejemplo, la lengua, con sus signos y códigos] como “instrumentos de conocimiento y comunicación” (Bourdieu, 2001: 91). “(...) promueven la “integración social”, a la vez que contribuyen a la “reproducción social” de las ideas (Bourdieu, 2001: 92). En este sentido, los símbolos, en la medida en que “imponen o contribuyen a la dominación de una clase sobre otra”, poseen poder político (Bourdieu, 2001: 94), siendo las instituciones educativas las instancias socialmente legitimadas para ello; lo que se reconoce como “violencia simbólica” (Bourdieu, 2001: 94).

Los signos, los códigos, los símbolos son construcciones sociales que adquieren significado cuando tras ellos hay alguien que los interpreta, dice Wolf, quien (como Bourdieu) constató que dependiendo de quién los legitime o los “use” pueden convertirse en instrumentos de dominación (Wolf, 2001: 79).

La dominación la ejerce quienes controlan el poder material, ideológico o simbólico. El Estado, la iglesia, la escuela, al imponer su “visión del mundo”, (esa que responde a sus intereses), haciendo uso de instrumentos como la comunicación y el conocimiento, transfieren su ideología, legitimando su forma de dominación (Bourdieu, 2001: 93-94).

Punto de vista sobre la educación y sus instituciones

Emile Durkheim se interesó por entender el papel de la educación y de las instituciones educativas en la sociedad. Para este autor, la institución educativa tiene por función transmitir ideas, saberes, valores, costumbres, maneras de hacer (Durkheim, 1988: 64), siendo su fin último formar al ser social, al modo como la sociedad requiere (Durkheim, 1988: 61). La institución educativa no actúa acorde a la voluntad o deseo individual o grupal, responde a un proyecto ideológico, tal es homologar la forma de concebir la

realidad social, institucionalizando patrones de conducta, estableciendo tradiciones, creando un espíritu común, etc. (Durkheim citado por Bohannan y Glazer, 1997: 243), lo que coadyuva al orden y al consenso social. Es decir, transforma lo diverso.

Desde esta perspectiva, Durkheim las concibe como escenarios de “normalización” u homologación social, donde sus diferentes actores con sus diferentes culturas se relacionan a través de determinados códigos, ritos, reglas prescritas e instituidas, es decir, reguladas, construyendo formas estereotipadas de comportamientos, de modos de ver, de sentir, de obrar, que permiten controlar y mantener el orden (Durkheim, 1988: 61). En ese escenario institucional los aprendices, a través de métodos, recursos y estrategias expresamente diseñadas para ello, adquieren “una concepción homogénea del tiempo, del espacio, del número, de la causa, que hace posible el acuerdo entre las inteligencias” (Durkheim citado por Bourdieu, 2001: 92) espacio controlado donde “los padres y los maestros no son más que intermediarios” (Durkheim; 1988: 61).

Wolf también se interesó por estudiar de dónde provienen las instituciones. ¿Surgen desde dentro de la sociedad como respuesta a las demandas de las poblaciones, o son construidas para atender determinados intereses? (Wolf, 2001: 95). Consideró importante “entender cómo opera el poder en estos contextos” (Wolf, 2001: 23).

Para Wolf, las instituciones (educativas) responden a una ideología o “esquemas unificados [de ideas] que se construyen para ratificar o manifestar el poder” (Wolf, 2001: 18). Toda ideología, para que cumpla su función precisa de “códigos, canales, mensajes, agentes que la transmitan, audiencias e interpretaciones” (Wolf, 2001: 19) y así convertirse en verdaderos dispositivos de transformación y dominación (Wolf, 2001: 20). He aquí la respuesta a su inquietud.

Mientras para Durkheim, las instituciones educativas son aparatos cuya función es construir al ser social y perpetuar el orden (Durkheim, 1988: 61), aspecto fundamental para la construcción de sociedades en progreso, para Bourdieu (1999) la institución (escuela o familia) funciona como un *campo* con sus relaciones de fuerza práctica y sobre todo simbólica (...), cuya tarea es “su lucha por la conservación o la transformación de esas relaciones de fuerza” (Bourdieu, 1999: 131-132).

Por tanto, las escuelas, con su poder simbólico, coadyuvan a homologar individuos y grupos, imponiendo criterios, conocimientos, formas de comportamientos, estilos de relación y de comunicación, haciendo posible el consenso, “legitimando el orden establecido” y la dominación. Los modelos educativos son paquetes contruidos con un proyecto ideológico definido. Son “estructuras estructuradas”, verdaderos instrumentos de dominación (Bourdieu, 2001: 89) que operan bajo una concepción única y universal de niñez e infancia, “ignorando esa multiplicidad de realidades” sociales (Ochoa, 1987: 11).

Los modelos educativos son ideologías que cuentan con sus propios modos e instrumentos de intervención, en cuya construcción no sólo han intervenido la economía y la política; también la psicología y la pedagogía. Los modelos definen los pasos y las ideas, la ruta para alcanzar algún presupuesto “[p]roclaman cuáles son los ideales a seguir” (Wolf, 2001: 362).

Como expone Alfredo Astorga “No hay educación que no esté situada en escenarios históricos y no responda (...) a un modelo de desarrollo determinado” (Astorga, 2012: 21). Los modelos educativos responden al pensamiento de la época, no sólo local, también global. “(...) cada modelo educativo es una fórmula especializada que pretende mejorar los resultados previos. A criterio de García Méndez, posiblemente sea la escuela la fórmula de control mejor concebida e instrumentada (García Méndez, 1991: 1).

Grupos domésticos

¿Por qué grupos domésticos? ¿Qué se entiende por ‘grupo doméstico’?

Gioconda Herrera concibe a la ‘familia’ como “una institución social que se transforma, actúa y reacciona por acción de las estructuras sociales con las cuales se halla íntimamente relacionada” (Herrera, 2012: 70), interconectada con otros individuos, grupos, instituciones, agencias.

El uso arbitrario e indiscriminado con que se han venido utilizando los términos de familia, hogar, grupo o unidad doméstica llevó a algunos autores a diferenciarlos y buscar el más representativo, flexible y abarcador. Entre los más citados en la literatura se hallan los estudios de Donald Bender (1967) y Jack Goody (1972).

Bender consideraba que, mientras el término ‘familia’ refiere a un grupo cuyos miembros tienen vínculos de consanguinidad y parentesco, el término ‘hogar’ (*household*) era más abarcador pues, en éste, sus miembros, tengan o no lazos de parentesco, comparten la misma residencia y cooperan tanto en el sostenimiento económico del grupo como en las actividades domésticas (Solien de González (1960) citada por Bender, 1967: 495). Lo importante, acota Bender, es que en la definición se describa como se organizan sus miembros y las funciones que estos ocupan, en los distintos momentos del ciclo vital (Bender; 1967: 493).

Goody (1972) halló más apropiado utilizar el término “grupo o unidad doméstica”, pues hace referencia a los tres aspectos (unidades) que le son característicos: la residencia, la reproducción y la economía. Esta última incluye tanto a los que producen como a los que sólo consumen. Goody (citado por Jelin, 1984) halló que estas tres características (residencia, reproducción, producción y consumo) se encontraban fuertemente entrelazadas en las sociedades campesinas, lo que no ocurría en las sociedades industrializadas (Goody, 1972, citado por Jelin, 1984: 8), diferenciación que será considerada en el presente estudio, que enfoca la dinámica de los grupos domésticos migrantes indígenas en el ámbito urbano.

En América Latina, son numerosos los estudios que sobre la ‘unidad doméstica’ se realizaron en los años ochenta (González de la Rocha, 1986: 16), período en el que la organización interna de estos grupos sufre importantes transformaciones, debido al fuerte impacto de la crisis económica y política que se vivía en toda la región. Entre los más citados se hallan los estudios de Larisa Lomnitz (1975), Elizabeth Jelin (1976; 1984), Mercedes González de la Rocha (1986) y Juan Pablo Pérez Sainz (1990). Estos estudios describen los cambios que se operaron al interior de los grupos domésticos y resaltan el importante papel que jugaban las redes de apoyo en el sector urbano, por falta de actuación del Estado.

Los autores coinciden en que, en tiempos de crisis, las redes de solidaridad adquieren particular importancia, convirtiéndose en fuentes de recurso y apoyo, en lo productivo y en lo doméstico. Observaron que, al interior de la unidad doméstica se reorganizaban las responsabilidades e incrementaba el número de miembros, lo que

ayudaba a reducir el impacto de la pobreza (González de la Rocha, 1986: 17) siendo una de las mayores demandas las tareas de cuidado (Ariza y de Oliveira, 2001: 31).

Para Jelin, ‘lo doméstico’ comprende todas esas “actividades de producción y consumo para la subsistencia, así como las actividades ligadas a la reposición generacional, es decir, tener hijos, cuidarlos y socializarlos” (Jelin, 1984: 10).

El poder y la primera infancia

Decir que la sobrevivencia de las culturas depende de la relación madre – hijo es poner demasiado peso sobre los hombros de la mujer madre. En Quito, es común mirar con cierto desdén a las mujeres madres indígenas que, mientras trabajan en las calles cargan a sus bebés a sus espaldas. Es parte de su cultura, se suele interpretar. Pocas veces se dice que ello es resultado de las condiciones socioeconómicas a las que se ve sometida la sobrevivencia de la mujer madre migrante indígena en las ciudades, y que su forma de relacionarse y de cuidar a su bebé es resultado de las transformaciones que sufre la cultura rural en la realidad laboral urbana, acarreando consecuencias negativas en una y otro.

Pero ello no solo es consecuencia de la ubicación socioeconómica de la familia rural indígena en la ciudad; también en esta empresa participa –y de manera política y socialmente legitimada- el sistema educativo que, bajo su visión absolutista de que la educación de la primera infancia es obligatoria, termina convirtiéndose en el principal responsable de uniformizar lo diverso en las sociedades urbanas complejas, como si el entorno cultural y el desarrollo social de todos los niños y las niñas fuera el mismo.

Fue a partir de la Quinta Asamblea General de la Sociedad de Naciones (1924) -en la que se declaró la obligatoriedad de los Estados de garantizar los recursos materiales y humanos que fueren necesarios para asegurar el crecimiento y desarrollo adecuado de todos los niños y las niñas- que se comenzaron a emitir normas y a tomar acciones para protegerla (Observatorio de la Niñez y la Adolescencia, 2012: 20).

El reciente término “primera infancia” es parte de esta tendencia heredada (y todavía presente) del pensamiento científico occidental propio del siglo XIX y su persistente interés por ordenar y clasificar. El término, por un lado, está asociado a la idea

de que el desarrollo es lineal, evolutivo, ubicando a la primera infancia en el punto inicial del desarrollo humano. Y por otro, desde una perspectiva social, es un término que responde a los intereses de ciertos grupos de clase media que consideran que, a los más pequeños, hay que aislarlos de la sociedad adulta, pues su vida debe estar centrada en alimentarse, jugar y aprender. La pareja urbana de clase media, incluso antes de que el bebé nazca, ha previsto a qué centro infantil va a ir y qué tipo de educación va a recibir, para lo cual el mercado construye y oferta programas cada vez más sofisticados, manejados por especialistas: un “invento burgués que se acomoda[ba] bien a las exigencias de esa clase y a su estilo de vida” (Ochoa, 1987: 9).

A pesar de ello, la infancia ha sido de poco interés para la academia, siendo percibida como una etapa corta, improductiva, cambiante, y al infante como un ser incompleto, vulnerable, indefenso, dependiente (Moscoso, 2008)¹¹.

Fue a mediados de siglo XX que la biología logró resaltar la importancia del desarrollo del cerebro en la primera etapa de la vida, identificándose la existencia de una “inteligencia orgánica” o fisiológica al momento del nacimiento (Piaget, 2011: 466). La idea de que, al momento del nacimiento, en el cerebro ya se hallan activas las estructuras neuropsicológicas que permiten la construcción y asentamiento de los primeros esquemas mentales y determinan el desarrollo de la inteligencia, acapararía el interés de la neurociencia, la biología, la psicología infantil y la pedagogía, pero también de la política, el derecho y la economía.

El recién nacido construye su visión del mundo social y material a través de esas estructuras cognitivas que le permiten clasificar, organizar, dividir, construir sus representaciones de las personas y el mundo que le rodea (Bourdieu, 2007: 116). Con el tiempo y en la experiencia social y con los objetos, a medida que se amplía su campo de interacción, cada individuo aprende a reconocer-se, a ubicar-se en un entorno social cada vez más complejo; aprende a reconocer el lugar que ocupa en su grupo familiar, social y comunitario, a identificar las diferencias individuales y colectivas (étnicas, sociales,

¹¹ M Fernanda Moscoso (2008), Rayol Amoras Sanches (2011), M Adelaida Colángelo (2003), Márcia Buss Simao (2007) entre otras autoras, en sus estudios sobre infancia refieren sobre el lugar que ha venido ocupando la niñez y la infancia en las ciencias sociales.

culturales, económicas, de género, etc.); aprende a descifrar los códigos y símbolos que maneja su grupo social, cómo en su cultura se resuelven los problemas cotidianos, a comparar y reflexionar sobre las prácticas y discursos, a relacionarse con otros, e incluso a reconocer y hacer uso del ‘poder’. La ciencia descubre que, en esta etapa de la vida, sus estructuras neurológicas lo absorben todo, debido a la ausencia de ‘filtros’ que lo protejan de los ruidos y situaciones de riesgo que acontecen en su entorno. El niño pequeño es un ser particularmente vulnerable a los estímulos externos.

El concepto de vulnerabilidad, especialmente en los primeros tres años de vida, tiene dos connotaciones: la biológica y la social. La vulnerabilidad biológica está asociada a la “plasticidad cerebral” (Nikodem, 2009: 29-30), característica de todos los infantes, de ser afectado por cualquier estímulo del mundo exterior. La vulnerabilidad social está asociada a la doble particularidad de los infantes que, a más de su plasticidad neurológica, crecen, maduran y se desarrollan en condiciones de carencia ambiental (de seguridad, afecto, alimentación, higiene, protección) de forma más o menos permanente, aumentando el riesgo de que ello le produzca un daño neurológico, biológico, psicológico o social (Ariza y de Oliveira, 2001: 30-31).

[E]l concepto de *daño social* (Jelín, 1998) alude a las consecuencias irreversibles sobre las potencialidades humanas y sociales de la vivencia familiar en condiciones permanentes de vulnerabilidad, riesgo e incertidumbre. Refiere a la merma de las posibilidades de desarrollo y crecimiento social (Ariza y Oliveira, 2001: 31).

En el ser humano, el cuerpo es lo biológico pero también lo social y lo relacional o comunicacional. El cuerpo es el que “otorga al hombre y a la mujer su pasaporte en el mundo social. Con este capital [heredado] se posesionan y toman posición. Pero también son posicionados (...)” (Bourdieu, 2008: 8). En el cuerpo de un recién nacido se halla inscrita la etnia y la clase social, y al poco tiempo, por influencia de su socialización, también las reglas, los hábitos, los valores propios del grupo social al que pertenece (Buss Simao, 2007: 9-11), donde la familia y las instituciones educativas juegan su rol. Como dice Ochoa, las instituciones educativas y el Estado, con “los sociologismos, psicologismos, y pedagogismos, [se han apoderado de la niñez y hoy] sus métodos cada vez

más exactos la mantienen en un movimiento pendular que simultáneamente la hace libre y subordinada, protegida y controlada, apoyada y sometida” (Ochoa, 1987: 11).

Relaciones sociales y etnicidad

Fredrik Barth (1976) en sus estudios de las relaciones sociales entre diferentes grupos étnicos descubre que,

1. Las “sociedades” son “sistemas poliétnicos” o plurales (Furnivall, 1944 en Barth, 1976: 19).
2. Los grupos étnicos son sistemas interculturales, es decir, abiertos a otros grupos y culturas. Las personas transitan y mantienen contacto con otros grupos étnicos, sin por ello temer que su cultura se vea afectada (Barth, 1976: 10).
3. A pesar del intercambio social entre miembros de diferentes grupos étnicos, observó que habían rasgos de la cultura propia que se mantenían inalterados (Barth, 1976: 10).
4. Observó que los miembros de un grupo pueden sentirse parte de diferentes grupos, como también pueden sentirse excluidos (Barth, 1976: 10).
5. Las fronteras entre los grupos étnicos son flexibles; esa flexibilidad responde al grado de complementariedad de sus actividades (Barth, 1976: 22).

Observó que, cuando las personas y los grupos se trasladaban a un nuevo territorio donde cambiaban las condiciones ecológicas, económicas y sociales, modificaban sus costumbres, adaptándose a las nuevas condiciones (Barth, 1976: 14).

De acuerdo a Barth, son las formas de organización, el respeto a las normas de convivencia, las circunstancias, la historia social común lo que determinan las relaciones entre los grupos étnicos (Barth, 1976). Las diferencias étnicas y culturales entre diferentes grupos no son más que construcciones arbitrarias, cambiantes, que responden a circunstancias históricas y los intereses de la economía política.

Los grupos domésticos de las desgranadoras en el mercado San Roque provienen en su mayoría de las provincias de Cotopaxi y Chimborazo, las zonas más pobres de la región Sierra, y a pesar de que las vías, las comunicaciones y los servicios en el sector rural han

mejorado en la última década, la migración continúa. La mayoría de estas familias emigra y se queda en la ciudad en procura de mejor educación y oportunidades de trabajo para sus hijos e hijas, sin advertir que la cultura urbana impone sus condiciones para el acceso y movilidad social.

El barrio San Roque, por su larga trayectoria y contacto con lo rural y lo indígena se ha convertido en un sector cultural y étnicamente diverso. Los mestizos que transitan por el mercado se han acostumbrado a la presencia de indígenas, sin por ello sentirse afectados. Al contrario. Juntos se han organizado y asignado posiciones, observándose que en éste, el capital económico y la etnia prescriben el rol y la condición social. Lo que no dice Barth es que las relaciones entre etnias, aunque complementarias, son asimétricas; están basadas en relaciones de poder, lo que implica que un grupo se someta a las regulaciones que impone el grupo dominante.

En el mercado, las desgranadoras han asumido su condición en la jerarquía social establecida. Saben que no pueden competir con los mestizos que les dan trabajo. Para ello deben “educarse” y equiparar su nivel de consumo.

Cultura y poder

En su tiempo, Edward B. Tylor (1832- 1917) definió la cultura como “(...) ese complejo total que incluye conocimiento, creencia, arte, moral, ley, costumbre y otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad” (Tylor (1871) citado por Bohannan y Glazer, 2007: 64).

Tylor entendía la cultura como todos esos rasgos “comunes” de comportamiento y de pensamiento que se crean entre los miembros de un grupo social como resultado de “causas uniformes” (Tylor (1871) citado por Bohannan y Glazer, 2007: 64) tales como el medio ambiente, la historia, las relaciones, los acontecimientos cotidianos, rasgos que se transfieren de una generación a otra, cohesionando la forma de vida de los miembros de un grupo o comunidad.

Sin embargo, Wolf no se sentía conforme con esa definición. Había observado que, en las culturas, no todo era tan uniforme; algunos símbolos, ideas y conocimientos tenían más peso que otros y se preguntaba qué habría tras los símbolos de los que hablaba Geertz ¿Qué hace que cambien sus significaciones? ¿Qué hace que unos símbolos sean más resistentes que otros y se sostengan en la vida social? ¿Quién los reproduce, qué los transfiere? (Wolf, 2001: 86). En esa búsqueda, entendió que ciertas manifestaciones culturales estaban intrínsecamente vinculadas a las estructuras de poder (Shoenmakers, 2012).

Para entonces, ya Alfred Kroeber (1876 – 1960) lo había descubierto: la cultura es algo que se construye, se aprende, se comparte, se transfiere y cambia en la interacción social; en ello no participan mecanismos genéticos o hereditarios (Kroeber, 1952 citado por Moore, 1997: 73).

Wolf notó que las culturas son dinámicas, se transforman, “siempre se están haciendo”; son resultado de su historia, de sus luchas y encuentros sociales (Richard Fox, 1985 citado por Wolf, 2001: 87); “se hallan en continua construcción, deconstrucción y reconstrucción” por efecto de multiplicidad de factores: ecológicos, económicos, políticos, ideológicos, religiosos (Wolf, 1984: 396).

Wolf se dio cuenta que el estudio de la cultura le permitía entender las conexiones entre los elementos que en ella intervenían. La cultura no es la descripción de los elementos que en ella se observan, ni las relaciones entre tales elementos. Lo importante para la Antropología es descubrir qué provoca las relaciones entre los elementos que participan en el campo social. Los elementos observables de la cultura, no son más que el punto de partida del observador, tienen más un valor metodológico que conceptual. El estudio de la cultura permite identificar cómo son las relaciones sociales, quiénes participan, qué las provoca, quién acumula más “ganancias”, qué mantiene esas relaciones de fuerza (Wolf, 1984: 394; 2001: 19).

De los trabajos de Foucault, Wolf rescató el papel de las instituciones en los campos sociales y entendió su importancia para la transmisión de las ideas dominantes (Foucault citado por Shoenmakers, 2012). Las ideas, los comportamientos, las creencias, las culturas,

no son fijas; ellas se mantienen o cambian por acción de las ideologías que construyen y transfieren los grupos de poder.

Wolf define la cultura como algo abierto, flexible, operativo; resalta su valor relacional, cohesionador.

Lo que llamamos “cultura” abarca una amplia reserva de inventarios materiales, repertorios conductuales y representaciones mentales que se ponen en movimiento gracias a muchos actores sociales, quienes se diversifican en términos de género, generación, ocupación y adhesión ritual (Wolf, 2001: 93).

Las culturas, por tanto, no son algo estático, homogéneo o uniforme, se transforman en la relación social, en los encuentros y confrontaciones con otros (diferentes), confrontaciones que “se resuelven por medio del ejercicio del poder” (Wolf, 2001: 352).

CAPÍTULO III

SUBSISTENCIA Y CUIDADO INFANTIL EN EL MERCADO

Introducción

En el presente capítulo se pretende analizar las razones por las cuales algunos grupos domésticos de trabajadoras del mercado San Roque (concretamente, los grupos familiares de migrantes indígenas que trabajan como desgranadores) a pesar de los precarios estímulos que les procura dicha actividad laboral para la subsistencia y sabiendo que en el propio edificio del mercado existe un “flamante” centro de educación infantil público que les procura todo tipo de servicios, mantienen a sus infantes menores de tres años de edad a su lado.

¿Qué factores contribuyen a que estos grupos domésticos indígenas se resistan a hacer uso de los servicios institucionales (de protección y educación) que les aporta el Estado? Y a pesar de que las madres indígenas son conscientes de los riesgos a los que están expuestos sus niños pequeños en el espacio del mercado, ellas prefieren mantenerlos a su lado.

Para responder la pregunta anterior, había que aproximarse a los espacios que ocupan los diversos grupos de hogares indígenas que, mientras desgranan, cuidan de sus niños y niñas más pequeños e introducirse en su cotidianidad laboral. Interesaba rescatar sus historias, observar su dinámica interna, sus relaciones con otros grupos, sus formas de organización y división de tareas para atender la producción y lo doméstico.

La migración

Las causas de la migración de los grupos indígenas campesinos a la ciudad –a partir de la segunda mitad del siglo XX- hay que buscarlas en factores de la economía y la política, aunque la movilidad geográfica es parte de la historia del indígena desde tiempos incluso anteriores a la colonia.

Como destaca Karen Powers Vieira, la migración ya era común en la época pre-incásica (1994: 204), la que se acrecentaría durante la colonia. En el siglo XVI, relata Powers, por las ciudades más pobladas circulaban los indígenas “forasteros” (indígenas pobres, sin tierra) que llegaban en busca de mejores oportunidades laborales. En la ciudad, vendían su fuerza de trabajo a las empresas de los caciques o de los colonizadores (Powers Vieira, 1994: 189). La venta privada de mano de obra en la ciudad, permitiría al forastero/a acumular riqueza y socializar con los grupos de poder (Powers Vieira, 1994: 257). La migración, por tanto, favorecía las relaciones sociales con otros grupos y promovía el intercambio cultural.

Según se relata en algunos estudios, en la década de los cincuenta del pasado siglo, la migración provocaba “profundas transformaciones en las economías domésticas” (Martínez, 1985: 110; Lomnitz, 2001: 167). El/la migrante era un factor de transformaciones no solo en sus relaciones sociales y laborales en la ciudad, también dentro de su grupo doméstico.

Los años sesenta generaron un fuerte impacto en la economía campesina: “Para 1964, el Estado ecuatoriano aprobó la Primera Ley de Reforma Agraria” mediante la cual se intenta poner fin a la desproporcionada concentración de tierras en manos de los terratenientes. Una década después, “en 1973 se expide la Segunda Ley de Reforma Agraria, (...)”. Su fin era otro: modernizar la agricultura e integrar al campesino al sistema capitalista (Bernal, 2012: 117). Ambas reformas provocarían importantes cambios en el agro; sin embargo, a criterio de Bernal, el mayor impacto de la Reforma Agraria se sentiría en el ámbito doméstico. Debido a la mala calidad de la tierra adquirida, cuya producción no

abastecía la auto-subsistencia, obligando a los nuevos propietarios de tierras a reorganizarse y buscar nuevas fórmulas de ingreso, provocándose “la disolución de la familia huasipunguera ampliada sobre la que estaba articulada la economía indígena (...)” (Bernal, 2012: 118).

“Este hecho ha sido visto como el origen de una cierta diferenciación social al interior de la hasta entonces más o menos homogénea población indígena” (Bernal, 2012: 119), no sólo desde la perspectiva socioeconómica, generando una nueva estructura social entre los nuevos propietarios y los desposeídos de tierras, que mirarían hacia la ciudad en busca de fuentes de ingreso, sino también desde la perspectiva cultural, por lo que ofrecía la sociedad urbana moderna. Para la familia indígena, la migración implicaba aprender el castellano e incorporar a los hijos a las escuelas, aún a riesgo de que se pierda la propia lengua; ello facilitaría la adaptación y acogida en el nuevo ámbito social (Bernal, 2012: 119 -123).

Sin embargo, aunque los grupos familiares indígenas migrantes estaban interesados en aprovechar los servicios de las instituciones del Estado (de educación, salud), éstas no necesariamente estaban listas para entender y acoger las lógicas de pensamiento y formas de organización propias de las culturas indígenas. “[E]l Estado con todas sus instituciones, la iglesia, y otro tipo de organismos (tales como las ONG), [eran] ajenos al entorno cultural comunitario” (Bernal, 2012: 123). El proyecto institucional urbano era uno: reducir la pobreza insertándoles al modelo de educación tradicional, integrando a los grupos migrantes en el lugar que les correspondía de acuerdo a la jerarquía social de la economía.

Mientras tanto, en el campo, el empobrecimiento campesino era cada vez más generalizado. El intercambio con la ciudad introducía en el hogar campesino nuevos productos para el consumo (fideos, enlatados) desencadenando desnutrición y altas tasas de mortalidad infantil (Sánchez Parga, 1984: 36 - 39).

La migración, no sólo producía “descampesinización” (Lentz, 1985: 197), también abría a nuevas oportunidades de trabajo. Dadas las precarias condiciones de vida del hogar campesino y apreciando las oportunidades que ofrecía la ciudad (acceso a servicios de

salud, educación y agua potable, las nuevas formas de consumo, empleo asalariado, etc.) con el tiempo, algunos hogares campesinos optarían por sustituir el trabajo agrícola por otros vinculados a la economía urbana (Martínez, 1985: 125). Es decir, mientras unas familias se decidían por la migración temporal, estacionaria, otras optarían por su definitiva inserción en el ámbito urbano (Lentz, 1985: 197).

Por su lado, el mercado laboral urbano también vería las ventajas de emplear mano de obra campesina barata en servicios, en talleres artesanales, en la naciente industria o en la construcción (Martínez, 1985: 123).

La historia se encargaría de mostrar que el pequeño productor campesino siempre estuvo vinculado al “progreso” y a las oportunidades que le brindaba relacionarse con otros grupos sociales, aunque “la sociedad urbana supera[ría] rápidamente a la rural y se conv[ertiría] en el determinante principal del cambio social y económico” (Shanin, 1979: 223).

El arribo a la ciudad

Quienes migran por primera vez suelen llegar a la ciudad solos. “*Recuerdo que llegaban al terminal Cumandá y se ubicaban por esta zona de San Roque [en Quito]*” (Andino, 11-04-13). Se hospedan en casa de parientes o conocidos que les acogen y ayudan en la primera etapa. Tan pronto consiguen trabajo, alquilan un cuarto, por lo general en viejas casas situadas en el centro de la ciudad¹². Ya en un segundo momento, traen a sus familias. Andino cuenta que llegó a Quito con su familia cuando tenía cinco años de edad.

Nosotros somos de Colta. Vinimos a trabajar. Primero vino mi padre. Él venía con frecuencia y se dio cuenta de que acá en la ciudad podía hacer dinero” (...) “Mi padre en el campo sí tenía tierras, pero cada vez producía menos”, por lo que decidió trasladarse acá con su familia (Notas de campo, Andino, 11-04-13).

¹² M. Augusta Espín (2012 [2009]) en su investigación “Los indígenas y el espacio ciudadano. Los lugares de vivienda” hace una interesante y detallada descripción de las viviendas donde suelen acomodarse las familias migrantes indígenas, en el barrio San Roque de Quito, (p. 116 – 125).

El tráfico del campo a la ciudad era cada vez más frecuente y la integración a la ciudad, con el tiempo, se iría simplificando (Lentz, 2000: 225). Los instalados se volverían en referentes para los recién llegados. Con el tiempo, algunos irían perdiendo el vínculo con su lugar de origen, y con la tierra. Hoy, los de largo asentamiento en la ciudad, ya no guardan mayor interés por volver al campo; más bien sienten que la vida en la ciudad les procura más oportunidades.

María (55 años) originaria de Riobamba relata su experiencia:

Así andamos cuidando, trabajando... Cuando era niña así con mi mamá y mi papito bebido. Diez hermanos éramos... ya toditos muertitos... solo una hermana quedó. Allá en el campo vive ella. Todavía ella vive. Yo vine para acá. Mis guaguas se han enseñado acá... Allá no tengo nada... Aquí vuelta trabajamos con mis guaguas vivos, con mi marido vivo. Primero vino mi marido. Aquí sabía trabajar. Luego marido vino trayendo acá. Vuelta yo enseñando ya no regreso para allá (María, 24-04-13. Entrevista).

Las causas de la migración están relacionadas con la pobreza:

(...) mis papás nos botaron de la casa y vinimos para acá. Aquí tocó buscar trabajo. Allá no hay trabajo, de dónde coger platita con que me defender. Aquí como quiera algo hay... trabajamos. Mi papá mi mamá más pobre eran... Ya no tengo nada yo. Mi hermana allá en el campo pasa, no se enseña acá... con animalitos ella vive allá (María, 24-04-13. Entrevista).

En comparación con la migración externa, en la interna no hay envío de remesas (dinero) a los familiares en el campo; tampoco plan retorno¹³. No hay desintegración familiar, pues sus miembros permanecen juntos; tampoco los niños y las niñas se ven emocionalmente afectados por la separación. El choque lo provoca el cambio de estrategias para la subsistencia del grupo y la capacidad de responder a las exigencias de la vida urbana. La salida del campo supone una ruptura con algunas tradiciones, y también con la tierra.

Tradiciones culturales

¹³ El Plan Retorno es un programa del Estado ecuatoriano (SENAMI) dirigido a facilitar el regreso al país de personas que en su momento emigraron en busca de oportunidades de trabajo. El programa contempla ayuda económica y apoyo para su reinserción laboral. Tomado de: <http://www.migrante.gob.ec/>

David Robichaux define las ‘tradiciones culturales’ como “[Ese] “conjunto de prácticas reales transmitidas de generación en generación a través de pautas socialmente *heredadas* que constituyen formas específicas de resolver problemas de la vida en todo grupo humano” (Robichaux, 2007: 29-30).

Las tradiciones, por tanto, son esas rutinas, comportamientos, hábitos, prácticas, formas de pensamiento que se transfieren de madres / padres a hijos al interior de los hogares, prácticas que se mantienen mientras tienen sentido para el grupo, hasta que son sustituidas por otra. Tradiciones culturales tales como desgranar, la forma de preparar los alimentos, de curar enfermedades o de considerar el cuidado infantil, son parte de la vida cotidiana en las unidades domésticas indígenas que residen en el sector urbano, aunque las tradiciones cambian porque cambia el entorno físico y social, por influencia de las nuevas ideas, por la incorporación de la tecnología o la intervención de las instituciones del Estado.

En el mercado San Roque, a las mujeres desgranadoras se las identifica claramente por su vestimenta, por su acento al hablar (Maldonado: 2012: 39), por su forma de relacionarse social y comercialmente, por la actividad laboral que realizan, por la forma de cargar a sus bebés, etc. A la vista de un simple observador, las tradiciones son fáciles de identificar, pero también hay diferencias, lo que denota que las tradiciones también cambian por influencia o presión del entorno, especialmente en escenarios donde esa cultura es minoritaria, afectando su forma de actuar socialmente (Wolf, 2001: 369).

Los grupos domésticos de las desgranadoras del mercado

Elizabeth Jelin distingue tres tipos de unidades domésticas en el sector popular urbano: la unidad doméstica obrera, la pequeña empresa familiar y la organización social en situación de pobreza, las que se diferencian por la forma como se organizan en el proceso de producción, de reproducción y de consumo. En el mercado, se focalizó la atención en el tercer tipo, con ciertas variaciones (Jelin, 1984: 23).

La unidad doméstica en situación de pobreza –dice Jelin- se caracteriza porque todos sus miembros participan tanto en las actividades productivas como reproductivas; “no

existe separación espacial entre el lugar de trabajo y el ámbito doméstico, ni tampoco una clara división del trabajo entre sexos y generaciones, aunque sí de poder y autoridad” (Jelin, 1984: 25).

De la observación a las unidades domésticas de las desgranadoras migrantes indígenas se obtuvo que, por su forma de organización, guardan similitud con la familia tradicional campesina, de tipo nuclear ampliado. Son grupos (aparentemente) estables, cuyos miembros comparten la misma residencia, comen de la misma olla y participan tanto de las actividades productivas como reproductivas. La distribución de roles y responsabilidades está fuertemente asociada a sus concepciones de género, más que al factor generacional, recayendo sobre las mujeres tanto el peso de lo doméstico como de lo productivo. Sin embargo, debido a sus bajos ingresos, las mujeres se ven obligadas a involucrar tempranamente a sus hijas en actividades tanto productivas como domésticas.

En los grupos domésticos de las desgranadoras del mercado, no existe división espacial entre lo productivo y el cuidado infantil. Siendo la mujer madre la responsable del cuidado de sus pequeños, es común encontrarlas con sus bebés en el lugar de trabajo, mientras sean lactantes. Terminado el período de la lactancia, aproximadamente a los tres años de edad, es frecuente que a los niños y las niñas se les deje en la vivienda bajo el cuidado de una hermana mayor, hasta que adquieren edad para ingresar a la escuela.



Fuente: Elaboración propia. Mercado San Roque, 2012.

La vida se la pasa desgranando

Toda mujer campesina, aprende a desgranar desde muy temprana edad, actividad que la acompañará por el resto de su vida, cosa que no ocurre con el niño (varón). Por tanto, desgranar choclo, pelar habas, fréjol o alverjas es una actividad tradicional del mundo doméstico campesino femenino. Es en la ciudad, en la dinámica del mercado y como parte de las demandas del comerciante y sus clientes, que el acto de desgranar adquiere “valor” económico, convirtiéndose en una fórmula de subsistencia para muchos grupos domésticos indígenas migrantes. A criterio de oriundos y extraños se trata de una actividad tediosa, rutinaria, mal remunerada, en la que participan numerosas manos durante prolongadas y pesadas horas del día (Maldonado, 2012: 56).

La mayor parte de las unidades domésticas de las desgranadoras del mercado San Roque provienen de comunidades rurales de las provincias de Cotopaxi y Chimborazo: son kichwa hablantes, mostrando un pobre manejo del vocabulario castellano.

Para las mujeres indígenas, la falta de práctica con la lengua castellana suele ser una limitación para lograr autonomía económica, entablar relaciones con la comunidad mestiza o hallar empleo fuera del recinto del mercado. Las desgranadoras contactadas, refirieron que al inicio fueron sus esposos y sus hijos/as escolares quienes les servían de intérprete y ayudaban en las relaciones con las comerciantes mestizas. En la actualidad, a pesar de los años que llevan residiendo en la ciudad, el kichwa sigue siendo su lengua habitual, dentro y fuera del hogar, incluso con los hijos que acuden a las escuelas, con quienes la comunicación es bilingüe pues éstos, aunque entienden kichwa, se expresan solo en español.

En el mercado, las mujeres desgranadoras se relacionan principalmente con los miembros de su grupo familiar y con aquellas otras mujeres que, como ellas, comparten el mismo espacio de trabajo. Para estas mujeres, en un escenario público como el del mercado, hablar kichwa también tiene sus ventajas: ello les permite comunicarse entre sí y hasta mantener cierta privacidad, especialmente cuando al lugar llega un mestizo extraño al grupo. Es notorio el cambio de actitud que en ese espacio femenino se genera cuando

asoma un/a desconocido/a. Automáticamente, la lengua cambia y la participación verbal, disminuye. A mayor proximidad (por razones de parentesco, etnia, género o generación), mayor es la comunicación.

Si al tema de la lengua se agrega su nulo contacto con la lectura y la escritura, la intimidación es aún mayor. Para ellas, hacer un trámite en una institución, entender o completar un formulario escrito, pedir información, asistir a las reuniones de padres y madres de familia en las escuelas, etc. son situaciones estresantes y si pueden las evitan. En general, el sedentarismo que provoca desgranar para la misma comerciante limita el intercambio social y el acceso al mundo de las oportunidades laborales.

Lo que allí se contó: Relatos de tres grupos domésticos de desgranadoras

A continuación, se expone la experiencia compartida en el mercado con tres familias de desgranadoras. Debe señalarse que las mismas se seleccionaron al azar, entre los grupos familiares que, a la par que sus miembros se ganan el sustento desgranando, entre ellos había un/a lactante o menor de edad.

Relato 1: En tránsito entre el campo y la ciudad

Shanin alguna vez describió al “campesinado” como sigue:

(...) se compone de pequeños productores agrícolas que, con la ayuda de equipo sencillo y el trabajo de sus familias, producen sobre todo para su propio consumo y para el cumplimiento de sus obligaciones con los detentadores del poder político y económico (Shanin, 1979: 215 – 216).

Bajo esta descripción el hogar campesino aparece como algo homogéneo, estático y cerrado en sí mismo. ¿Es realmente así? Los grupos domésticos (campesinos y urbanos) se reacomodan por factores internos y externos, en función de las demandas y necesidades de sus miembros.

Manuel y María llegaron de Chimborazo dos meses atrás con tres de sus cinco hijos: Rolando (22), Digna (7) y Manuel (8 meses). “(...) Pero nos vamos pronto (...). Venimos por la necesidad (...). En el campo sí hay comida buena, pero plata no da (...). Allá no se

gana y hay que pagar los útiles de la escuela” (Manuel 27-04-12. Entrevista). Manuel (esposo de María) no quisiera tener que dejar su chacra, pero la necesidad induce.

Allá poquito, poquito de tierra hay para comer (...). Yo quisiera conseguir algo como microcrédito; el gobierno sí está dando microcrédito pero a mi mujer no le gusta, no se quiere endeudar. Alguna vez cogimos crédito, claro que fuimos a la quiebra, sacamos en cooperativa, así y todo pagamos. Ella tiene miedo de volver a endeudarse (Manuel, 27-04-12. Entrevista).

La parcela, la chacra, puede concebirse como aquello en torno a lo cual gira la cotidianidad de la vida campesina, para la producción y el autoconsumo (Shanin, 1979: 217).

Cuando la tierra deja de producir lo suficiente, los hogares campesinos se ven obligados a reorganizarse, a diversificarse, a migrar para incrementar sus ingresos.

Al principio Manuel venía solo, “pero como no había mucho trabajo [para mi] yo la animé a ella (señalando a María, su esposa) a que se venga conmigo a trabajar. Acá ella trabaja desgranando”, cuenta Manuel.

El quién, cuándo y a dónde se migre lo deciden los adultos, dependiendo del ciclo de vida y del número de consumidores que por su edad o condición aún no producen (Lentz, 1985: 195).

La decisión de María de salir a trabajar a la ciudad no fue fácil. Ella no quería dejar a sus animales, tampoco a sus hijos (tiene cinco). Venir a la ciudad implicaba traer al bebé que le está dando de lactar, y a Digna (7 años) para que la ayude en el cuidado del pequeño, aunque por ello falte a la escuela. Manuel (esposo) suele venir a la ciudad con su hijo mayor (Rolando, de 22 años) que ya no quiere seguir estudiando. Ellos vienen a trabajar en la construcción, y cuando no hay trabajo ahí, cargan en el mercado.

Digna, vestida con su anaco, aparenta menos edad de la que tiene, pero a pesar de su tamaño y edad es experta atando a su hermanito a su espalda. “También estoy trabajando; ya tengo veinte dólares”, agrega con orgullo. Ella va a la escuela en el campo; aunque su asistencia depende de las demandas de su madre. Allá quedaron dos hermanos más (de

cinco y diez años). “Ellos no han podido venir porque tienen que ir a la escuela y cuidar de los animalitos... Se quedaron en la casa con mi abuelita...”, cuenta Digna.

La división sexual está presente. Desde pequeños, los niños y las niñas tienen marcados sus roles: deben ayudar a su padre o a su madre en diferentes actividades, domésticas o productivas, según su edad. En cuanto a la educación, Digna puede dejar de asistir a la escuela, sus hermanos varones, no.

Vida cotidiana en el mercado

En la ciudad, el grupo se hospeda en casa de un primo de María que vive en Quito desde hace algunos años. “Así nos ahorramos la platita del alquiler del cuarto”, comenta Manuel (esposo).

María apenas habla español pero se hace entender. Su jornada en el mercado empieza a las 4:00 am que llega a ofrecerse como desgranadora a las comerciantes que la “contrata” por el día. María decide cuántos sacos puede hacer. “Pagan poco, pero es algo”: a tres dólares el quintal; suelen desgranar dos quintales al día. Digna y Manuel (bebé) pasan con su madre todo el tiempo. Al medio día llegan Manuel (esposo) y Rolando (hijo) que ayudan a terminar de desgranar. Deben acabar antes de que cierre el mercado, entre las cuatro y las cinco de la tarde.

El puesto de María en el mercado es el lugar de reencuentro familiar. Mientras desgrana, María da de lactar a su bebé. “También compro comida a señora que vende por ahí,” aclara María. Mientras desgrana, de repente llega un vaso de morocho, al rato una bolsa de tostado con mote que comparten entre todos. Nada es gratis pero las redes de solidaridad también se hacen visibles en esos momentos.

Reunida la familia, el bebé pasa feliz de brazo en brazo para que ninguno se canse. Allí duerme, su madre le da de lactar, le cambia el pañal y su hermana lo distrae cuando llora. “Aquí es cansado para bebé. Se enferma, tiene gripe, tos” dice su madre. En el centro de salud le mandaron a comprar un jarabe pero ella prefiere darle agüita de jengibre. “Ese jarabe es puro químico”, advierte. Los niños están mejor en el campo. “Allá es tranquilo. Acá hay mucho ruido pero si no se trabaja no hay comida, comenta Manuel.

Aquí [Digna] pasa el día engañando guagua, engañando al bebé, cargando al bebé, ayudando, desgranando fréjol, alverja, haba, choclo... Comprando chupete para el bebé, que da a chupar cuando llora”, comenta María sobre la actividad de Digna (Tomado de notas de campo, 27-04-12).

En eso llega al lugar una mujer mestiza. Manuel interviene contando de su vida:

Ella es la jefa; sí trabaja bien; es dura. El marido la ha botado, dice (...). Ella trabaja con cuatro hijos acá (...). Abuelita es ya (...). Muy dura; trabajadora (...). Viene a trabajar una, dos de la mañana para comprar los granos (...). Vienen los camiones a negociar los sacos (...). Ella negocia los granos (...) Todas las personas que Ud. ve trabajando acá trabajan para ella (Manuel, 27-04-12. Tomado de notas de campo).

Vida en el campo

Entre ellos hablan kichwa. Vienen de la comunidad San Francisco de Bushcud, Chimborazo. Digna me cuenta de su escuela y de su maestra: “En mi escuelita hay cien niños y tres profesores... Bonita la escuela, bonito es allá... Todo hay: animalitos, cuyes, gallinas, hay un poco de bosque, así. Tenemos dos burros y muchos perros en la casa” (Digna, 27-04-12. Tomado de notas de campo).

Digna y sus hermanos nunca fueron a un centro infantil en el campo. Sus padres no lo han considerado necesario. Todos los hijos de María se han criado en la casa con ella. “Solo Manuel (el bebé) ha salido de la casa así pequeñito (...).” (Manuel, 27-04-12. Tomado de notas de campo).

Por sus características se entendería que la familia de María y Manuel (esposo) es un “hogar campesino” a la vez que una “unidad de consumo” (Wolf, 1982).

Para Wolf, la familia campesina...

No es solo una unidad económica, productora de bienes constituida por un número x de manos que realizan el trabajo del campo; también forma una unidad de consumo con tantas o más bocas que trabajadores. Además, no sólo ha de alimentar a sus miembros sino que ha de facilitarle otros servicios (Wolf, 1982: 24).

La familia de Manuel y María es una familia nuclear ampliada; todos sus miembros (excepto el bebé) participan tanto en las actividades productivas como domésticas. María (madre) nunca fue a la escuela; Manuel (esposo) cursó hasta tercer grado. Hoy han comprendido que es importante saber leer y escribir para encontrar trabajo, pero en el campo no hay tiempo para pensar en más estudios. Si Rolando (22) no quiere seguir estudiando tiene que ayudar a su padre, en el campo y en la ciudad también, y Digna a su madre. “Los hijos ayudan cuando salen de la escuela”, dice Manuel.

Lo que produce la parcela de Manuel y María solo alcanza para el autoconsumo; al no haber excedentes, se ven en la necesidad de emigrar eventualmente a la ciudad, donde es más fácil vender su fuerza de trabajo para conseguir dinero. A no ser que Manuel se arriesgue a endeudarse con un crédito del gobierno para mejorar la producción de su parcela, el destino del grupo será buscar asentamiento en la ciudad, pues dada la corta edad de sus hijos, no pueden incrementar la producción ni reducir más el consumo.

La historia de Manuel y María es común en el mercado San Roque; muchos de los grupos familiares de desgranadoras ya asentados en la ciudad, comenzaron como ellos. Ellos son un reflejo de lo que está pasando en las comunidades rurales, pero también de las oportunidades que ofrece la sociedad urbana.

Relato 2: “Así es la vida...”

Sin dejar de mirar hacia sus manos que no cesan de desgranar, María Rosario da de lactar a su pequeña Kerly Sarahí (de un año y dos meses). No hay tiempo para descansar, para jugar con su bebé, o para ir a hacer la comida. Es imperativo terminar con los costales de grano encargados, no importa la hora que sea.

Descripción del lugar de trabajo

En torno al parqueadero, la administración del mercado San Roque ha dispuesto unos lotes que se alquilan a comerciantes. En esos espacios, se apilan los sacos de grano adquiridos por las comerciantes que deberán entregar a su cliente, desvainados y limpios. Es la tarea de cada día, actividad que puede tomar catorce y a veces más horas del día.

En ese espacio trabajan: María Rosario (madre) y sus tres hijas (adolescentes); María (madre de María Rosario) y sus tres hijas solteras; Andino (esposo de María Rosario) cuando no trabaja en la construcción, y dos familias más que tienen contrato con la misma comerciante. En ese puesto hay tres niños menores de tres años y una niña de seis que todavía no ha entrado a la escuela y ayuda a su madre en el cuidado de sus dos hermanitos y desgranando. “El puesto no es nuestro; a nosotros nos pagan por sacar el grano” (Andino, 11-04-13. Tomado de notas de campo).

Al cabo de los años (treinta y cuatro), “el mercado termina convirtiéndose en la casa de uno”, dice Andino; el lugar “adquiere connotaciones conocidas, domésticas y familiares. A la casa se va solo a dormir” (Azogue; 2012: 25). “El ambiente familiar está claramente marcado por el lugar” (Azogue; 2012: 26).

Una vez extraído el grano de la vaina hay que limpiarlo de basuras, separar los que no sirven y volverlo a ensacar. El espacio donde trabaja María Rosario y su familia tiene unos dos metros por cinco de profundidad y está ubicado en la zona del parqueadero, fuera del edificio del mercado, lo que permite a las desgranadoras entrar y salir del mercado a la hora que la comerciante y el trabajo demanden.

Vida cotidiana en el mercado

En ese estrecho espacio, donde resulta difícil transitar por el número de sacos y personas, el grupo familiar comparte lo público y lo privado, lo productivo y lo doméstico, tareas escolares y cuidado infantil. Andino y María Rosario tienen diez hijos; los dos mayores “ya se fueron de la casa y trabajan por su cuenta”, dice María Rosario; los ocho que le restan, viven con ellos y participan del “negocio familiar”, excepto los varones. Andino (esposo) trabaja en la construcción; cuando no consigue trabajo fuera, también desgrana.

Durante el día, se percibe el humor y la alegría de las jóvenes. Atraídas por la música, los celulares, los “jeans”... por la influencia de las escuelas, son ellas las que poco a poco van transformando la cultura familiar, introduciendo nuevas formas de relacionarse con los mestizos, de comunicarse, de vestirse, de alimentarse. Visten como mestizas, solo hablan en español (ya no “quieren” hablar kichwa, ni usar el anaco). Su madre y la abuela

las observan; no opinan de su comportamiento. Guardan la expectativa de que la escuela les aporte nuevas oportunidades laborales.

En estos grupos familiares el día empieza muy temprano en la madrugada. Se cocina en la noche, “cuando se puede”, a la hora que llegan al cuarto (siete, ocho, a veces nueve de la noche) dependiendo del número de sacos que hayan tenido que desgranar. “Lo que es bueno porque mientras más trabajo hay, más se gana”, comenta Andino. María Rosario lo mira; no dice nada. Ella bien sabe que su marido va y viene del mercado a su tiempo y gusto. “Él anda buscando trabajo [en la construcción]. A veces hay; a veces no hay” (María Rosario. Tomado de notas de campo).

“Al cuarto solo se va a dormir”, dice María (abuela). En el puesto, el grupo familiar comparte desayuno, almuerzo y colación, que compran (o fían) a las mujeres que tienen el negocio de restaurante en el propio mercado. “Un dólar veinticinco cuesta el plato de arroz... Sale caro pero ¿qué más queda? en la casa no hay tiempo para cocinar, también hay que descansar su poquito”, agrega María (abuela). Lo cual va transformando los hábitos alimenticios y la dieta.

La madre desgranadora no conoce tiempo de ocio, de descanso, para hacer las compras, o para conocer la ciudad. María (abuela) me cuenta que, en los treinta y cuatro años que lleva en Quito, no ha transitado por la ciudad. “No conozco”, dice.

Kerly Sarahí (un año y dos meses), su madre (María Rosario) y su abuela (María) llegan al mercado “a las dos, tres, cuatro de la mañana; depende” responde María Rosario. Llegan a retirar los quintales de granos que la comerciante ha adquirido. “Día que no se trabaja no se come” (Andino), y si no cumplen con la demanda pueden perder el contrato con la comerciante. “Lo que se gana solo da para comer y pagar el alquiler”, cuenta Andino. Cada desgranadora hace dos quintales por día. “No se alcanza hacer más” (Andino, 09-03-13. Tomado de notas de campo). Por eso, mientras más manos ayuden, más se gana.

Vida en el campo

María (abuela), desde que recuerda, siempre trabajó. “En el campo era más duro”, cuenta. No recuerda a qué edad aprendió a desgranar; lo ha hecho toda la vida; aprendió con su

madre. Fue en la ciudad donde esta actividad se convirtió en una fuente de ingreso; “era lo que sabía hacer” y ella luego involucró a sus hijas.

María y sus tres hijos mayores llegaron a la ciudad traídos por su esposo, hace más de treinta años; nunca más regresó al campo. María cuenta que su esposo solía venir primero solo a Quito. “De guambrito él acá trabajó en una panadería y vivía en un cuartito. Acá me trajo a vivir con mis guaguas (...) Ahora él trabaja en la construcción” (María, 27-05-13).

El primer trabajo que tuvo María en la ciudad fue en el mercado San Roque. Primero fue vendedora ambulante, hasta que un señor le propuso desgranar para él, y así empezó. Desde entonces no se ha movido del lugar donde hoy trabaja. Mientras desgranaba cuidaba de sus hijos. Ella nunca se los dejó a nadie, “a nadie” me dice dejando de desgranar; sus hijos siempre estuvieron a su lado. Los niños en la mañana pasaban con ella “ayudando poquito”; en la tarde mandaba a la escuela a los dos varones. María Rosario quedaba a su lado desgranando. “Yo nunca fui a la escuela... En el mercado pasaba” (María Rosario, 04-03-13. Tomado de notas de campo).

Nada ha cambiado desde que María Rosario recuerda. Por un corto tiempo probó suerte trabajando como vendedora ambulante por las calles de Quito. “Era duro...Había que vender y cargar con los hijos” (María Rosario). Decidió regresar al mercado y seguir desgranando junto a su madre. “Así los hijos no sufren” (María Rosario. Tomado de notas de campo).

Las hijas solteras de María y de María Rosario, jóvenes entre 12 y 16 años de edad, son parte de la empresa familiar. Unas van a la escuela por la mañana, otras por la tarde. Se turnan para ayudar desgranando. Para sus madres, es muy importante que las niñas vayan a la escuela. “Ellas tienen que terminar como sea” (María). Aunque también es cierto que ellas no asisten cuando hay mucho trabajo en el puesto. Las jóvenes a más de ir a la escuela y de desgranar, se ocupan de las tareas domésticas y del cuidado de los dos pequeños (preescolares) que quedan encerrados en el cuarto.

María Rosario y Andino tienen dos hijos más en la casa, uno de cuatro y otro de cinco años. “Ellos quedan encerrados en el cuarto porque acá [en el mercado] corren mucho

peligro” (María Rosario, 09-03-13) y todavía no tienen edad para ir a la escuela. Al medio día, una de las hijas de María Rosario (Jennifer, 13 años) cada día va al medio día a la casa a darles de comer y sacarlos a jugar a la calle. Jennifer llegó hasta quinto grado; ya no va a la escuela.

La movilidad social está presente en el pensamiento de las jóvenes desgranadoras. Su anhelo es terminar la escuela (llegar a séptimo grado de EGB) y emplearse en algún otro negocio fuera del mercado (un taller de confección, peluquería o tienda), como empleada doméstica o casarse pues, dadas las demandas del grupo familiar, ven difícil la posibilidad de seguir estudiando.

Kerly Sarahí (bebé) va donde su madre la lleve, también es parte del grupo de trabajo y a María Rosario no parece incomodarla. Su madre se ocupará de ella hasta que cumpla los tres años o deje la lactancia, como hizo con sus otros hermanos.

En el largo y estrecho banco de madera donde María Rosario se sienta a desgranar se ha improvisado un espacio para que Kerly Sarahí descanse. Allí pasa la mayor parte del día, arropada entre colchas, sweteres y chales. Es difícil concebir cómo no se cae del banco. Cada vez que despierta la niña gime y su madre se la acerca al pecho para darle el seno, luego le cambia su pañal (descartable) y la reubica en el mismo lugar para que se entretenga. Mientras pasa despierta, la niña solo demanda atención cuando quiere el seno. Kerly Sarahí puede pasar veinte minutos sentada, pasándose de mano en mano cualquier objeto que halle a su alcance (un trozo de papel higiénico, un vaso o cuchara de plástico, incluso su propia blusa o colcha) observando, escuchando, tocando... “¿En qué idioma le habla usted a ella?” pregunto. “Ella todavía no habla...” me responde la madre con asombro.

Relato 3: Sólo para desgranadoras

Descripción del ambiente

El espacio donde se agrupan las desgranadoras “contratadas” por el día se halla en el subsuelo del edificio del mercado. Se trata de un cuarto de unos doce metros cuadrados sin ventilación ni luz natural. Cuando se ingresa, choca el penetrante olor a humedad y a yerba

podrida. Para acceder, hay que sortear entre las desgranadoras, los incontables sacos de granos, los niños y las niñas. Junto a las mujeres, están los más pequeños, desde meses hasta los cinco años. Los escolares llegan a la hora del almuerzo.

Vida cotidiana en el mercado

Junto a Florinda están sus dos bebés: una niña de 1 año y 4 meses (Jennifer) y un bebé de 3 meses (Mateo). “¿Son los dos suyos?”, pregunto. “Sí”. Jennifer está practicando la marcha; gatea, se incorpora con ayuda de los sacos, da unos pasos y cae. Nadie le da una mano. El frío piso de cemento se halla cubierto de yerba y cáscaras de fréjol y habas, pero eso no molesta. La niña agarra una manzana mordida del suelo, se la lleva a la boca, la muerde y la vuelve a soltar para retomar su práctica.

La madre da de lactar a los dos; Jennifer perfectamente sabe dónde hallar el seno de su madre; toma del pecho a voluntad. El bebé yace boca arriba, recostado sobre una colcha de lana en el suelo, bajo el riesgo de que los niños mayores que juegan a su alrededor tropiecen y lo golpeen, pero al parecer todos conocen que ese es el espacio del bebé.



Fuente: Foto de Carlos Vizuet. Cuarto de las desgranadoras. Mercado San Roque.2012.

Florinda sabe de los riesgos que corren sus hijos llevándoles al mercado cada día; a ella misma se le hace difícil trabajar con los hijos: se enferman, lloran, se cansan, pero no tiene con quién dejarlos. Observando a sus hijos se da el siguiente diálogo:

- ¿Los dejaría en una guardería?
- Florinda responde asintiendo con la cabeza.
- Pero no en esa, en referencia al centro infantil 1 del mercado.
- ¿Lo conoce?
- No, pero me han dicho que es pagado.
- Si tuviera que dejarlo en una guardería ¿cómo le gustaría que sea?

- Que le den comida, que le den los pañales y un andador (Florinda, 16-04-13).

Las mujeres madres han aprendido a cambiar el pañal de su bebé en el propio espacio, sobre sus rodillas. “¿Quiere que lo lave en el baño?” se le pregunta. “¡Allá no hay agua!”, responde Florinda molesta. En los baños del mercado sí hay agua, pero hay que pagar 0,15 centavos para ingresar.

Mientras las madres desgranar, los niños y las niñas entre tres y cinco años brincan sobre los sacos, se empujan entre ellos, arrastran hondillas plásticas, se las ponen de sombrero... En eso, aparece una señora mestiza molesta porque los niños están estropeando el producto de los sacos, y los espanta de un ¡zape! En el mercado, las comerciantes suelen tener empleadas, mujeres mestizas que se ocupan de la venta de sus productos. Son éstas quienes controlan el trabajo de las desgranadoras.

Las relaciones sociales en el mercado son jerárquicas. Ello se observa en las relaciones que las desgranadoras indígenas mantienen con las comerciantes mestizas. Las desgranadoras, debido a su posición sedentaria, a que pasan el día dentro de un cuarto donde no tienen relación con clientes, suelen mantener un perfil bajo. De lo que se deduce que, a menor socialización en el mercado, menor posibilidad de involucrarse con otros grupos étnicos y menor oportunidad de abrirse a otras fórmulas de ingreso.

Jennifer (niña) pasea libre por el cuarto; parece no tener miedo de golpearse o que la empujen; tampoco su madre. Y si se cae o golpea ella sola se vuelve a incorporar; no demanda ayuda. En un momento, a riesgo de un golpe seguro, se la agarra. La niña molesta de que se la interrumpa en su propósito, expresa su inconformidad pellizcando y arañando la cara de quien la sostiene; con su mirada (no habla todavía) pide que se la suelte. Jennifer, a más de aprender a caminar está aprendiendo a defenderse en ese medio hostil. Al pequeño Mateo desde el suelo se le dificulta ver lo que pasa a su alrededor. Su madre no tiene tiempo de ocuparse de él, ella solo sabe que debe apurarse desgranando, que sus hijos están cansados pues juntos llegaron a las 4: 00 am y ya son cerca de las dos de la tarde.

Llega un papá (esposo de Luisa, hermana de Florinda). Es joven y viste como mestizo con su gorra texana y camisa sin mangas. Sin saludar, se sienta junto a su esposa (hermana deFlorinda) y se pone a desgranar. Su hijo (dos años) se le acerca a saludar, pero

el padre le retira de un empujón: “¡Vaya, pues!” El niño llora. Nadie le hace caso. Llega un vendedor de helados de agua. La madre le compra uno y el niño se calma. Algunas mamás compran helado a sus hijos. Son las madres y las mujeres las involucradas en la crianza y la educación de sus hijos.

Nahilí (2 años), sentada sobre un balde invertido, junto a su madre, no deja de desgranar un choclo. Las tradiciones se aprenden a esta edad; a su edad, es una experta desgranadora de choclo. Nahilí no habla todavía; responde preguntas con un movimiento de cabeza, con gestos, con su mirada. No queda duda que el lenguaje de los niños y su forma de relación es corporal (Buss Simao, 2007). Impresiona ver que, a pesar de su corta edad, durante el tiempo que fue observada (20 minutos) no se movió de su asiento, ni dejó de desgranar.

A la edad de dos y tres años las niñas imitan a su madre. Toman una hondilla plástica y desgranar choclo. Tan pronto la madre observa que su hija ha adquirido la destreza va a permitir que la ayude, y el estímulo a seguir va a ser la paga que recibe. A los siete años ya están integradas a la economía familiar (Tomado de notas de campo).

Vida en el campo

Junto a Florinda hay tres mujeres más: sus dos hermanas y una tía. Cada una tiene a sus hijos pequeños a su lado. Florinda y sus hermanas vienen de Quilotoa (Cotopaxi). La primera en llegar fue Florinda, animada por su esposo. Estos llegaron hace poco más de un año, antes del nacimiento de Jennifer. Poco a poco fueron llegando sus hermanas. En Quilotoa quedaron sus padres, a los que visitan cada vez que pueden. Ellos viven de la agricultura.

Florinda y sus hermanas vinieron a la ciudad a trabajar. Encontraron trabajo en el mercado y desde entonces desgranar. Viven en la misma casa aunque en diferente cuarto “por aquí arriba, en San Roque mismo” (Florinda, 16-04-13), primer lugar de asentamiento.

Cerca de Florinda se sienta Blanca (15 años), su hermana menor. Blanca trabaja con notable habilidad. Apenas se da el tiempo de conversar, pues, además de sus manos utiliza los dientes para desembolsar las habas. Mientras desgrana, cuenta que llegó a Quito hace 6

meses. Vive con Florinda, su marido y sus dos hijos. No va a la escuela porque “ya acabó” la primaria. Apenas hace otra cosa más que trabajar.

Blanca llega al mercado a las 5:00 de la mañana y sale a las 5:00 de la tarde. “¿Prefieres pasar todo el día en este cuarto desgranando que estar en el campo?” “Aquí gano plata, en el campo no”. “Allá paso trabajando en el campo, sembrando papas (silencio) es duro. Me gusta más acá”. Blanca, a pesar de su edad (15), sigue vistiendo el anaco, lo que denota que no está integrada a mundo urbano de los y las jóvenes, aunque se observa que lleva zapatos negros de tacón. Cuenta que todavía no tiene amigas. “¿Quién quedó en el campo?” “Mi mamá, ella trabaja en la agricultura (silencio) mi papá le ayuda (silencio). Nosotros sí vamos a visitarla”. Pero Blanca no quiere volver. Allá fue a la escuela y terminó hasta séptimo. Se advierte que no domina el castellano, pues algunas veces pregunta a Florinda qué se le preguntó. “En la escuela aprendí poco castellano”, dice.

Los niños y las niñas: en el mercado también se aprende



Fuente: Foto de Carlos Vizuite. Mercado San Roque, Quito 2012.

Los niños y las niñas menores cinco años marcan la diferencia con sus juegos, sus risas, sus correrías entre las “calles” del mercado. Algunos, por momentos, se pierden en la confusión

y algarabía; el susto que provoca en su madre y la riña que reciben después, son parte de ese aprendizaje para la sobrevivencia en el mercado.

El lugar de trabajo de la madre es el lugar de crecimiento, socialización y aprendizaje del lactante y del preescolar. Allí duerme, le asean y alimentan, en esas condiciones desarrolla sus habilidades, aprende las tradiciones de su cultura, a relacionarse y a defenderse de las agresiones del medio. El mercado es su primera escuela: lugar donde halla las situaciones, las oportunidades, los objetos y personas por medio de las cuales adquiere su primera noción del mundo y construye su primera identidad social y cultural.

Su madre sabe que desde temprana edad el niño / la niña debe aprender a desenvolverse, a defenderse por sí mismo/a; el exceso de protección no ayuda. Sabe que, así como aprendió a caminar, deberá aprender a resolver sus problemas, a socializar, a desarrollar sus propias estrategias de subsistencia: un medio que “acelera su proceso de maduración” y el aprendizaje social, lo que le impulsa a asumir responsabilidades consigo mismo y con los otros (Bedón; 2012: 144), desde muy temprana edad.

En el mercado es frecuente que los niños y las niñas, incluso en edad preescolar, cuiden de sus hermanos más pequeños, hagan mandados, participen desgranando. En ese espacio, los niños y las niñas aprenden imitando a los adultos, especialmente de su madre, observando y haciendo, tal como los pedagogos descubrieron que se aprende: haciendo, practicando, equivocándose y volviéndolo a intentar. El adulto no interviene en este proceso, tampoco se ocupa de enseñar a sus hijos de forma deliberada; los niños y las niñas en el mercado aprenden por ensayo y error.

Como observa Buss Simao (2007), a través del cuerpo los niños se relacionan con el mundo material y social; es a través de la percepción y de la experiencia que construyen sus primeros esquemas mentales sobre su entorno social y material. Su identidad social y cultural será resultado de esta experiencia.

Tras todo comportamiento subyace una razón explicativa de carácter social, económico, ambiental o cultural (Wolf, 2001). Por la actitud que asume la madre se puede determinar la importancia que esa pauta conductual tiene en su cultura: su “visión del mundo” (Spindler, 1993: 208).

La relación madre-hijo tiene su máxima expresión en la lactancia. Es como si la cultura del niño pequeño se adquiriera a través del seno de su madre; sin embargo, llegada cierta edad, con la adquisición de la marcha, el entorno se amplía y con éste, la cultura, adquiriendo nuevos y más complejos significados. La socialización, el libre acceso al mundo de los objetos, la progresiva adquisición de autonomía, irán cambiando su forma de relacionarse con el mundo (Tomado de notas de campo).

En el mercado, entre dos culturas, entre trabajo y juego, entre el seno y tarrinas de arroz, entre pobreza y desorden, sorteando los riesgos del ambiente, los pequeños crecen y desarrollan esas habilidades que les permitirá sobrevivir en la ciudad. Es su escuela, en esta etapa de sus vidas, quizás por ello a nadie sorprenda la presencia de niños y niñas de tan corta edad; más bien, de ellos se espera que, a fuerza de experiencias, aprendan por sí solo a saltar obstáculos. Más bien, en ese escenario, los niños y las niñas mayores son sus maestros; ellos son su modelo, de quienes se aprende imitando y a quienes se acude en situaciones de apuro.

No es de extrañarse entonces que, dado el fuerte vínculo que mantiene con su madre y su forma de relacionarse en el mercado, el paso brusco del entorno natural (abierto) al institucional del centro infantil (disciplinado, ordenado, uniforme) genere importantes cambios emocionales sobre este niño pequeño. La separación, el destete brusco y no planificado, el verse inserto en un entorno extraño a su realidad social, pueda llegar a ser traumático para estos niños y niñas, aspecto que debería ser investigado a profundidad. Como señala Spindler, toda conducta está culturalmente contextualizada (Spindler, 1993: 212).

Percepciones de las desgranadoras sobre las instituciones educativas

De conversaciones sostenidas con varias mujeres desgranadoras indígenas que, a la par que trabajan en el mercado, cuidan de sus hijos menores de cinco años de edad, se obtuvo varias respuestas de por qué no llevan a sus hijos al centro educativo infantil 1. Expusieron que ellas no necesitan el servicio de la “guardería” (tal es como llaman a estas instituciones), pues nadie mejor que ellas mismas para cuidar de sus hijos. Entre las mujeres indígenas, se sostiene que es la madre la única responsable del cuidado de sus hijos, temiendo dejarles al

cuidado de “extraños”. “Ahí lo pueden maltratar... quién sabe cómo lo tratan (...) Y si se orina o caca ¿quién lo va a cambiar? si a una mismo no le gusta (...). Todos mis hijos se han criado conmigo y con este será igual (...)” (Rosa, 9-02-13). De sus respuestas se desprende que, hay desconfianza en dejarlos al cuidado de personas “extrañas”, pero también yace su propio temor a ser señalada por los propios como “mala madre”.

Sin embargo, tras estas percepciones existen connotaciones de género, pues otras respondieron que a sus maridos no les gusta, lo que puede interpretarse que el niño puede ser utilizado como una forma de control. “Mi marido no quería que lo ponga en la guardería. Pensaba que yo me iba a ir por otro lado. Así me tenía, ¿pero qué más podía hacer? Es tu marido ¿no?” (Rosa y Juan, 28-02-13).

Algunas mujeres hicieron también alusión al horario del servicio de los centros infantiles. “Nosotras trabajamos todos los días, incluidos los sábados y domingos de 2:00 am a 12 del día, pero la guardería solo atiende de lunes a viernes, de 8:00 am a 4:00 pm.” (Cuestionario, 09-02-13).

Sin embargo, la razón por la cual no usan el servicio, expresaron, es porque el centro infantil 1 tiene un costo. “¡Ese centro es privado! ¿Cómo voy a pagar veinticinco dólares? ¡Eso es mucha plata!”. Coincidieron que los niños van a la escuela a partir de los cinco años “para que aprendan a leer y a escribir” (Cuestionario, 9-02-13).

Lo curioso es que, ninguna de las madres consultadas había visitado el centro infantil. El temor de acercarse a un espacio al que acuden los hijos de las comerciantes mestizas las inhibe de acercarse a preguntar. Cuando se le preguntó a María Rosario si conocía la “guardería” del mercado, respondió que no. “Nunca he estado ahí”. A ella sí le gustaría que su bebé vaya a la guardería, “pero no a esa”; “esa es pagada... Yo no tengo plata para pagar la pensión [\$ 25,00 al mes]. [Si es del Estado] tendría que ser gratis”. Se le comentó que cerca hay otras guarderías que no cobran. “No se... No conozco” me responde. “¿Por qué la pondría en una guardería?” se le preguntó. “Por la educación, para que aprenda, como Tamia” (sobrina de tres años), pero no llevaría a su hija (un año y dos meses) a un sitio alejado (en referencia al centro infantil 2).

La oportunidad de que sus hijos se eduquen genera gran expectativa en estas familias. Educación es movilidad social, es aspirar a mejores oportunidades de trabajo, una manera de superar la exclusión social; es señal de prestigio (García y Mauro, 1992: 14).

Sin embargo, la interacción con las instituciones públicas (educativas o de cualquier otro tipo) no siempre es fácil, especialmente para personas que se sienten que no pueden competir porque no leen ni escriben o no dominan el español, cosa que no ocurre en las relaciones entre iguales (García y Mauro, 1992: 13). Las instituciones educativas de aspecto mestizo urbano, que tienen un costo y demandas trámites para el ingreso, incluso la idea de tener que enfrentarse a una profesional mestiza, llega a inhibir a las familias indígenas a hacer uso del servicio.

La mujer en situación de pobreza, para la satisfacción de sus necesidades, prefiere sacrificarse o recurrir a su marco de redes sociales informales (vecinos, parientes, amigos), que a los servicios que aporta el Estado (García y Mauro, 1992: 1). Las razones puede que estén dadas por la memoria que guardan de experiencias negativas anteriores, con profesionales mestizas, pero sobre todo para evitarse trámites administrativos, que demandan documentos, movilidad y pagos, o por las diferencias culturales y lingüísticas (García y Mauro, 1992: 10). La familia que no confía en el trato que le puedan dar en un centro de salud público, prefiere llevar a su hijo enfermo a un médico privado (ver entrevista a Rosa y Juan, 02-03-13) o curarle a su manera. “Si se enferman, ya se curarán. Después de unos días ellos solitos se curan. No hay tiempo para llevarles al doctor; hay que trabajar” (en conversación con María Rosario, 11-04-13). Según García y Mauro, es la confianza, la informalidad, la proximidad, el punto de vista del otro que es igual a uno, lo que facilita la toma de decisiones sobre dónde y cómo responder a sus demandas y necesidades en la ciudad.

[L]os servicios y programas de salud, vivienda, educación y crédito pueden resultar inaccesibles para algunas [familias] debido a la trama burocrática que media entre el usuario y la institución. Inclusive, aspectos elementales como el sistema organizativo y el idioma, pueden ser un obstáculo (García y Mauro, 1992: 12).

Las distancias también pueden ser una limitante para la desgranadora que pasa el día en su puesto de trabajo, en el mercado. “¿Y quién los va a llevar? Eso es plata, y se acaba más de noche” (en conversación con María Rosario, 11-04-13). Tener al bebé fuera de su alcance puede ser un verdadero conflicto cargado de temores: “¿Cómo le voy a dar de lactar? ¿Y si la maltratan? ¿Qué le van a enseñar ahí? Ella está muy chiquita, todavía no habla”, son algunas de las preguntas que María Rosario se hace (Tomado de notas de campo. 04-03-13). Para ella, acostumbrada a tener a sus hijos a su lado, dejarlos a cargo de desconocidos, en lugares alejados a los que ella no tiene libre acceso, donde no puede controlar lo que allí hacen con los niños, es una preocupación.

Diferente es la situación de las mujeres madres vendedoras ambulantes (rodeadoras), indígenas y mestizas, que no tienen un lugar donde dejar a sus hijos mientras venden por las calles. Para éstas, la existencia de “las guarderías” tiene otro sentido. No es lo mismo trabajar sin necesidad de moverse del puesto de trabajo, que vender productos por las calles cargando a su bebé.

Tamia (3 años, sobrina de María Rosario) va al centro educativo infantil 1 desde hace más de un año. La niña y su madre viven con la abuela (María, madre de María Rosario). Cada mañana su abuela la lleva hasta el mercado y una de sus tías (Susana, 22 años) la acerca al centro infantil donde pasa hasta las cuatro de la tarde. Tamia ingresó al centro infantil porque su madre es empleada doméstica y no puede llevarla al lugar de trabajo; además, su salario le permite pagar el costo del centro infantil (Tomado de notas de campo. 09-04-13).

A la salida del centro infantil, Tamia debe aguardar en el puesto donde desgranan su abuela y sus tías, hasta la hora de volver a casa. Se la observa: Tamia hoy viste un pantalón rosa tipo calentador y una camiseta del mismo color con el dibujo de una muñeca Barbie; ella juega con su bolso que asemeja un perrito de peluche. Dentro del bolso ella guarda sus cositas: una moneda de un centavo, un caramelo y un peine. Juega a que le da de comer a su perrito, le habla, le canta. Tamia no desgrana como el resto de niñas a su edad. Las niñas que van al centro infantil aprenden a jugar con otros objetos, de otra manera; el centro infantil la ha convertido en una niña urbana (Tomado de notas de campo. 09-04-13).

Observándola, Andino la mira y comenta: “yo si quisiera que todos los niños del mercado sean como ella... En esa guardería hay buenas profesoras (...)”, y da sus razones:

[En el mercado] los niños sufren (...) Para gente como nosotros no hay guarderías (...) Aquí es pagado (...). Quisiéramos una guardería para gente pobre (...). Las madres no pueden trabajar, los niños se enferman (...). La guardería sería una gran ayuda. Aquí los guaguas sufren con el sol, el aguacero (...). Juegan con las cosas del suelo y con las manos sucias comen. Aquí corren peligro (Andino, 09-04-13).

María Rosario, guarda silencio; tampoco mira a su esposo; desgrana. Ella ha visto los cambios que se han dado en Tamia pero no está tan segura de que sea eso lo que quiere para su hija... aunque Andino lo celebre. Como si María Rosario se resistiera a que su hija sea objeto del ‘ordenamiento’ social urbano (Kingman, 2012).

A manera de conclusión

Para el grupo familiar rural indígena, el proceso de acomodación al nuevo espacio social urbano conlleva el rompimiento con ciertas prácticas y tradiciones culturales: a la vez que se conservan unas, se modifican otras, especialmente se mantienen aquéllas que responden a la vida privada. Cada cultura guarda sus propias percepciones sobre quién, cómo, qué implican la crianza y el cuidado infantil. Se trata de prácticas cargadas de historias; formas diferentes de entender el cuidado, el niño y la infancia (Buss Simao, 2007). Ello podría explicar por qué ciertos modelos de centros infantiles que oferta el Estado “chocan” con la cultura y modo de organización de ciertos grupos de hogares migrantes en la ciudad, más aún si lo que se oferta no fue consultado, pues en la reformulación del proyecto no se tomaron en cuenta sus puntos de vista, sus rutinas, sus creencias, sus demandas, su situación económica.

La cultura de los hogares indígenas en el mundo urbano se transforma por influencia de múltiples factores, internos y externos; algunos ocurren por propia evolución del grupo, pero la mayoría ocurren por la presión de los grupos dominantes que imponen “su propia producción simbólica” (Bourdieu, 2001: 95), tal como ocurre con la lengua, la forma de vestimenta, el consumo de tecnología, propios de la sociedad urbana mestiza.

De lo recogido en el trabajo de campo, en lo que respecta a los grupos familiares de las desgranadoras en el sector urbano (aunque lo que se expone no es nuevo) se obtuvo que las razones por las que no inscriben a sus hijos pequeños en el centro infantil 1 tienen raíces históricas y culturales, pero también económicas y de clase; que responden tanto a factores inherentes al grupo familiar, como a las percepciones estereotipadas (“reconocimiento intersubjetivo”, como diría Axel Honneth, 1992: 79) entre grupos mestizos e indígenas y el lugar que cada grupo étnico ocupa en la escala social del mercado, de acuerdo a su ocupación y poder económico, lo que significa que se siguen manteniendo los estereotipos sociales sobre la etnia y la pobreza indígena. A continuación se resume lo obtenido:

Factores económicos (inherentes al grupo):

- El tipo de ocupación, el capital social y cultural de la mujer madre determinan su lugar en el campo social y, por tanto, el tipo de servicio que le corresponde.
- En la familia migrante indígena en situación de pobreza, la educación del infante no es una prioridad, más aún cuando se asume que es la madre la responsable de su cuidado y alimentación. Las prioridades del ingreso del grupo familiar indígena en el sector urbano, debido a su exiguu ingreso, se destina fundamentalmente al pago del alquiler, alimentación, transporte y pañales para el bebé. El costo del centro infantil no se halla considerado en el presupuesto del grupo.

Factores internos al grupo (intrafamiliares)

- El número de miembros en el grupo familiar: la presencia de otros (sobre todo de mujeres) en el grupo es factor decisivo para evitar recurrir a instituciones para el cuidado infantil. aun cuando la madre se siente responsable de atender y cuidar a sus infantes, mientras sean lactantes.
- Oportunidades de superación personal: aunque los adultos indígenas están conscientes de que en la ciudad son desvalorizados y excluidos por su deficiente manejo de la lengua y por su pobre manejo de la lectura y la escritura, mantienen alta expectativa en la educación de sus hijos e hijas.

- Oportunidades de socialización: las mujeres madres desgranadoras que no tienen relación con clientes ven limitadas sus oportunidades de incursionar en otras actividades laborales y de crear vínculos con otros grupos sociales, en la ciudad.

Factores culturales:

- La lactancia es un factor consustancial a la relación madre – hijo; por tanto, justifica la no intervención de otros u otras en aspectos de cuidado infantil.
- Las prioridades de los miembros del grupo familiar, por razones de edad y sexo: prevalecen las necesidades del adulto sobre las de los jóvenes y de los más pequeños, y las demandas de los varones sobre las de las mujeres.
- Sus lógicas sobre el cuidado infantil: Las mujeres madres indígenas consideran que la crianza y el cuidado son de su absoluta responsabilidad, hasta que sus hijos adquieren edad para ingresar a la escuela.

Factores externos al grupo:

- Desconfianza en las instituciones a cargo de mestizos y/o mestizas. Algunas madres indígenas en la ciudad temen que en las instituciones descuiden o maltraten a sus hijos pequeños.
- Las distancias del lugar de trabajo del grupo familiar al centro infantil.
- El costo del servicio.
- Los procesos burocráticos que demandan las instituciones, pues la mayor parte de las mujeres madres indígenas carecen de los documentos, fotos, carnet de vacunas, cédulas, etc. y no pueden llenar solas los formularios.

Debe señalarse que estos factores no son los únicos ni absolutos a todos los grupos domésticos migrantes indígenas en la ciudad.

En relación a las percepciones que los grupos familiares indígenas en el mercado tienen del centro infantil 1 (las personas consultadas desconocían el centro infantil 2), respondieron:

- El centro infantil es “privado”, por tanto no es para ellos, pues los servicios públicos son gratuitos.

- Les genera inseguridad; desconocen lo que allí se hace, cómo tratan a los niños; no pueden acceder y sacar a sus niños a voluntad.
- Les intimida no poder decir lo que piensan; temen no se valore lo que dicen.
- La educación empieza en la escuela.

Tanto los grupos familiares de las madres desgranadoras indígenas como los niños y las niñas menores de cinco años de edad, carecen de voz para plantear sus demandas, se reconocen sistemáticamente olvidados, excluidos de oportunidades, por tanto ya no resisten, más bien se resignan al pensar que sus hijos en la escuela aunque pierden lo propio, adquieren nuevas habilidades y oportunidades laborales. La educación urbana rompe el círculo de la pobreza.

CAPÍTULO IV

EL ESTADO Y LA EDUCACIÓN DESDE DOS CENTROS EDUCATIVOS PARA LA PRIMERA INFANCIA

Consideraciones históricas

Puesto que en el Ecuador ya es política de Estado la educación intercultural y que éste es responsable de la educación de todos los niños y las niñas desde los tres años de edad (LOEI, 2011, Art. 40), nos aproximamos al mercado San Roque para entender las lógicas de los modelos educativos que las instituciones estatales están implementando para la educación de menores de cinco años de edad, en entornos interculturales.

Las modalidades de atención que aportan los centros educativos infantiles del Estado suelen ajustarse a las condiciones laborales y a las demandas de los adultos en la familia, así como a las necesidades de los niños y las niñas en esta etapa del desarrollo; sin embargo, dada las decenas de niños y niñas menores de cinco años que en el mercado San Roque no acceden a estos programas, se vio la importancia de profundizar en el análisis para descubrir, desde las instituciones educativas, qué otros aspectos podrían estar afectando el acceso de cierto grupo de niños, especialmente los hijos de las trabajadoras migrantes indígenas del mercado.

Con este precedente, se visitaron y realizaron observaciones en las dos instituciones que el gobierno local ha dispuesto para la atención de los hijos de las trabajadoras en el mercado San Roque. Primeramente, se ingresó en el centro infantil 1. Se quería observar el proceso de adaptación de los hijos de las desgranadoras indígenas del mercado al mismo. A sorpresa de la observadora, no se les halló allí (ver modelo del centro infantil 1): los hijos e hijas de los grupos domésticos más pobres del mercado no accedían a esta institución. Se

siguió indagando. En el mercado, se conversó con algunas familias desgranadoras que, mientras trabajan, mantienen a sus hijos pequeños a su lado. Se observó su cotidianidad. Debía haber alguna razón por la cual estos grupos familiares se niegan a beneficiarse de este servicio público, para el cuidado y educación de sus pequeños.

La búsqueda no quedó ahí. Poco después se supo de la existencia de otro centro infantil, ubicado en el sector de El Tejar (a un kilómetro y medio del mercado) que también acoge a los hijos e hijas de las trabajadoras del mismo mercado, y hacia allá se acudió. A sorpresa nuestra, tampoco estaban allí los hijos de las desgranadoras del mercado, aunque en este último centro sí se están atendiendo niños y niñas “cuyas familias forman parte de los quintiles de pobreza I y II”.^{14 15}

De la observación se obtuvo que los niños y las niñas de las desgranadoras del mercado no acceden a ninguno de estos dos servicios (nuestra apreciación tampoco es categórica).

Había que introducirse en las dos instituciones y observarlas en funcionamiento, considerar su historia, el tipo de población que atienden, sus normas, sus recursos, las percepciones que las educadoras tienen del modelo, observar el trabajo que realizan con los niños, las niñas y sus familias. En las instituciones, se compartieron momentos con niños y con adultos, se participó en algunas actividades curriculares y extracurriculares, se colaboró como asistente en alguna que otra clase, se realizaron entrevistas a profundidad y se mantuvieron conversaciones con directoras, técnicos, educadoras, con funcionarios y familias de los dos modelos educativos.

Se pretendía encontrar pistas que expliquen qué provoca que ciertos grupos sociales del mercado –hijos de los grupos familiares de las desgranadoras- se mantengan ajenos a esas instituciones que habían sido instaladas para atender a los grupos más vulnerables.

¹⁴ Dato tomado del documento “Proyecto integral para la restitución de derechos de niños y niñas menores de 5 años en situación de riesgo, en mercados, ferias, plataformas municipales y en el sector de “La Mariscal” del Distrito Metropolitano de Quito: “Guagua Quinde”, noviembre, 2012.

¹⁵ Método cuantitativo que permite medir la “línea de pobreza” a partir de los ingresos. El dato se obtiene a partir del conocimiento del ingreso mínimo necesario para satisfacer las necesidades más elementales, con base en el costo de la canasta básica de alimentos. Los quintiles I y II corresponden a los grupos de población más pobres. (http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/preguntas_frecuentes.html).

En este capítulo se describirá lo que se obtuvo de la experiencia vivida en los dos centros infantiles, manteniéndose como referente la cotidianidad familiar, laboral y social de los grupos de familias indígenas desgranadoras del mercado contactados, aunque para entender la situación actual de los modelos educativos es importante echar una mirada a los pasos que ha venido dando el Estado ecuatoriano en la atención y educación a la primera infancia, a partir del siglo XX.

Puntualizaciones sobre la protección y la educación de la primera infancia en el Ecuador, a partir del siglo XX

En el Ecuador, las primeras décadas del siglo XX se caracterizaron por una fuerte crisis económica que afectó tanto a las empresas agroexportadoras como a los pequeños productores campesinos que veían disminuir sus ingresos (Clark, 2001).

La crisis económica mundial, resultado de las dos grandes guerras (como factor externo), mientras en el país, la descuidada política agraria, la incesante pobreza campesina y el incremento de oportunidades laborales que ofrecía la modernidad en las urbes, provocaban fuertes oleadas migratorias del campo a la ciudad (Clark, 2001).

El despoblamiento rural generaba el fenómeno opuesto en las ciudades, desbordadas de campesinos desempleados en busca de oportunidades laborales, que ofrecían su fuerza de trabajo a la industria moderna, en las pequeñas empresas o en el sector de los servicios, ocupándose en las actividades menos valoradas, mal pagadas, sin contrato (Lomnitz, 2001).

Las deficientes condiciones laborales y la situación de pobreza de los migrantes, a más del precario estado del sistema sanitario urbano, incrementaban las enfermedades, provocando altas tasas de desnutrición y mortalidad infantil. En los años treinta, la situación demográfica del país era alarmante (Kingman, 1999; Clark, 2001).

“Era un imperativo [atender] el crecimiento poblacional en el Ecuador”. Los datos de población revelaban que del treinta y cuatro al cuarenta por ciento de los infantes nacidos vivos, morían en los dos primeros años de vida (Clark, 2001: 185 - 186). El creciente número de niños y niñas abandonados en las calles de las urbes obligó al Estado a tomar medidas. Se crearon casas de beneficencia, orfanatos, dispensarios médicos,

programas preventivos que promovían la lactancia materna y la educación de las madres en temas sanitarios y de cuidado infantil. Se impulsaba una política social con rostro ‘caritativo’, con el apoyo de la iglesia y de instituciones privadas de beneficencia. En palabras de Kingman, había una “preocupación moral [por la] sobrevivencia de los niños desamparados” (1991: 294).

La educación urbana de entonces respondía a la visión que los grupos de poder, la burguesía y el Estado tenían de la pobreza aplicando un modelo asistencialista que –se pensaba– rescataría la dignidad del individuo “inculto” convirtiéndole en un sujeto “útil”. (Kingman, 1991: 297).

Mientras tanto, en el ámbito rural, la educación se hallaba en completo abandono por parte del Estado. Para 1920, el ochenta por ciento de la población indígena era analfabeta (Flores, 2012: 87). Por un lado, mientras los movimientos indigenistas buscaban emancipar al indio de los poderes de los grandes hacendados e integrarlo a la modernidad (Favre, 1999: 10), por otro, las escuelas, en manos de grupos privados, principalmente religiosos, extranjeros o políticos, enseñaban castellano a fin de “aculturar” al indio, volverlo productivo e integrarlo al sistema moderno de la economía. Los indigenistas pretendían igualar al indio respecto del blanco y para ello, la educación era el instrumento idóneo (Favre, 1999: 51). La diversidad lingüística era percibida como una traba para el desarrollo y la integración al sistema educativo; las culturas extrañas se interpretaban como atrasadas, resultado de su aislamiento de la modernidad (Favre, 1999: 54).

Hacia los años cincuenta, los esfuerzos de los gobiernos en materia de educación seguían concentrados en el sector urbano (Uzcátegui, 1975: 318). Las escuelas rurales continuaban aplicando los planes de la educación urbana, aunque para los años cuarenta ya existían algunas escuelas indígenas (Cayambe) lideradas por Dolores Cacuango, considerada la precursora de la educación intercultural bilingüe (Yáñez Cossío, 1994: 253). La falta de intervención del Estado abría oportunidades a instancias políticas y religiosas con intereses coloniales, tales como el Instituto Lingüístico de Verano, las escuelas radiofónicas y la Misión Andina, cuya intención era fundamentalmente alfabetizar para evangelizar (Yáñez Cossío, 1994: 253-254).

En 1936 se crea el primer Código de Menores, lo que congregaría la atención de entidades públicas y privadas en la problemática de la infancia. En el sector urbano, surgen los hogares de protección social para niños y niñas abandonados (Uzcátegui, 1975: 318) y las primeras Casas Cunas¹⁶ que se ocuparían de la primera infancia (Clark, 2001: 186). Las entonces llamadas políticas de atención materno-infantil estaban bajo la responsabilidad de las instancias estatales de salud, de la iglesia y de instituciones privadas de la caridad (García Méndez, 1991: 4). Kingman haya diferencias entre el tipo de asistencia que se aportaba en el campo y en la ciudad. “La caridad (...) constituye una institución típicamente urbana, distinta a la práctica de distribución de socorro y suplidos que se realiza en el espacio rural: aunque se inscriben dentro de un horizonte social y cultural común (...)” (Kingman, 1991: 282).

Hasta la década de 1960 los niños, niñas y adolescentes prácticamente no existían como tales ni en las agendas políticas, ni en el diseño o ejecución de políticas públicas específicas, como tampoco en las investigaciones sociales que desde la academia se realizaban (Observatorio de la Niñez y la Adolescencia, 2012: 24).

El cambio de paradigma se daría por influencia de la publicación del libro *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (1960), del francés Philippe Ariès (1914 – 1984), quien sostenía que “la categoría de niñez y adolescencia es una construcción social que responde a un proceso histórico” (ODNA, 2012: 24) . Por lo tanto, “lo que entendemos por niños, niñas y adolescentes, apela directamente al modo en que las sociedades y Estados codifican a ese primer periodo del ciclo vital y organizan formas consecuentes de relacionamiento” (Fass, 2004: xiii-xv, citado por ODNA, 2012: 24).

Por esos mismos años, en el sector rural, se produjeron innovaciones interesantes en los proyectos integracionistas que comienzan a promover el estudio de las lenguas indígenas en las universidades (Yáñez, 1994: 254). La educación indígena comenzaba a ganar interés y se convertía en un medio para la formación de líderes, el fortalecimiento de la lengua y de la propia cultura. Va a ser después, en los años setenta, que la mujer indígena

¹⁶ Las Casas Cunas fueron instituciones de protección a la primera infancia. Inspiradas en instituciones europeas, aparecen en Ecuador, en la primera década del siglo XX por iniciativa de médicos. Su misión era promover la lactancia materna y reducir la mortalidad infantil. Posteriormente estas casas pasarían a manos de los gobiernos locales.

comenzaría a incorporarse por primera vez a los programas de alfabetización (Martínez Novo, 2007: 356).

En la década de los ochenta el Ecuador retorna a la democracia. El nuevo gobierno (Jaime Roldós, 1979 - 1981), influenciado por las políticas desarrollistas que promovía la CEPAL, se inserta en un modelo económico con rostro social, aunque orientado a reducir el gasto público (Cáceres y Pérez, 2010), lo que limitó el impacto de los programas sociales. Como resultado de la crisis, se acepta recibir el apoyo financiero y la asistencia técnica de organismos internacionales (Banco Mundial, Fondo Monetario y Banco Interamericano) fondos con los que se financiarían los programas de educación rural y de atención a la primera infancia, de cobertura nacional.

La década de los ochenta marcaría un hito en la educación indígena. Se lleva a cabo el primer Plan Nacional de Alfabetización en lengua indígena y se constituye la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural, dándose inicio al proyecto de creación de un modelo de educación intercultural bilingüe (Bretón, 1999). Se crean el Ministerio del Trabajo y Previsión Social (1980) y el Ministerio de Bienestar Social. Este último se responsabilizaría de administrar los fondos que asignara la cooperación internacional para la implementación de programas nacionales de atención a la primera infancia (Cáceres y Pérez, 2010).

El nuevo plan permitiría incrementar el número de guarderías convencionales, especialmente en los sectores urbanos marginales del país, con el fin último de combatir los altos índices de desnutrición y mortalidad infantil que para entonces era de 54,3% (SIISE, citado por Viteri, 2007: 3), siendo la desnutrición una de sus primeras causas. La mortalidad infantil (entonces se alegaba) estaba relacionada con la salud de la madre y su falta de atención durante el embarazo, parto y puerperio, lo que revertía en los altos índices de mortalidad materno infantil.

Siendo insuficiente el impacto de las acciones realizadas para mejorar la situación de la primera infancia, en 1983 el Ministerio de Bienestar (MBS) lanza su primera propuesta de programas “no convencionales” de atención a la primera infancia en situación de alto riesgo (Cáceres y Pérez, 2010: 2). El propósito era ampliar la cobertura de atención

y llegar a las poblaciones más remotas y pobres del país. A esta brigada nacional de rescate a la primera infancia del MBS se sumaron el Instituto Nacional del Niño y la Familia (INNFA) y los gobiernos locales (Cáceres y Pérez, 2010).

La década de los noventa, por influencia de la Convención de los Derechos de la Niñez y Adolescencia de las Naciones Unidas (1989), daría un giro a la concepción de “infancia” y a los programas, enmarcándose en un enfoque de derechos. “De un modelo de Estado interventor se pasaría a un modelo garantizador de derechos” (ODNA, 2012: 25). El Estado, mediante decreto constitucional, “se compromete a desarrollar acciones legales, judiciales, administrativas (...), que aseguren a los niños, niñas y adolescentes el ejercicio pleno de sus derechos” (Cáceres y Pérez, 2010). Este aspecto permitiría que el niño y la niña sean visualizados como sujetos con voz propia, diferenciados de los otros; se convertía en un sujeto de derechos. Esta nueva visión del niño y de la infancia modificaría la histórica concepción de “cuidado” circunscrito a la mujer y a la esfera doméstica, el que comenzará a ser entendido como un trabajo que debía ser remunerado y atendido por profesionales, visibilizándose la situación de la mujer madre trabajadora (Esquivel, 2011; ODNA, 2012: 25).

En este período, los programas de “desarrollo infantil” que promovían el desarrollo de las capacidades individuales dan un giro hacia un modelo de desarrollo integral, con enfoque en los derechos, privilegiándose la “educación inicial” sobre las intervenciones de asistencia y protección (ODNA, 2012: 25).

A partir de esta nueva concepción del infante: sujeto de derechos (a educación, a protección, a bienestar, a salud), ratificado en la Convención de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (CDN, 1989), “por primera vez se habla de un sistema de protección integral para la infancia” (ODNA; 2012: 26). Estas nuevas ideas enfocarían el trabajo educativo en el sujeto niño que sería asumido por el Estado, disminuyéndose, cada vez más, la participación de la familia y la comunidad en el diseño de los modelos educativos, divorciando la relación centro infantil - familia. El período etario se mostraba propicio para, desde ese momento, liderar el proceso de construcción del perfil del ciudadano anhelado, sin intervención de la familia. El desafío era compensar desigualdades, en equiparar u homologar las diferencias.

Entrado el siglo XXI, vistas las dificultades por las que atravesaba la educación intercultural bilingüe, y ya el Estado reconocido como intercultural y plurinacional (Constitución, 2008) se asume que la educación nacional debe ser intercultural, siendo el Ministerio de Educación, como ente rector de las políticas educativas, el responsable del diseño y aplicación de “modalidades que deben responder a la diversidad cultural, geográfica y lingüística” del entorno familiar del niño (LOEI, 2011, Art. 40), desde la educación inicial.

Dentro de esta misma óptica se enmarca el sistema de protección integral, que prioriza la atención a los grupos que “por la persistencia de desigualdades, exclusión, discriminación o violencia, o por su condición etaria, de salud o de discapacidad”, se hallan en situación de riesgo (Constitución, 2008). Sin embargo, la realidad demuestra que aquí hay algo que no funciona.

Respecto de las críticas que ha recibido la Convención de los Derechos de la Niñez (CDN, firmada en 1989 y ratificada en 2004), por su visión “unificadora” y etnocéntrica de la infancia, a nuestro parecer, en este tiempo en el que se eleva el interés por el reconocimiento de las diferencias individuales y la diversidad cultural, sería importante considerar si son los derechos los que deben estar bajo discusión, si lo que hay que observar son las modalidades de atención o se trata de los intereses que yacen tras la pretendida interculturalidad. Había que introducirse en los centros infantiles para entender por qué los niños y las niñas de los grupos familiares indígenas en situación de pobreza en el mercado San Roque se hallaban fuera de ese escenario, y responder a nuestras inquietudes.

El centro educativo infantil 1

Trayectoria de la educación inicial municipal

En Quito, a fines de la década de los ochenta, las Casas Cunas de los mercados dependían de la Dirección Municipal de Mercados de la ciudad, servicio que carecía de financiamiento. Ubicadas en habitaciones pobremente provistas, estaban a cargo de personal de servicio de los mercados y supervisadas por voluntarios. Era el espacio donde las madres trabajadoras indígenas del mercado atendían las necesidades de sus hijos e hijas, con sus propios recursos, durante su jornada laboral.

Recién en 1990, mediante Resolución Administrativa No.001, amparada en el Art.72, No. 16 de la Ley de Régimen Municipal, se ordena el traspaso de dichas Casas Cunas a la Dirección Municipal de Educación y Cultura, a fin de asegurar e institucionalizar la protección y el cuidado infantil. Se crean así los centros de atención infantil. A partir de entonces ese modelo de corte asistencial se transforma en un modelo de atención integral, que priorizaba la intervención educativa sobre la asistencial y de protección a la primera infancia.

En 2002, mediante Resolución No. 0072 de la alcaldía del Distrito Metropolitano de Quito, se crea el Subsistema Metropolitano de Educación Inicial, y los Centros de *Atención* Infantil son transformados en Centros de *Educación* Infantil.

Cada etapa introducía mejoras cuantitativas y cualitativas, adquiriendo cada vez mayor relevancia la educación inicial. Así, el modelo actual cuenta con una propuesta educativa sustentada sobre las teorías y descubrimientos científicos fundamentados en los principios del desarrollo humano, y con base en los derechos de los niños y las niñas. El proyecto favorece el desarrollo de ‘competencias’ en los infantes desde su más temprana edad, con lo cual (al cabo del bachiller) el individuo estaría listo para cumplir sus responsabilidades como ciudadano activo, creativo y competente en la sociedad contemporánea (Municipio del Distrito Metropolitano de Quito (MDMQ) 2009).

En la actualidad, para su funcionamiento, cada uno de los catorce centros educativos que funcionan bajo esta modalidad, cuenta con amplias instalaciones, abundante material didáctico, equipos técnicos y materiales que facilitan el normal funcionamiento de sus servicios y de su propuesta curricular, liderada por un equipo de profesionales que garantizan el logro de sus objetivos; es decir, cuentan con toda una caja de herramientas que asegura la educación del niño y la niña desde su más temprana edad y previene el abandono escolar (MDMQ, 2009: 5 – 6).

Orígenes

El centro educativo infantil 1 San Roque nace, por tanto, como Casa Cuna. Al principio solo funcionaba por horas, siendo la alimentación responsabilidad de las familias. Los niños y las niñas quedaban a cargo de empleadas de la Dirección Municipal de Mercados. Desde sus inicios, el centro tuvo por finalidad atender las necesidades de los hijos e hijas de las familias trabajadoras del mercado (MV, 05-06-12. Entrevista).

El centro infantil es remodelado en el año 1991, en la administración de Rodrigo Paz.

La Sra. de Paz. (...) se encargó de ir a los centros infantiles y fue recuperándolos. Ella transformó los centros que eran dos cuartos, donde había una esterilla, una cunita por ahí, una cocina, (...). Ella recuperó lo que había y lo mejoró. [En esa época] empiezan a contratarse educadoras parvularias. (...). También intervino la Comunidad Europea (...) porque [el centro] estaba en el casco colonial (MLM, 10-05-12. Entrevista).

El modelo educativo

En 2001, la Dirección Municipal de Educación, con la participación de técnicos, administradoras, educadoras/res, madres y padres de familia, decide construir un plan para el fortalecimiento de sus centros infantiles e institucionalizar la educación infantil integral. El plan consistía en crear un Modelo Curricular por Competencias, el que contaría con una malla curricular, metodología, estándares de calidad y un plan de capacitación docente, a más de considerarse el mejoramiento de la infraestructura física y equipamiento (MDMQ, 2009: 5).

En el documento del proyecto se define ‘competencia’ como

(...) la capacidad del individuo para interactuar eficazmente en su medio. Es un conjunto de conocimientos, habilidades y valores organizado para ejecutar de manera adecuada una tarea o un conjunto de tareas que satisfacen exigencias de su propia vida (Calero Mavilo, 1997, en MDMQ, 2009: 49).

Se recordará que los modelos por competencias tienen sus orígenes en la Europa de la postguerra, a mitad del siglo XX, siendo su propósito mejorar el rendimiento de los trabajadores, consideración necesaria para la reconstrucción de los países después de la

segunda guerra (Cifuentes, 2009: 37). El plan permitiría mejorar los desempeños laborales aportando conocimientos, habilidades y actitudes (valores).

Descripción del centro educativo infantil 1

El centro infantil 1 se halla en el piso alto del mercado San Roque; tras el área de los comedores, zona menos traficada y ruidosa.

Junto al sector de las carboneras pregunto: “¿El centro infantil?” una señora me lo señala con la cabeza: “Ahí, toque esa puerta”.

Observo una puerta corrediza, metálica, pintada en tono celeste. No hay letrero que lo identifique. Al extremo izquierdo de la puerta se halla la garita del guardia. Toco un timbre y al poco se abre un lado de la puerta. Asoma la cabeza de un señor que me pregunta “¿A quién busca?” Busco a la señora directora del centro. “¿De parte? (...) Espere un momentito”, me responde cerrando nuevamente la puerta. Regresa dos minutos más tarde y, me pide que pase.

Tan pronto se atraviesa la pesada puerta metálica de acceso, se produce el choque. ¿Me hallaba en el norte de la ciudad? Después de la obscuridad del mercado, llama la atención la luz natural de la amplia galería que se presenta a la vista. Se trata de un largo patio cubierto, con amplios ventanales a la derecha. Lo alegra un simpático piso de baldosas de colores, a manera de un juego de ajedrez, recubierto en tramos por una alfombra verde que simula césped. En esta área hay variados juegos infantiles de plástico resistente. Todo luce en buen estado: resbaladeras, casitas, escaleras de formas variadas. Se entendería, es el patio de recreo. Al fondo del largo patio (de aproximadamente 100 x 20 metros de largo) hay una piscina de baldosas azules y blancas, donde en ese momento se estaba bañando un grupo de niños y niñas de entre 2 y 3 años de edad, vestidos con el típico atuendo de baño y su gorrita. Con ellos está su educadora. Todos sonrientes me saludan en expresión de disfrute. ¿Son éstos los hijos o hijas de las trabajadoras del mercado San Roque?

La directora (administradora) del centro llega a mi encuentro.

El centro infantil ocupa un área aproximada de mil metros cuadrados, dividida en siete espaciosas aulas. Llama la atención el orden, el aseo, la cantidad, calidad y disposición del material



Fuente: Elaboración propia. Sala de lectura. Centro educativo infantil San Roque, 2012.

didáctico. La administradora del centro me comenta: “Ya no queremos usar material de desecho, pues implica mucho trabajo crearlo, y no dura. Los niños lo destruyen fácilmente. Más bien, poco a poco hemos ido adquiriendo material didáctico de madera, que sea durable”.

Cuenta con un amplio salón de actos, que se ocupa en actividades de psicomotricidad, de música y la biblioteca, con su área de lectura. Cuenta con una surtida gama de colchonetas de diferentes formas y tamaño; todo forrado en tela plastificada con atractivos colores brillantes. La biblioteca tiene estanterías móviles con buena variedad y cantidad de cuentos.

El comedor y la cocina se hallan en el área central donde confluyen las aulas. La cocina ha sido recientemente remodelada. Cuenta, además, con una equipada batería de baños, la sala del médico, un baño para el personal y la oficina de la administradora.

El “Modelo curricular por competencias” cuenta con su propia metodología de trabajo para el desarrollo de habilidades, conocimientos y valores. Se trabaja en ambientes o salas equipadas para el desarrollo de cada habilidad. Cada nivel tiene una educadora responsable que acompaña a los niños y organiza las actividades en los ambientes programados. (Tomado de Notas de campo).

Pero la institución educativa no es solo un lugar de aprendizaje; es ante todo un espacio de socialización, organizado y equipado de tal forma que los niños y las niñas ejecutan las

actividades programadas sin resistencia, aprenden lo planificado y son controlados por los adultos que han sido capacitados para ejercer su poder con sutileza.

El personal educativo

La institución cuenta con el número de profesionales que determinan los estándares de calidad, del Ministerio de Educación “aunque la institución podría atender a más niños y niñas”, por la amplitud del espacio físico, a juicio de su administradora.

Adicionalmente, el centro cuenta con tres personas en el área de cocina, una auxiliar pedagógica, dos personas responsables de la limpieza y un guardia.

La institución dispone, además, de una médica pediatra, (una vez por semana por centro), quien lleva el control de salud, talla y peso de todos los niños y las niñas de los centros municipales infantiles, quien es además, responsable de la nutrición, de la prevención y atención de problemas de salud.

La población

En entrevista con la administradora se recoge que el centro actualmente (período 2012 - 2013) atiende ciento catorce niños y niñas, de los cuales, el noventa por ciento es mestizo, y el resto indígena (hay dos niños de origen afroecuatoriano). Aunque el centro fue originalmente dispuesto para atender a los hijos e hijas de las familias trabajadoras del mercado, en la actualidad el 74% son hijos de trabajadoras del mercado; el grupo restante (26%) trabaja en otros rincones de la ciudad. Las razones a continuación:

(...) muy poquitos son de afuera, porque tenemos que cubrir un número determinado de cupos y hay niños [del mercado] que no suben (...). Los padres [indígenas] como que buscan excusas para no mandarle al niño. Culpan al centro que aquí se les pega, que no se les da de comer, que los niños son maltratados. Se inventan cosas. Es por no mandarles, por no aportar, por tenerles viendo al lado, cuando hay tanto riesgo para los niños. Aquí hay mucha delincuencia, drogadictos, alcohólicos. Aquí en esta calle venden droga... y sí les han robado a los niños, pero ya seguir insistiendo a una madre que quiere seguir teniendo a su niño en esas condiciones ¿qué más podemos hacer? (MLM, 10-05-12. Entrevista).

En relación a la actividad económica de las familias que atiende el centro,

La mayoría de madres de familia son comerciantes, vendedoras ambulantes o tienen algún puesto de fruta o verduras, casi en su gran mayoría. Tengo un grupo de niños que son de afuera, digamos de otra condición socioeconómica, inclusive tengo creo dos o tres profesionales, tengo empleadas domésticas (...) (MLM, 10-05-12. Entrevista).

La actividad laboral determina el grupo social al que pertenece el grupo familiar, en el mercado. No es coincidencia que ciertas actividades u oficios casi sean ‘de propiedad’ de determinados grupos étnicos o clase social. Difícilmente, una comerciante o dueña de un puesto de ventas es indígena, lo que sería aún más extraño es que una mujer mestiza sea desgranadora.

Requisitos de ingreso

La institución solicita los documentos de rigor: partida de nacimiento, el acta de inscripción o la ficha de nacimiento, la cédula, fotos, exámenes médicos. Al inicio del curso se cobra matrícula y se pide una lista de materiales de aseo y didáctico; adicionalmente, con base en una ficha socioeconómica, se calcula la pensión mensual que la familia deberá pagar para cubrir los gastos de alimentación.

El cobro de matrícula y pensión es motivo para que algunos grupos domésticos, con menor capacidad para generar ingresos, se vean obligados a renunciar a este servicio, lo que se consultó con el administrador del mercado:

(...) el 90% de los niños [que asisten a este centro infantil] no son del mercado (...) El punto es porque la abuelita y a veces la mamá, o del grupo de las desgranadoras o del cargador, todos ellos quieren que esto sea gratis y el [servicio] cuesta entre \$20 y \$35 [mensuales]. La señora dice que no tiene para pagarlo pero ellas sí tienen dinero. No le mandan porque tienen que pagar algo (Adm. del mercado, 15-05-12. Entrevista).

El valor monetario del servicio es decidor. A criterio de un funcionario municipal, las desgranadoras indígenas y las vendedoras ambulantes están en capacidad de pagar por el servicio, “porque sí tienen el dinero”. Es el sentido común del empleado asalariado urbano que, contando con un ingreso fijo y entrenado en la lógica del ahorro, puede planificar en qué invierte sus ingresos. Diferente es la situación de un grupo familiar o persona vinculada

al sector informal de la economía cuyo ingreso difícilmente alcanza para el consumo diario y en cuya lógica de organización “presupuestaria” el concepto de ahorro no es generalizado.

Lo importante para los funcionarios del Estado es que en este centro se aporta un servicio educativo de “calidad”; pero ¿qué es un servicio de “calidad”?

A criterio de las autoridades del Ministerio de Educación un servicio educativo es de “calidad” si contribuye a la construcción del perfil de ciudadano que la sociedad aspira. Sin embargo, el principio que distingue la “calidad”, dice el ministerio, es la “equidad”:

(...) un sistema educativo será de calidad en la medida en que dé las mismas oportunidades a todos, y en la medida en que los servicios que ofrece, los actores que lo impulsan y los resultados que genera, contribuyen a alcanzar las metas conducentes al tipo de sociedad que aspiramos para nuestro país (Ministerio de Educación, 2012)¹⁷.

Para medir la “calidad” de un servicio, el Ministerio de Educación ha elaborado unos estándares, es decir, un documento que prescribe “los logros esperados para los diferentes actores e instituciones del sistema educativo”. Los estándares “orientan, apoyan y [permiten] monitorear las acciones de los actores (...), en busca de un mejoramiento continuo” (Ministerio de Educación, 2012); sin embargo, habría que considerar que los diferentes grupos familiares y actores que conforman la comunidad educativa no necesariamente son homogéneos; más bien, guardan sus diferencias (de clase, etnia, cultura), y por tanto su criterio de “calidad” va a variar con base en sus intereses, experiencias, prioridades, expectativas, etc. Lo común es que en las instituciones educativas, el significado de “calidad” guarde criterios etnocéntricos, no interculturales, ignorándose la variabilidad social y cultural de los grupos familiares que la institución atiende.

La diversidad en el centro educativo

¹⁷ Tomado de <http://educacion.gob.ec/category/estandares-i/>).

Si en un inicio las educadoras del centro educativo infantil 1 tuvieron la iniciativa de aprender kichwa o de contratar una educadora bilingüe para tratar con las familias y los niños y las niñas kichwa hablantes, hoy ya no parece ser necesario (MV, 05-06-12. Entrevista).

Cierto es que la mayoría de las mujeres indígenas que trabajan en la ciudad, aunque no asistieron a la escuela urbana, entienden y hablan español (aunque no estén alfabetizadas); su grado de dominio es resultado de su experiencia con la lengua escrita y sus relaciones comerciales y sociales en la ciudad. Pero se entiende también que las familias de origen indígena cuyos hijos asisten a este centro infantil, por su edad (entre veinte y treinta y cinco años) no sólo se educaron en escuelas urbanas, sino que en el hogar cada vez se valora menos el uso del kichwa.

También es cierto que los grupos que inscriben a sus pequeños en este centro, no demandan a la institución que sus hijos continúen con o aprendan kichwa. La administradora del centro lo ha percibido: “(...) como que el indígena tiene un poco de recelo de que su hijo hable kichwa (...)” (MLM, 10-05-12. Entrevista). Las familias indígenas pronto aprenden que para que sus hijos tengan éxito en la escuela urbana (y no se les discrimine) necesitan aprender bien el castellano, siendo esa es una de las razones por las que les inscriben en el centro infantil. Aquí, además, “aprenden buenos hábitos, a comportarse, a tener modales...” (Madre de familia mestiza. Tomado de notas de campo). La visión que tienen de la educación inicial es variable. Lo importante es que de éste pasen a una buena escuela del municipio.

Percepciones del personal educativo

En su relación con las familias, las educadoras consideran que no es lo mismo tratar con madres y padres indígenas que mestizos. “Los padres mestizos son más abiertos, más comunicativos...”; aunque notan que con el tiempo el/la indígena va cambiando su actitud. “[Poco a poco] se van familiarizando, después ya pelean, reclaman y van adquiriendo confianza” (MLM, 10-05-12. Entrevista).

Las educadoras notan que la familia indígena tiene otras costumbres, y que es su obligación modificar algunos hábitos en los niños, especialmente de alimentación y aseo.

“(…) Lo que nosotros sí fortalecimos mucho y trabajábamos bastante fue en el tema de la higiene. Este fue un punto bien importante, en el que tuvimos que luchar bastante (…)” (MV, 05-06-12. Entrevista).

Respecto del comportamiento del padre/madre indígena expresaron:

La forma de ser del indígena no ayuda tanto, suelen ser personas muy retraídas, reservadas, muy a la espera de “ser llamado y no llamar” (...). Ellas esperaban que seamos nosotros los que convoquemos, y seamos los que iniciemos cualquier tipo de relación (MV, 05-06-12. Entrevista)¹⁸.

Es frecuente que se haga referencia a ellos con cierto aire paternalista e incluso que se les infantilice, para mostrar empatía con su cultura. “Había una relación afectiva intensa, de mucho afecto sincero con esa cultura, con esas personas que lo único que pedían era atención, que querían compartir, y nosotros teníamos la obligación de respetarles y servirles” (MV, 05-06-12. Entrevista)¹⁹.

El nivel de adaptación de la familia indígena al centro es progresivo...

Ellas están siempre con eso de que el mestizo maltrata al indígena. Siempre tienen esa duda, ¿no? Pero a medida que pasa el tiempo y ven que las condiciones del niño van cambiando, que el niño llega y saluda, entonces la mamá, que era tímida, nota el gusto que el niño tiene... porque el niño llega contento (MLM, 10-05-12, Entrevista).

La desconfianza es mutua, resultado del temor infundado de hablar sobre sus propias percepciones, lo que mantiene los imaginarios que históricamente se guarda del otro, de extraño.

El período de adaptación de los niños y las niñas indígenas

El período de adaptación del niño o de la niña indígena en el centro es tema de preocupación, al extremo que las educadoras manifiestan no saber “qué más hacer para el que niño no sufra la separación de su madre” (MV, 05-06-12. Entrevista).

Ahí lo más difícil [es] la adaptación de los niños, precisamente por esas características de una cercanía permanente con sus madres. El

¹⁸ Situación referida al inicio de proyecto, en los años 90

¹⁹ *Ibid.*

proceso de adaptación [es] durísimo, durísimo... porque no es lo mismo tenerles en el puesto, o tenerles en la espalda que tenerles en una institución. Lo duro era para los guaguas, porque teníamos guaguas que tardaban en adaptarse, le juro, tres meses, que para lo que es un proceso de adaptación, eso era demasiado..., por ese apego a su madre, pero logramos que los niños se adapten,(...) el proceso de adaptación era terriblemente difícil, duro, complicado, doloroso (MV, 05-06-12. Entrevista).

Las educadoras no llegan a comprender el motivo de tanto sufrimiento en el niño; simplemente lo interpretan: “pienso que se debe al fuerte apego que tienen con su madre (MLM, 10-05-12. Entrevista).

Percepciones de las familias que asisten al centro educativo infantil 1

Conversando con los padres y las madres (mestizos e indígenas) que tienen a sus niños en el centro infantil, se hallaron diferencias entre las expectativas que unos y otros tienen del modelo educativo. Mientras los mestizos aspiran capital cultural (que aprendan inglés, que accedan a una mejor escuela, que vayan a la universidad, que salgan del mercado y logren mejores oportunidades de trabajo), los padres y madres indígenas cuyos hijos ingresaron al centro infantil esperan que sus hijos aprendan bien el castellano y no les discriminen en la escuela urbana (capital social) (Tomad de notas de campo).

Una madre mestiza que tiene a su niña de tres años en el centro, a la pregunta de qué la motivó inscribirla, respondió “Yo quería ponerla en un lugar donde enseñen bien, donde coman bien y le enseñan inglés. Eso les puse [a las educadoras] en la Hoja de Evaluación del centro; que yo quería que le enseñen computación e inglés (Rosa y Juan, 28-02-13. Entrevista).

Las familias indígenas, en cambio demandan, primeramente, protección, buen trato, afecto, que cuiden de sus hijos, pero ante todo, que les eduquen, aspecto que está relacionado con el aprendizaje del castellano y de comportamiento propio de la cultura mestiza. Así mismo lo identificaron las educadoras:

Lo que ellos querían era que los niños sean bien tratados, que sean integrados en ese círculo, que les atiendan, que no les releguen (...) [También] pedían educación, que aprendan lo que tenían que

aprender. Nunca tuvieron otras expectativas de las que nosotros hemos ofrecido (MV, 05-06-12. Entrevista).

Ambos grupos de padres y madres (indígenas y mestizos) expresaron tener confianza en lo que las educadoras enseñan a sus hijos: “ellas saben lo que les piden a los niños cuando ingresan a la escuela” (en conversación con madres mestizas), aunque sí aspiran que los niños y las niñas aprendan buenos modales, hábitos, valores, que controlen su comportamiento, para una adecuada adaptación social y buen rendimiento en la escuela (Tomado de notas de campo).

Era lo esperado. Para una familia mestiza del mercado, decir que su niño o niña está inscrito en el centro educativo infantil 1 es señal de prestigio. Rosa y Juan están orgullosos de haberlo logrado; su aspiración es que su hijo (4 años), saliendo de éste, ingrese a una buena escuela municipal.

No es fácil conseguir cupo en esas escuelas [municipales], son cupos peleados, pero la administradora me ha dicho que este año el municipio les va a dar más cupos para que entren algunos de sus niños... Para qué, los niños de esta guardería salen bien preparaditos (Rosa y Juan, 28-02-13. Entrevista).

Así como Rosa, las familias que lograron ganar un cupo para que sus hijos ingresen en esta institución se muestran totalmente satisfechas: “Diez sobre diez”, dice un papá, “Y nosotros también estamos aprendiendo a cuidar a nuestros hijos. Ya ve, yo ya no le pego para que obedezca”, comenta otro papá con orgullo. Son las respuestas de quienes están conformes con las “reglas de juego” (Bourdieu) que impone el grupo dominante en el campo social. De modo que, el centro educativo infantil 1 ha ganado prestigio ante las familias mestizas, pero está cargado de prejuicios ante ciertos grupos de familias indígenas, especialmente para aquellas en situación de pobreza.

El centro educativo infantil 2

El Proyecto integral para la restitución de derechos de niños y niñas menores de cinco años en situación de riesgo, en mercados, ferias, plataformas municipales y en el sector de “La Mariscal” del Distrito Metropolitano de Quito: “Guagua Quinde”²⁰, nace en 2011,

²⁰ Título del Proyecto.

mediante convenio entre el Municipio del Distrito Metropolitano de Quito (MDMQ) y el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES). Este tiene por finalidad aportar a la “protección especial” de niños y niñas menores de cinco años de edad en situación de riesgo social²¹ y prevenir el trabajo infantil. El proyecto en la actualidad funciona en tres mercados (Las Cuadras, San Roque y Chiriyacu) y en el sector “La Mariscal”, de la ciudad. El trabajo de campo para el presente estudio se llevó a cabo en el centro ubicado en el Hogar de Paz, destinado a los hijos e hijas de trabajadoras del mercado San Roque.

De la información que aportó el diagnóstico inicial del proyecto sobre la dinámica social y condiciones laborales de las trabajadoras del mercado San Roque, se determinó que, debido a los riesgos que acarrea el mercado (para los niños y las niñas) y el tipo de actividad laboral que algunos grupos familiares realizan desde tempranas horas de la madrugada, el proyecto debía proporcionar asistencia en tres jornadas: diurna, nocturna y los fines de semana, en el propio local del mercado. Sin embargo, estas consideraciones no se llegarían a aplicar.

Teníamos un espacio físico en el cual se había planteado [crear] (...) un espacio de acogimiento abierto en la noche, con su personal. Nuestras educadoras fueron a hacer un levantamiento para conocer el número de niños. [Ellas] fueron puesto por puesto. El espacio se iba a compartir con el CENIT²², con Plan Internacional, pero al rato de los ratos ya no nos dieron el dinero. Incluso Plan Internacional dijo que nos dejaría el equipamiento, pero no teníamos el dinero para poner al personal (...). Se habló con [el centro infantil 1] para ver si nos daban un espacio, pero [las] dinámicas de cambio [institucional] no lo permitieron y no se llegó a un acuerdo (JM, 24-04-13. Entrevista).

A criterio de los funcionarios municipales de entonces, no se justificaba el esfuerzo, dado el escaso número de familias que se beneficiarían de esta primera propuesta.

Consecuentemente, de un proyecto de ‘protección especial’ para la prevención del trabajo infantil se pasó a una propuesta de ‘centro de desarrollo infantil’, de modo que los

²¹ El riesgo social “alude a la capacidad de las personas y las instituciones de prevenir y enfrentar situaciones de riesgo y vulnerabilidad [debido a factores económicos, sociales, étnicos o culturales] entendida como la probabilidad que enfrentan las personas o las familias de resultar perjudicadas por sucesos inesperados” en Nina, Álvarez Toro y Aguilar, 2008: 87.

²² Centro de la Niña Trabajadora.

cuatro centros por abrirse en los mercados funcionarían como centros de educación inicial diurnos.

La propia indefinición que hubo desde sus inicios -¿proyecto de desarrollo infantil o de protección especial a la infancia?- como propuesta de trabajo para los mercados, afectaría en la configuración y definición del modelo educativo, en la calidad del servicio y en su impacto en la comunidad, lo que se reflejaría en la falta de asignación presupuestaria y la ausencia de una entidad estatal que respondiera por el proyecto.

A pesar de su corta vida, los cuatro centros infantiles de este proyecto pronto ganaron gran aceptación entre las trabajadoras del mercado, principalmente entre las vendedoras ambulantes del mercado San Roque, multiplicándose la demanda. Pocos meses después empezarían los contratiempos: traslado de personal a otros servicios, ausencia de presupuesto para mantenimiento y pago del personal, limitaciones para atender las difíciles necesidades de los niños, las niñas y sus familias, falta de profesionales para atender demandas específicas (salud y nutrición), etc. Con el tiempo la disyuntiva era lidiar entre calidad o cobertura.

Desde entonces esa ha sido nuestra lucha porque financiamiento no hay. Los primeros meses los financió el INFA, luego lo hizo el Municipio, pero claro no tenía presupuesto para eso. Ahora estamos funcionando pero no sé realmente con qué plata. Creo es la Fundación [Patronato San José] la que está aportando, porque todavía no está firmado el convenio con el MIES. Funcionamos con poquito personal; al mínimo (JM, 24-04-13. Entrevista).

La decisión es política, y si no se resuelve a tiempo su fórmula de financiamiento, este proyecto -que promete ser una forma alternativa de atención a las familias más vulnerables del mercado San Roque- quedará como una experiencia más (Tomado de notas de campo).

Descripción del centro educativo infantil 2

Ingresar al Hogar de Paz es como llegar a un establecimiento escolar, donde niños y niñas de diferentes edades se entrecruzan en diversas direcciones a sus respectivas aulas. Se trata de un edificio de dos plantas con un patio central y aulas alrededor. Es una edificación moderna, multifuncional, ubicada en el sector de El Tejar, a aproximadamente kilómetro y medio del mercado San Roque. El edificio del Hogar de Paz acoge a la población de

diversos programas sociales que dependen de la Fundación Patronato San José, del Municipio del Distrito Metropolitano de Quito; entre éstos se halla otro centro infantil para los hijos e hijas de los comerciantes mestizos de clase media que tienen su negocio en un Centro Comercial del barrio (aspecto que sería interesante abordar en otro estudio).



Fuente: Elaboración propia. Guagua Quinde. Hogar de Paz. Quito, 2013.

El centro educativo infantil 2 se encuentra en un ala del primer piso alto. Consiste en un pasillo central al que confluyen dos aulas por cada lado y dos más al fondo. Cada aula, de aproximadamente diez por diez metros, acoge a un grupo de un promedio de veinte niños y niñas con su educadora y sus recursos didácticos; una de esas aulas hace de comedor y de sala de reuniones. Cuenta además con dos baterías de baños para los niños y las niñas y una salita adicional con juegos para trepar, para la recreación de los pequeños (esta última ubicada a unos treinta metros de las aulas).

Al inicio del proyecto, al equipo técnico del Centro educativo infantil 2 no le importó si el espacio que se les había asignado en el Hogar de Paz estaba acondicionado para atender adecuadamente a niños tan pequeños, si se contaba o no con los recursos

materiales necesarios o si había una propuesta pedagógica. Después de varias visitas nocturnas y diurnas el mercado San Roque y de haber conocido la realidad de sus futuros “estudiantes”, las educadoras, lo único que aspiraban, era contar con un espacio para atenderles, y el edificio era suficientemente amplio para dar acogida a todos los que llegaran.

Lo único que sabíamos era que los niños iban a venir sin hábitos. Comenzamos desde cero y nosotras también comenzábamos desde cero porque estos niños son diferentes a los demás, claro que los otros en las casas al menos tienen el hábito de saludar, de sentarse a la mesa, mientras que estos no. Para nosotras fue duro porque no teníamos muebles, al principio teníamos que sentarles en el suelo, entonces cómo íbamos a crear el hábito de sentarse a la mesa si no teníamos mesas, cómo le íbamos a decir al niño “coja la cuchara bien” si estaba en el suelo frío; a veces con mucho sol; no teníamos más instrumento que nuestra boca. Entonces cada una fue viendo qué podía hacer. Yo, por ejemplo, bajaba del internet canciones, entonces traía canciones o me aprendía un video, la otra compañera traía un juego, una ronda, y así poco a poco hasta obtener algunos recursos. Entre nosotras nos dimos bastante la mano (...). Con el tiempo nos fuimos acostumbrando a traer las cosas de la casa. La una traía papel, la otra traía marcadores, otra traía pintura (J, 26-04-13. Entrevista).

Poco a poco, las aulas fueron recibiendo el mobiliario básico (camitas, colchas, modulares, espejo, algunas colchonetas y algo de material didáctico, de acuerdo al grupo de edad); unos fueron donados por el INFA del MIES, otros aportaron los padres y las educadoras. A criterio de éstas, lo más importante es la salud y la nutrición, brindar a los niños un ambiente cálido y seguro. En este espacio, aprenden normas de comportamiento, hábitos de aseo, de cuidado personal, de alimentación, se les estimula el lenguaje y la motricidad, se les brinda alimentación y descanso.

Los servicios que aporta el centro (alimentación, educación, salud y apoyo familiar) no tienen ningún costo para las familias; los padres y las madres colaboran con autogestión, aportan material de aseo, algunos recursos didácticos y un refrigerio diario.

Esta es la “guardería gratis”. Claro que aquí no todo es gratis porque sí se les pide su cosita, que el refrigerio, una frutita, y ellos

colaboran con gusto porque saben que los niños ya están aprendiendo (J, 26-04-13. Entrevista).

El servicio de salud lo brindan mediante acuerdo con el subcentro de salud del sector, que realiza visita una vez cada seis meses. La alimentación la provee la Fundación Patronato San José, que es la misma para todos los programas que se desarrollan en el Hogar de Paz.

El personal educativo



Fuente: Elaboración propia. Guagua Quinde. Hogar de Paz. Quito, 2013.

El equipo técnico está conformado por profesionales y/o estudiantes del área de la psicología y la educación. Aunque las educadoras, al inicio, carecían de experiencia de trabajo con niños y niñas menores de cinco años de edad, debe resaltarse que, debido a su participación en el proceso diagnóstico y de difusión del proyecto en el mercado San Roque, hoy mantienen una mayor claridad sobre la situación socioeconómica de las familias y de los niños y niñas que atienden, lo que les ha permitido adaptar la propuesta educativa a sus necesidades.

Actualmente el centro educativo infantil 2 atiende ochenta y tres niños y niñas entre uno y cinco años de edad. El equipo cuenta con: una directora (y educadora responsable de un nivel), seis educadoras (incluida la directora) y una persona de limpieza, aunque el excesivo número de niños y niñas (alrededor de 20) por aula y la falta de educadoras dificulta el cumplimiento de la programación.

Nosotros antes operábamos con esa lógica de tantos niños por educadora pero eso no se ha podido mantener; muchas educadoras han renunciado por la inestabilidad laboral; tampoco los sueldos son muy competitivos. Las que quedan lo hacen por la camiseta. (JM, 24-04-13. Entrevista).

El trabajo con las familias

El proyecto pone especial cuidado en la planificación de las reuniones con los padres y las madres de los niños.

[En las reuniones] no se le puede dar conferencias (...). Se prepara el tema (seleccionado a veces por las educadoras, a veces por los padres y las madres) pero lo que se procura es que quienes intervengan sean ellos. Se trabaja con temas de su interés y se les hace preguntas que motivan la participación. No ha sido fácil lograr que los padres participen en las reuniones, pero ahora es distinto. Son ellos los que llevan la discusión” (KG, 29-04-13. Entrevista).

El modelo educativo que implementa el centro educativo 2 se re-construye en la experiencia, poniendo énfasis en las necesidades de los niños y las niñas y en la escucha atenta a las demandas de las familias: se trata de un modelo flexible aunque también se ha aprendido que la flexibilidad exige poner límites muy claros de funcionamiento. “(...) el reglamento tiene que ser flexible (...). Adaptamos el reglamento de acuerdo a la realidad de las familias pero también tenemos que poner muchas reglas, porque esta población tiende a abusar ¡Tienen una desestructura total!” (KG, 29-04-13. Entrevista).

Se trata de personas o grupos domésticos (mestizos e indígenas) que por el tipo de trabajo que realizan (en su mayoría, vendedoras ambulantes del mercado) viven en una permanente sensación de inseguridad y emergencia; un trabajo cargado de esfuerzo, tensiones, inseguridades, violencia, riesgos, generando un clima de desorganización y

conflicto intrafamiliar. Los niños y las niñas viven dentro del hogar un clima de violencia, de carencias materiales y afectivas (Tomado de notas de campo).

Para estos grupos familiares el orden, la organización, la rutina, la puntualidad, no existen. La informalidad se halla presente en todos los aspectos de su vida. Para estas familias, la asistencia de los niños al centro no es importante; los padres no respetan compromisos, son impuntuales a las reuniones; en las mañanas llegan tarde con sus niños al centro, o simplemente no llegan. Pero cada vez lo están haciendo mejor (...) Cuesta mucho crear hábitos tanto en los niños como en sus padres y madres (KG, 29.04-13. Entrevista).

La psicóloga responsable del trabajo con las familias explica su metodología:

Nosotros tratamos el tema de la violencia, el maltrato, de todo eso pero en la forma de “buen trato”. Les preguntamos: “¿qué es para usted buen trato?” Ehmmmm... es que el maltrato... “No, ¿qué considera usted que es el buen trato?”. La idea es que ellos puedan contar sus experiencias y llegar a sus conclusiones. Nosotros no somos más que una guía, somos las personas que les ayuda a organizar sus ideas. No soy la conferencista que va, que habla en términos que ellos no entienden, “porque yo se” y cosas así. Eso es más o menos lo que pretendemos hacer en nuestras charlas. Hemos hablado del respeto, del querer a sí mismo. “Si yo no me quiero ¿cómo pretendo querer a mi hijo?”. Se hace un retroceso a su infancia, porque muchos no conocieron nunca a su papá, y cosas así. Hay historias sumamente fuertes y que muchos de ellos repiten con sus hijos (KG, 29-04-13. Entrevista).

Con respecto a la asistencia:

La asistencia al inicio fue como en todo lado: difícil; usábamos las sanciones: “si usted no llega, su niño no entra o si usted no viene, se le va a cobrar multa”. Ellos mismos se pusieron multa de \$5.00. “Pero no, póngales algo que les duela, mi seño!”. Ellos mismos se pusieron ese precio. Ahora ya no es que los niños no entran, por ejemplo, porque la consecuencia iba sobre los niños. Ahora decimos que si no vienen a la reunión la mamá o el papá tiene que pagar con autogestión: “ayúdeme a limpiar los baños, a limpiar el comedor, a hacer el aseo, a cocinar...” Ellos son los que pagan las consecuencias de llegar tarde (KG, 29-04-13. Entrevista).

El logro es que ahora son las madres y los padres los que demandan las reuniones.

Están a la expectativa de la siguiente charla (...). Ahora en las reuniones de los mercados tengo entre el 95 y el 100% de asistencia. El horario de las charlas es siempre una hora antes de que los niños salgan, porque claro si retiran al niño y se lo llevan ya no regresan. Al mismo tiempo les damos la facilidad de que las mismas chicas (educadoras) cuidan a sus hijos mientras están en la charla. También hemos logrado que estas charlas sean solo con mamá y papá (KG, 29-04-13. Entrevista).

Población

La mayor parte de los niños y las niñas que reciben los servicios del centro infantil 2 son hijos de grupos familiares mestizos e indígenas, trabajadores/as autónomos del sector informal de la economía: vendedoras ambulantes, cargadores en el mercado, trabajadores dl sector de la construcción, que por las características de su trabajo requieren el apoyo de familiares o de instituciones del Estado para el cuidado de sus hijos.

Tenemos de todo. Tenemos señoras que tienen puestos en el mercado pero no son las dueñas, tenemos “rodeadoras”, más que todo que venden chicle, fruta, granadillas, cebolla... pero no son los dueños [del puesto], porque los dueños tienen dinero y a ellos como que no les interesa mucho tener a sus hijos aquí... (J, 26-04-13. Entrevista).

A manera de auto-identificación, “ellas [las mamás] se consideran [a sí mismas] “placeras” y han aprendido a llevar ese rol (...). Con esa expresión (“placera”) yo entendí cuál es la postura típica de vendedora en el mercado. Allí tienen que aprender a sobrevivir (KG, 29-04-13. Entrevista).

En un 70% son familias mono parentales o de unión libre. “Hay mamás que tienen hijos con diferente padre (...). Algunas son analfabetas. Nosotros sabemos que los padres necesitan ayuda en muchas cosas pero la verdad no tenemos presupuesto para pagar personal” (KG, 29-04-13. Entrevista).

Nuevamente se hace alusión a las limitaciones de los proyectos sociales para las familias de sectores más vulnerables, y se percibe que las razones no necesariamente son técnicas o de capacitación o incluso deficiencias del modelo o tipo de servicio. Las familias en situación de pobreza tampoco exigen “calidad”, al parecer esta es una definición de la

clase media; su demanda es primaria: apoyo en el cuidado, salud y alimentación (Tomado de notas de campo).

Sin embargo, se constató que a este centro tampoco acuden los hijos e hijas de las desgranadoras indígenas del mercado.

Desgranadoras en sí, no tenemos (...) ellas son las personas más cerradas, ellas son las que no accedieron venir, y si alguna aceptó que la anotamos lo hizo para que no molestemos más. Se les llamó, se les insistió, se las fue a buscar, pero nunca vinieron. Nos decían, “es que mi esposo no quiere, es que me queda muy lejos, es que yo madrugo” y nos ponían todo pretexto, pero... definitivamente, no quisieron venir (J, 26-04-13. Entrevista).

A criterio de esta educadora,

Yo creo que [si no vienen] es más por la cultura de ellos. Nosotras tenemos una compañera indígena. Ella nos contaba que los indígenas tienen la costumbre de tenerlos hasta que vayan a la escuela. Es como una obligación llevarles cargados. Como que no hay una respuesta científica, simplemente se les lleva a donde vayan; es como una obligación, pero también decían que son los esposos los que no les dejan. Ellas mismas nos lo decían: “esposo no deja, luego pega”, es como una tradición. Parece que es el esposo el que manda en la casa y luego les pega si le traen al hijo. Por más que se les insistió (...) no las convencimos. Son las más difíciles de convencer. Nosotros les preguntábamos cuánto ganan en la noche desgranando, ¿qué será? Unos \$3,00 por costal, y le decíamos: “Mire que allá nosotros le vamos a dar de comer”, pero ni así la convencíamos... También tienen miedo que le roben a su niño, que no se los devuelvan, ellos han escuchado que se los llevan a la DINAPEN (a la policía), tienen también el temor de que los niños no quieran irse porque aquí están mejor. Yo creo que debe ser un poco de todo, porque no hay una sola regla. Sus pensamientos y temores tienen de todo un poco (J, 26-04-13. Entrevista).

Observaciones sobre los niños y las niñas

Las carencias materiales, la inestabilidad laboral, los problemas de pareja, crean un clima de violencia e inseguridad en la vida de los niños y las niñas, lo que se percibe en sus cuerpos, en su mirada, en su comportamiento, en su forma de retraerse o de relacionarse con los otros (niños y adultos). Como explican las educadoras, muchos de los niños que

hoy llegan al centro infantil 2 pasaban buena parte del día encerrados en sus viviendas, o a cargo de hermanas mayores, mientras sus madres trabajaban.

Quando llegan los niños acá parecen esos animalitos que se los deja sueltos en el campo y de una se les encierra nuevamente. Todos los niños cuando llegan son agresivos: pegaban, se aruñaban. Los niños cuando te les acercabas te miraban como si les fueras a pegar. Ese es su ambiente. Se les encierra, se les amenaza. Estamos en este proceso desde hace ya dos años y notamos que algunos niños ya van cambiando (KG, 29-04-13. Entrevista).

Las educadoras saben que estos niños y niñas necesitan ante todo afecto y seguridad, atención en salud y un riguroso plan nutricional. Buena parte de los niños y niñas que acuden presentan desnutrición, sin embargo el proyecto carece de un servicio médico que apoye en esta tarea.

Los niños y las niñas presentan un desarrollo desigual con un notable atraso en el lenguaje oral, y aunque la mayoría entiende kichwa y español, tiene dificultad para expresarse verbalmente en cualquiera de esas dos lenguas (tema que amerita ser investigado).

Usted verá que esos niños apenas hablan. Como su madre en la casa habla en kichwa, por eso creo yo estos niños no hablan o no hablan bien el castellano (dicen “la Jeremías” en lugar de “el Jeremías”, por ejemplo), y uno les va corrigiendo, pero yo no se cómo hablarán en la casa, cómo hablarán los padres, pero aquí se les corrige (J. 26-04-13. Entrevista).

Otro problema es el cuidado del aseo de los niños.

Aquí mismo se ve que los niños llegan sucitos, entonces sí hay un “quemeimportismo” de los padres. Claro que al principio los niños lloran todito el día, y como no tienen hábitos quieren salir corriendo, entre ellos se pegan, se aruñan. Poco a poco, en la rutina van creando hábitos hasta que se adaptan, y cuando les va bien entonces entre ellos se ayudan (J. 26-04-13. Entrevista).

La tarea de las educadoras con las familias y los niños es ardua; exige mucho compromiso. Las educadoras notan los cambios que generan sus prácticas, aunque reconocen que a veces el plan educativo no siempre se cumple, por falta de tiempo o de materiales.

(...) estamos hablando de una población que no pide educación porque los papitos tampoco son preparados, no entienden mucho eso de la educación a esta edad. No, ellos no nos exigen que les enseñemos algo. Bueno, parece que en algunos colegios les piden que sepan escribir su nombre, pero nosotros lo vemos un poco ilógico, si ellos no conocen las letras. Aunque como lo han pedido nosotros les vamos a ayudar, porque es un requisito de entrada a la escuela. Aquí se les enseña jugando y a través del juego aprenden bastantes cosas (J. 26-04-2013. Entrevista).

Como expresa la directora del proyecto: “Todavía no hay una definición clara de qué va a pasar con nuestros cuatro centros. Aquí el tema económico manda. Sí, los políticos tienen unas ideas, pero nosotras otras. Hay que seguir luchando” (JM, 24-04-13. Entrevista).

En el centro infantil 2 la diversidad cultural se diluye hasta casi desaparecer de la vista frente a la complejidad de la pobreza. La pobreza homogeniza cuerpos, relaciones intrafamiliares, situaciones de riesgo, los tipos de enfermedades más frecuentes en los niños.

A manera de conclusión

De las descripciones realizadas se desprende que existen diferencias al igual que similitudes entre los dos centros infantiles observados.

SIMILITUDES	DIFERENCIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Son instituciones del sistema de educación pública. • Grupo etario: atienden niños de 1 a 5 años de edad. • Diversidad étnica (mestizos e indígenas). • Lugar de trabajo de las familias: mercado San Roque. • Población que atiende: Grupos familiares ubicados en el sector informal de la economía: vendedoras ambulantes y desgranadoras. • Edades de los progenitores (padres y madres entre los 20 y 35 años de 	<ul style="list-style-type: none"> • Fórmula de financiamiento y tipo de apoyo que reciben del Estado. • Sostenibilidad del proyecto. • Grado de flexibilidad del modelo: a mayor sostenibilidad, mayor control. • Condiciones del espacio físico. • Accesibilidad a recursos materiales. • Accesibilidad a recursos profesionales (salud y nutrición). • Condiciones de ingreso para las familias. • Percepciones sobre la utilidad del servicio (a desgranadoras y vendedoras ambulantes).

<p>edad).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perfil del equipo técnico en las instituciones. • Percepciones de las familias sobre la educación en la primera infancia. 	
--	--

Fuente: Elaboración propia

La sostenibilidad del modelo y la calidad del servicio dependen del compromiso de las autoridades, funcionarios y administradores con el grupo de población que se atiende. Sin embargo, la ecuación no siempre da el resultado que se espera: a mayor necesidad de la población atendida menor es el compromiso del Estado para cuidar la calidad y el apoyo. El financiamiento de los centros infantiles para los grupos de población más vulnerables ha sido a lo largo de su historia un factor de tensión entre los recursos que el Estado asigna y los agentes que participan en la intervención, y no tanto de la población que se conforma con lo que se les asigna, pues, a menor calidad menor es la demanda de los usuarios. Lo que sí marca la diferencia son las relaciones sociales entre los miembros del equipo técnico con los grupos familiares. A mayor acercamiento de las educadoras a la comunidad mayor confianza y apertura de las familias.

Para las familias, la diferencia entre una institución pública y privada la determinan las características de la estructura física y los requisitos de ingreso, expresión de la forma desigual como el Estado ha venido adjudicando los fondos. El pago por el servicio es percibido como un requerimiento característico de los servicios para familias de clase media.

De conversaciones con trabajadoras mestizas e indígenas en el mercado se obtuvo que la educación no es necesaria en la primera infancia; lo importante es el cuidado y la protección. Las familias indígenas desgranadoras, que pasan su jornada laboral en el mismo espacio consideran que sus pequeños están mejor cuidados cuando se hallan a su lado; sus percepciones sobre la actitud de una educadora mestiza están cargadas de temores e inseguridad. Por su parte, las trabajadoras ambulantes que no tienen con quien dejar a sus hijos mientras trabajan, han hallado en el modelo del centro infantil 2 una opción que les permite organizarse mejor en su trabajo. Para éstas, la institución es fuente primordial de apoyo para el cuidado y la protección de sus hijos. Es decir, las familias en situación de

pobreza demandan el apoyo de las instituciones cuando el tipo de ocupación de la madre, la forma de organización y el ciclo de vida de los miembros del grupo familiar lo requiere. Entre ellas se sigue manteniendo la idea que la educación es tarea de la escuela, la que está asociada al aprendizaje de la lectura y la escritura.

Corresponde a las instituciones ajustar los modelos de acuerdo a las características laborales y culturales del grupo familiar. La orientación sobre la importancia de la educación inicial a los grupos familiares más vulnerables sigue siendo una deuda pendiente del Estado.

Por tanto, de lo observado y compartido se obtuvo que:

- En las instituciones, las percepciones que el personal educativo y las familias mestizas trabajadoras del mercado tienen de la familia indígena, difieren. Mientras las educadoras, al principio, se suelen mostrar inseguras por desconocimiento de la cultura indígena, en su discurso se suelen expresar de ésta con paternalismo. De otra parte, las familias mestizas que comparten el espacio laboral con trabajadoras indígenas, en el centro infantil estrechan vínculos, generándose nuevas formas de percepción y de relación. Por tanto, se podría aseverar que, en las instituciones educativas, el contacto social interétnico permite desmitificar las percepciones cargadas de tensión. Sería importante considerar que las diferencias que generan el capital cultural (el nivel educativo, el diploma) y la etnia se resuelven en el contacto social.
- Las familias que acuden a estas instituciones -en su mayoría trabajadoras del mercado- aunque la situación socioeconómica sea variable, las expectativas y demandas a la institución coinciden, a pesar de la diversidad étnica.
- Los modelos educativos, favorecen la aculturación de los grupos étnicamente diversos, homogeneizándolos.
- La sostenibilidad de un servicio se corresponde con el nivel socioeconómico de las familias: a menor sostenibilidad económica, menores las exigencias de las familias e inferior la calidad de la oferta educativa.
- Los prejuicios culturales, el desconocimiento de la otra cultura generan temores que interfieren en la aceptación y adaptación al servicio.

- El modelo educativo urbano del centro infantil 1 se mantiene vigente y es aceptado en el espacio multicultural del mercado San Roque por cuanto responde a las reglas de juego del grupo dominante. En éste, sus agentes tienen el mismo interés en participar y están de acuerdo en que dichas formas de relación y competencia se mantengan (Bourdieu, 2001).
- Por su parte, los grupos que no acceden a este modelo educativo sienten el peso de la barrera cultural que complica o condiciona su acceso.

Las desgranadoras expresaron que el modelo del centro educativo infantil 1 es incompatible con sus horarios de trabajo, con sus ingresos y con su patrón de necesidades. ¿A quién(es) se tomó en cuenta al momento de diseñarse la propuesta? ¿Cuál es el perfil de niño o niña que guardan los diseñadores de proyectos? Como plantea Jelin, al momento de diseñar un modelo de servicio hay que diferenciar entre los intereses del Estado, las necesidades sociales y las necesidades de los actores (Jelin, 1984: 28).

CAPÍTULO V

CONSIDERACIONES FINALES

El comportamiento, la lengua, las habilidades sociales, la forma de resolver problemas son aspectos del ser humano cuya construcción proviene tanto de factores internos como externos, la misma que inicia en el momento en que lo biológico se enfrenta a las condiciones del medio. Claude Lévy–Strauss en su introducción a “Las estructuras elementales del parentesco” (1949) lo puso en blanco y negro: “El hombre es un ser biológico al par que un individuo social” (Lévy-Strauss, 1988:35); por tanto, lo innato y lo adquirido (naturaleza y cultura) al interactuar, se afectan mutuamente, resultando muy difícil identificar dónde empieza la influencia de uno u otro.

Siguiendo con este autor, los condicionamientos sociales actúan y pueden ser observados desde los pocos días o semanas del nacimiento (Levy-Strauss, 1988:36), ampliando sus efectos a medida que el sujeto amplía su campo de acción y de relación. Es desde ese instante que el individuo -en ese proceso de permanente construcción y de relaciones sociales cada vez más compleja- aprehende los elementos de la cultura local. Por tanto, el proceso de aprehensión y construcción de la identidad cultural va parejo e influye tanto en la adquisición de las habilidades que el individuo requiere para actuar en su entorno como en la construcción de los esquemas mentales que le permite interactuar y comunicarse con los otros.

Sin embargo, es a partir de que el ser humano adquiere un grado de autonomía mínimo –que le permite ampliar su campo de relaciones, como ocurre con la adquisición de la marcha y el lenguaje verbal- que va a sentir la existencia, influencia e impacto de la diversidad cultural, situación que experimenta cuando enfrenta cambios drásticos por efecto

de la migración, cambio de cuidador/a, de rutinas o cuando se le imponen disposiciones disciplinarias, como ocurre cuando se le inserta en una institución educativa.

El centro educativo infantil, al ser un espacio de socialización, se convierte en el lugar donde con más fuerza el individuo en formación experimenta el efecto de la(s) cultura(s), donde se reconoce a sí mismo frente a otros que le son diferentes y donde aprende a relacionarse con la diferencia. Es, por tanto, la puerta de entrada a la socialización pues, insertándose, accede a un campo de batallas donde el niño aprende a identificarse, a enfrentarse y a relacionarse con personas de diferentes edades y culturas diversas. Lamentablemente, por intereses del mundo adultocéntrico, las instituciones educativas se han convertido más en espacios de “normalización” y uniformización que en oportunidades de socialización y construcción del sí mismo con los otros.

Es evidente que en la actualidad los Estados invierten cada vez más y mejor en las instituciones educativas, mejorando su aspecto físico, ofreciendo servicios atractivos para su cliente. Muestra de ello es el “Modelo Curricular por Competencias” que promete a las familias éxito escolar y profesional de sus hijos e hijas; pero tampoco se pueden ignorar los decisivos aportes que ha hecho la ciencia asegurando que, los primeros cinco años de vida del ser humano son fundamentales para el progreso económico y social de los pueblos, por tanto, invertir en este grupo etario es rentable.

Sin embargo, es tiempo de medir resultados. En concreto, ¿qué han provocado estas mejoras? En el mercado San Roque de Quito se sigue observando que los infantes de los grupos familiares migrantes indígenas en situación de pobreza siguen siendo excluidos de los servicios que aportan estas instituciones. ¿De qué han servido los esfuerzos de proyectos que promueven la inclusión educativa de todos y todas? ¿De qué mecanismos se valen para convocar a los que no acceden? ¿Se corresponden con la idea de la inclusión social y de la educación interculturalidad?

La familia migrante indígena, con cierto grado de autonomía laboral y capital cultural acumulado, interesada en que sus hijos se inserten en la sociedad urbana mestiza, sabe que la escuela es la institución que “prepara” a sus hijos en los modos de

comportamiento, habilidades, conocimientos y destrezas que demanda la sociedad urbana mestiza, y que mientras más tempranamente se les incluye más fácil será su adaptación. Sin embargo, la población que más precisa el apoyo estatal sigue sin acceder a esos servicios.

La migración indígena al mercado San Roque continúa; sin embargo, las condiciones de vida de los grupos migrantes indígenas que trabajan como desgranadores en el mercado (algunos con más de treinta años de residencia) no han variado; siguen manteniéndose en los márgenes de la economía. La situación de precariedad y pobreza, la falta de servicios (educativos, de salud) de calidad en el ámbito rural, el anhelo de las familias de que sus hijos e hijas se eduquen en “buenas” escuelas de la ciudad, se convierte muchas veces en el incentivo que anima a muchas familias a migrar; sin embargo, los servicios educativos no siempre responden a sus expectativas.

En el mercado San Roque, donde ocupación y etnia se hallan fuertemente asociadas, el poder que la cultura dominante ejerce sobre los grupos familiares migrantes indígenas en situación de pobreza, sigue siendo una limitante en el acceso a las oportunidades que promueven la movilidad social.

Wolf en sus estudios sobre otras culturas pudo observar que existe una estrecha relación entre poder, cultura y clase social, y Barth, por su lado, que las etnias tienen su particular ubicación en la estructura social. En el mercado San Roque, los oficios u ocupaciones que cada quien desempeña –como vendedor, comerciante, empleado o cargador- llevan asociada la clase y la etnia, las que determinan el lugar que la persona ocupa en ese espacio social, dando cuenta de su estatus y de sus oportunidades de movilidad social (Bourdieu, 2001).

En el mercado San Roque, se observó que la economía sigue determinando el lugar que cada individuo o grupo étnico ocupa en la jerarquía social. Se observó, además, cómo la etnicidad se entreteje con la ocupación y la clase, como si se correspondieran. En el mercado, cada oficio, cada etnia guarda su “uniforme” o distintivo, el que se usa como si le correspondiera por nacimiento. Y a pesar del desorden y la desigualdad social que se advierte cuando se ingresa al mercado, en la vorágine de una urbe que excluye, la familia

campesina en este rincón se siente “protegida”, pues en él se relaciona entre iguales: grupos y personas que han pasado por experiencias similares, que entienden su lengua, sus tradiciones, sus formas de resolver los problemas cotidianos: su capital simbólico (Bourdieu, 2001).

El poder, dice Wolf, está presente en todas las relaciones sociales -entre individuos, dentro y entre grupos, en las instituciones, dentro y entre naciones- ejerciéndose de diversas maneras, a través de diferentes mecanismos -ideas, imágenes, símbolos, actitudes, etc.- a veces tan sutiles que los propios afectados no lo sienten (Bourdieu, 2001).

Por tanto, la estructura de relaciones sociales que reflejan los modelos educativos coherentes con la modernidad, no contribuyen más que a mantener y reproducir el sistema de relaciones y jerarquías establecido en el mercado.

Las condiciones que imponen algunos modelos educativos urbanos para la admisión, tales como imponer costo a los servicios sin tomar en cuenta la diversidad de aspirantes; las formas de organizar los horarios, las normas, la estructura del propio currículo, reflejan las percepciones que los funcionarios tienen de las relaciones sociales y de la cultura indígena, dando cuenta de su visión etnocéntrica de la sociedad. Las familias indígenas al calificar a esos centros educativos como instituciones “privadas” están manifestando que ese lugar fue diseñado sin considerar sus intereses, sus propias “reglas de juego”, por lo que las miran con desconfianza, dejando el presentimiento de que ese espacio no les conviene: excluyéndose/les.

Cuando el modelo educativo del centro infantil 1 se construyó, posiblemente sus diseñadores anhelaban lo ‘mejor’ para los niños y las niñas, hijas de las trabajadoras del mercado, pero ¿para cuáles? Como explica Bourdieu, “las representaciones [mentales] de los agentes varían según su posición (y los intereses asociados) y según su *habitus*, como sistema de esquemas de percepción y de apreciaciones” (Bourdieu, 2000: 134). El modelo del centro educativo infantil 1 responde a las demandas del sistema educativo público y al tipo de demandas de la familia urbana mestiza, invisibilizando la diversidad cultural del

entorno. Por lo tanto, el modelo educativo no responde a la realidad social, material y multicultural características de ese mercado.

A fin de cuentas ¿qué es la educación inicial, sino un invento de la sociedad urbana mestiza de clase media? Es por ello que los modelos de educación inicial urbana de clase media, en la práctica, “chocan” con ciertas tradiciones, especialmente de aquellos grupos domésticos de origen rural. Por otra parte, las ya históricas relaciones de poder entre grupos mestizos e indígenas, el temor al cambio o a lo desconocido en el mundo urbano, las propias percepciones y creencias sobre la maternidad, la división de responsabilidades y los roles de género al interior de los grupos domésticos migrantes indígenas, también pueden actuar como factores obstaculizadores.

Ciertamente, el poder estructural tiene capacidad de modificar las estructuras estructuradas (Bourdieu, 2001), pero siempre y cuando exista correspondencia entre el proyecto institucional y la realidad social. La inclusión de los grupos étnicos más vulnerables se haya condicionada a que el capital simbólico y los códigos del proyecto institucional se correspondan con los de dichos grupos familiares. Sin embargo, ¿lleva ello a la construcción de un modelo de educación intercultural?

Las sociedades urbanas son por naturaleza diversas, y no solo por causas culturales, también por diversidad de intereses, gustos, formas de pensamiento o de entender la creatividad. Negar o ignorar las diferencias individuales, sociales y culturales es una limitante que impide valorar la riqueza de la diversidad, generando conflictos (Geertz, 1996: 86). Como dice Geertz, debemos aprender a vivir en este “enorme collage” (Geertz; 1996: 89) que conforman las sociedades; “aprender a captar aquello a lo que no podemos sumarnos” (1996: 91) y nada mejor que hacerlo en la primera infancia; a la par que corresponde al Estado servir de nexo entre sociedades y culturas asimétricas, tratando de buscar el equilibrio en las relaciones entre culturas, en las sociedades complejas.

Lamentablemente,

Los sistemas interétnicos que se han desarrollado históricamente en América Latina, se han comportado objetivamente como estructuras

de explotación económica, pero también como generadores de una reiterada exclusión social y política, que acompañaba a la violencia material y simbólica ejercida sobre las sociedades nativas (Bartolomé; 2008: 32).

Lo que nos permite recordar que, a pesar de los esfuerzos, la historia vivida deja sus remanentes en la memoria, impidiendo apreciar los cambios sociales e introducirnos en otras realidades sin construir resistencias.

En este trabajo la interculturalidad es entendida como ese proyecto político que busca construir espacios y asegurar oportunidades equitativas y de calidad para todo/as, contribuyendo a la valoración de lo diverso y visibilizando la riqueza de las culturas. Y aunque en la práctica no es más que una utopía, un sueño romántico no exento de peligros (Geertz, 1996) la interculturalidad tiene que ser aprendida.

Sin embargo, la interculturalidad no puede ser abordada de manera exclusiva por la institución educativa, pues termina convirtiéndose en un modelo más. Las relaciones sociales (interétnicas e interculturales, institucionales o familiares) como aporta Eric Wolf son relaciones de poder y, por tanto, están afectadas por la economía y la política, por lo histórico y lo situacional, por la historia personal y el capital simbólico adquirido.

Siendo la interculturalidad en el Ecuador una política de Estado que reconoce y valora la diversidad cultural en todo el territorio nacional, y admitiendo que los centros educativos son las instancias idóneas donde se construyen las relaciones sociales, corresponde a las autoridades educativas del Estado construir modelos de educación interculturales coherentes con las demandas de los grupos sociales que participan en el entorno donde se oferta el servicio; sin olvidar que los campos sociales están sujeto a relaciones de poder, con sus propias tensiones y conflictos.

Del trabajo de campo realizado en el mercado San Roque con grupos familiares de migrantes indígenas y en dos instituciones educativas para la primera infancia, se deduce que:

- Los modelos de las instituciones educativas para la primera infancia, en contextos culturales diversos y socialmente complejos, deben estar contextualizados, de acuerdo a las características y demandas de los grupos que participan en la comunidad local. Son los modelos los que tienen que ajustarse a las poblaciones, y no lo contrario.
- Los modelos educativos para la primera infancia deben ser abiertos y flexibles a las demandas de los diversos grupos familiares a los que va destinado el servicio.
- Las relaciones interétnicas en las instituciones, cuando son adecuadamente conducidas, favorecen la interculturalidad. Los padres y las madres de familia de diferente etnia, sean o no del mismo sector o clase social, cuando comparten experiencias comunes y se comunican, las diferencias sociales tienden a relativizarse.
- En relación a la primera infancia y a las condiciones ambientales del mercado San Roque: el riesgo, el desorden, la insalubridad, el ruido, la inseguridad -lo que Bourdieu llamó “violencia estructural”- generan un fuerte impacto en esta etapa tan frágil del desarrollo humano, aspecto que debería ser seriamente considerado por las autoridades y funcionarios responsables de estas instituciones.

La inserción de los niños y las niñas en edades tempranas al sistema educativo formal, bajo un modelo convencional y etnocéntrico, levanta la duda de si la institucionalización del menor debe ser o no ley mandataria en esta etapa de la vida. El otro lado de la moneda es que, en la sociedad urbana mestiza, los niños y las niñas que no se insertan “a tiempo” al sistema educativo, es decir, desde su etapa preescolar, corren el riesgo de ingresar con ‘desventaja’ a dicho sistema.

Lo que sí debe tomarse en cuenta es que, si bien la educación en los primeros tres años de vida no es responsabilidad exclusiva del Estado, pues el peso recae sobre la familia, las condiciones de pobreza en las que todavía se halla un importante grueso de la población, principalmente la migrante indígena, obliga a las instituciones públicas a mantenerse vigilantes de la desigualdad de oportunidades y hallar mecanismos que permitan a todos y todas las niñas participar y aprender en condiciones de equidad y calidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Ariza, Marina y Orlandina de Oliveira (2001). “Familias en transición y marcos conceptuales en redefinición” en *Papeles de Población, Nueva época*, Año 7, abril – junio de 2001, N° 28 del Centro e Investigaciones y Estudios avanzados de la población UAEM, p. 8 – 39.
- Astorga, Alfredo (2012 [2010]). “Sociedad educadora y sociedad del aprendizaje” en *Educación y Buen Vivir: reflexiones sobre su construcción*. Quito: Contrato Social por la Educación, p. 21 – 31.
- Azogue, Abraham (2012). “El barrio de San Roque... Lugar de acogida” en E. Kingman (coord.) *San Roque: indígenas urbanos, seguridad y patrimonio*. Quito: FLACSO – Sede Ecuador y HEIFER INTERNATIONAL, p. 21 – 35.
- Barth, Fredrik (comp.) (1976 [1969]). “Introducción” en *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 9 – 49.
- Bartolomé, Miguel Alberto (2008). *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. México: Siglo XXI Editores, pp. 366.
- Bedón, Erika (2012 [2009]). “Entre juegos, trabajo y ‘roba burros’: un acercamiento a las tácticas de vida y resistencia de niños y niñas indígenas migrantes en el espacio urbano” en E. Kingman (coord.) *San Roque: indígenas urbanos, seguridad y patrimonio*. Quito: FLACSO – Sede Ecuador y HEIFER INTERNATIONAL, p. 135 – 173.
- Bender, Donald (1967). “A Refinement of the Concept of Household: Families, Co-residence, and *Domestic Functions*”, *American Anthropologist Review* N° 69, p. 493 – 504.

- Bernal, Gabriela (2012). “Mujeres indígenas líderes y escuela” *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación: Política Educativa: una reflexión desde la filosofía*. N° 3, Quito: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, p. 115 – 149.
Tomado de <http://sophia.ups.edu.ec/documents/2515411/2516136/Art.5.pdf>
(Visitado 07-13-2013).
- Bohannan, Paul y Mark Glazer (2007). *Antropología: Lecturas*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España, pp. 560.
- Bourdieu, Pierre (2000) “Espacio social y poder simbólico” en *Cosas dichas*. Barcelona: GEDISA Editorial p. 125 – 172.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A. Bilbao, pp. 232.
- Bourdieu, Pierre (2007). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama, pp. 232.
- Bretón, Víctor, en Boletín ICCI *RIMAI* Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas. Año 1, No. 9, diciembre de 1999.
<http://icci.nativeweb.org/boletin/dic99/breton.html> (Visitado 06-03-2013).
- Bretón, Victor (2001). *Cooperación al desarrollo y demandas étnicas en los Andes ecuatorianos. Ensayos sobre indigenismo, desarrollo rural y neoindigenismo*. Quito: FLACSO – Sede Ecuador y Universidad de Lleida, pp. 278.
- Buck – Morss (2005). *Walter Benjamin: Escritor revolucionario*. Buenos Aires: Interzona Editora, pp. 304.
- Buss Simao, Márcia (2007). “Criancas, infancias, educacao o e corpo” en *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, Universidad Autónoma de Madrid, año 2007, Vol. 3, n° 1 (septiembre), pp. 20. Tomado de: www.uam.es/ptcedh. (Consultado 15-01-2013).

- Cáceres, César y Lourdes Pérez G. (2010). “Hitos históricos del desarrollo infantil en Ecuador: 1980 – 1987”, Quito: MIES – INFA, pp. 24 (Word) Tomado de <http://psicologiaporlavida.blogspot.ca/2011/02/hitos-historicos-del-desarrollo.html?m=1> (Visitado 06-12-2013).
- Cifuentes, Mario (2009). “Educación por competencias. El concepto de competencia para la educación” en *Programa de Reforma Curricular del Bachillerato*. Documento n° 6. Quito: Ministerio de Educación y Universidad Andina Simón Bolívar - Sede Ecuador, Área de Educación, pp. 81.
- Clark, Kim (2001). “Género, raza y nación: la protección a la infancia en el Ecuador (1910 – 1945)” en Gioconda Herrera (editora) *Antología: género*. Quito: FLACSO – sede Ecuador, Junta de Andalucía, p. 183 – 210.
- Cuminao, Clorinda (2012 [2006]). “Construcción de identidades de las vendedoras kichwas y mestizas y los juegos de poder en el mercado San Roque” en E. Kingman (coord.) *San Roque: indígenas urbanos, seguridad y patrimonio*. Quito: FLACSO – Sede Ecuador y HEIFER INTERNATIONAL, p. 79 – 100.
- Das, Veena y Deborah Poole (2008 [2004]). “Etnografía del Estado y sus márgenes”, en *Cuadernos de Antropología Social*, n° 27, p. 19-52.
- Durkheim, Emile (1988 [1895]). “Capítulo 1: ¿Qué es un hecho social?” en *Las reglas del método sociológico y otros escritos sobre filosofía de las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial, p. 56 – 101.
- Espín, M Augusta (2012 [2009]). “Los indígenas y el espacio ciudadano. Los lugares de vivienda” en E. Kingman (coord.) *San Roque: indígenas urbanos, seguridad y patrimonio*. Quito: FLACSO – Sede Ecuador y HEIFER INTERNATIONAL, p. 101 – 134.
- Esquivel, Valeria (2011). “La economía del cuidado en América Latina: Poniendo a los cuidados en el centro de la agenda”. Argentina: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Centro Regional para América Latina y el Caribe. Serie Atando Cabos Deshaciendo Nudos. Equipo del área de prácticas de género. Pp. 40.

Tomado de: http://www.americalatinagenera.org/es/documentos/Atando_Cabos.pdf
(Consultado el 19-02-2013).

Esquivel, Valeria, Eleonor Faur y Elizabeth Jelin (Editoras) (2012). *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el estado y el mercado*. Buenos Aires: IDES - UNFPA – UNICEF, pp. 260.

Esteban Baltazar, S. Álvarez Toro y Ana I. Aguilar (2008). “Riesgos sociales, movilidad social y rampas de pobreza de las familias pobres de Bogotá” en Martha L. Gutiérrez Bonilla (edit.) *Las familias en Bogotá: Realidades y diversidad*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, p. 87.

Favre, Henri (1999). *El indigenismo*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 70.

Filloux, Jean Claude (1994). *Durkheim y la educación*. Argentina: Miño y Dávila Editores, pp. 127.

Flores, Alejandra (2012). “Intelectuales indígenas ecuatorianos: tensiones y desafíos ante el sistema educativo formal” en Ecuador *Debate*, 85. Quito –Ecuador, abril 2012, p. 85-100.

García Méndez, Emilio (1991). “Prehistoria e historia del control socio-penal de la infancia: política jurídica y derechos humanos en América Latina”, en Emilio García Méndez y María del Carmen Bianchi (comps.) *Ser niño en América Latina. De las necesidades a los derechos*. Buenos Aires: UNICRI y Galerna, 1991, pp. 11.

García, Mauricio y Amalia Mauro (1992). *El orden de adentro y el orden de afuera*. Quito: CEPLAES - FODINFA, pp. 103.

Geertz, Clifford (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Editorial Paidós, p. 67 – 92.

González de la Rocha, Mercedes (1986). *Los recursos de la pobreza: Familias de bajos ingresos de Guadalajara*. Guadalajara: El Colegio de Jalisco y Centro de investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, pp. 268.

- Guber, Rosana (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Editorial Paidós, pp. 328.
- Herrera, Gioconda (2012). “Ecuador 2000-2010: nuevas familias y viejos dilemas” en Observatorio de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (ODNA) *Estado de los derechos de la niñez y la adolescencia en Ecuador, 1990 – 2011*, p. 70 – 79.
- Honneth, Alex (1992). *Integridad y desprecio: Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento*. España: Universidad de Constanza, ISEGORÍA / 5, p. 78 – 92.
- Jelin, Elizabeth (1984). *Familia y unidad doméstica: mundo público y vida privada*. Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), pp. 44.
- Kingman, Eduardo (1999). “De la antigua caridad a la verdadera beneficencia: formas históricas de representación de la pobreza” en Ton Salman y Eduardo Kingman (editores) *Antigua modernidad y memoria del presente. Culturas urbanas e identidad*. Quito: FLACSO – Sede Ecuador, p. 281 – 310.
- Kingman, Eduardo (2011). “Etnicidad e imaginarios de la seguridad. Migrantes indígenas en la ciudad de Quito” en Pablo Palenzuela y Alessandra Olivi (coord.) *Etnicidad y desarrollo en los Andes*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, p. 201 – 222.
- Kingman, Eduardo (2012). “Ciudad, seguridad y racismo” en *San Roque: indígenas urbanos, seguridad y patrimonio*. Quito: FLACSO Sede Ecuador – HEIFER International, p. 175 – 211.
- Kingman, Eduardo, et al, (2012) *San Roque: indígenas urbanos, seguridad y patrimonio*. Quito: FLACSO – Sede Ecuador - HEIFER INTERNATIONAL, pp. 211.
- Lentz, Carola (1985). “Estrategias de reproducción y migración temporaria: indígenas de Cajabamba/Chimborazo, en *Ecuador Debate*, n° 8. Quito: CAAP, p. 194 – 215.

- Lentz, Carola (2000 [1994]). “La construcción de la alteridad cultural como respuesta a la discriminación étnica. Caso de estudio en la Sierra ecuatoriana” en Andrés Guerrero (comp.) *Etnicidades*. Quito: FLACSO – Sede Ecuador, p. 201-233.
- Lévy-Strauss, Claude (1988 [1949]). “Capítulo 1: Naturaleza y cultura” en *Las estructuras elementales del parentesco*. Barcelona: Editorial Paidós, p. 36 – 44.
- Lomnitz, Larissa (2001 [1991-1992]). “Redes sociales y estructura urbana de América Latina” en Miguel León Portilla (coord.) *Motivos de la Antropología Americanista. Indagaciones en la diferencia*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 167 – 198.
- Maldonado, Gina (2012). “Matices y texturas de la identidad cultural étnica en contextos urbanos. En el caso de los kichwas de Chimborazo” en E. Kingman (coord.) *San Roque: indígenas urbanos, seguridad y patrimonio*. Quito: FLACSO – Sede Ecuador y HEIFER INTERNATIONAL, p. 37 – 77.
- Martín Casares, Aurelia (2006). *Antropología del género: cultura, mitos y estereotipos sexuales*. Madrid: Ediciones Cátedra, Grupo Anaya, S. A., pp. 344.
- Martínez V, Luciano (1984). “Migración y cambios en las estrategias familiares de las comunidades indígenas de la sierra” en *Ecuador DEBATE*. Quito: Centro Andino de Acción popular (CAAP), p. 110 – 128.
- Martínez V, Luciano (1992). “Sobre el concepto de comunidad” en *Cuadernos de la Realidad Ecuatoriana: El Problema Indígena Hoy*, n° 5 / Junio, Quito: Centro de Investigaciones de la Realidad Ecuatoriana, pp. 41 – 49.
- Meillassoux, Claude (1987 [1975]). “Introducción” en *Mujeres, graneros y capitales. Economía doméstica y capitalismo*. México: Siglo XXI Editores, p. 7 – 11.
- Midaglia, Carmen (2000). *Alternativas de protección a la infancia carente. La peculiar convivencia de lo público y privado en el Uruguay*. Tesis doctoral. Buenos Aires: CLACSO – Asdi, pp. 191.

- Moore, Jerry D. (1997). *Visions of Culture. An Introduction to Anthropological Theories and Theorists*, Walnut Creek, CA: Altamira Press, pp. 282.
- Moscoso, María Fernanda (s/f). *La mirada ausente: Antropología e infancia*. Quito: Programa Andino de Derechos Humanos, PADH, pp. 10. Tomado de: <http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/369/File/PDF/CentrodeReferencia/Temasdeanalis2/inezadolescenciayjuventud/articulos/Moscoso.pdf> (Consultado 21-05-2012).
- Municipio del Distrito Metropolitano de Quito (MDMQ) (2009). “Marco Teórico” del *Modelo Curricular por Competencias para la Educación Inicial*. Quito: DMQ, pp. 120.
- Naciones Unidas (1999). *Convención de los Derechos del Niño*. Quito: UNICEF, pp. 77.
- Nikodem, María Raquel (2009). *Niños de alto riesgo. Intervenciones tempranas en el desarrollo y la salud infantil*. Buenos Aires: Editorial Paidós, pp. 201.
- Nina, Esteban, Ana I. Aguilar y Sandra Álvarez Toro (2008). “Riesgos sociales, movilidad social y trampas de pobreza de las familias pobres de Bogotá” en M. Gutiérrez B. (edit.) *Las familias en Bogotá. Realidades y diversidad*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, p. 79 – 116.
- Observatorio de la Niñez y la Adolescencia (2012). *Estado de los derechos de la niñez y la adolescencia. Ecuador 1990 – 2011*. Quito: FODNA, Plan Internacional, UNICEF, Save the Children, pp. 141.
- Ochoa, Jorge. “Un enfoque antropológico de la niñez y la juventud”, ponencia presentada en el “Tercer encuentro de especialistas en currículum” del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). Santiago de Chile, enero de 1987, pp. 19.
- Pérez Sainz, Juan Pablo (1990). *Ciudad, subsistencia e informalidad. Tres estudios sobre el Área Metropolitana de Guatemala*. Guatemala: FLACSO, pp. 142.

- Piaget, Jean (2011 [1977]). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, Barcelona: Editorial Crítica, pp. 544.
- Powers Vieira, Karen (1994 [1990]). *Prendas con pies. Migraciones indígenas y supervivencia cultural en la Audiencia de Quito*. Ediciones Abya-Yala, Quito, p. 171-287.
- Rivas Rivas, A. María (2007). “Transformaciones socioculturales y cambios familiares: continuidades y rupturas” en Carmelo Lisón Tolosana *Introducción a la Antropología social y cultural*. Madrid: Editores AKAL, p. 105 – 128.
- Roseberry, William (2000). “Cuestiones agrarias y campos sociales” en *Memoria*, Quito: MARKA, Instituto de Historia y Antropología Andinas, N° 8, p. 65-85.
- Rosero Moncayo, José Alejandro (2009). “Estado Situacional de los niños y niñas en los Programas Públicos de Desarrollo Infantil del Ecuador”, Quito: Ministerio Coordinador de Desarrollo Social - Universidad de Amsterdam, pp. 35. Tomado de: http://www.desarrollosocial.gob.ec/wp-content/uploads/2010/10/Desarrollo_Infantil.pdf (Visitado 05-29-2012).
- Roubichaux, David (2007). “Sistemas familiares en culturas subalternas de América Latina: una propuesta conceptual y un bosquejo preliminar”, en D. Roubichaux (comp.) *Familia y diversidad en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO – Sede Buenos Aires, p. 27 – 75.
- Salinas, Paulina (2009). “Procedimientos de recolección y producción de información en la investigación social”, en Salinas y Cárdenas *Métodos de investigación social*. Quito: Editorial Quipus, CIESPAL, p. 365 – 443.
- Sánchez Parga, José (1984). “Estrategias de supervivencia” en Sánchez Parga, et al. *Estrategias de supervivencia en la comunidad andina*, Cuaderno de Discusión Popular N° 8. Quito: Centro Andino de Acción Popular, p. 9 – 57.

Sanmartín Arce, Ricardo (2003). “Capítulo II. La observación participante” en *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Ariel S. A., p. 51 – 78.

Scott, Joan (1993 [1989]). “El género: una categoría útil para el análisis histórico” en selección de textos de María Cecilia Cangiano y Lindsay DuBois *De mujer a género: teoría interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, p. 17 – 50.

Serrano, Claudia (2005). “Familia como unidad de intervención de políticas sociales. Notas sobre el Programa Puente – Chile Solidario” en Reunión de expertos *Políticas hacia las familias, protección e inclusión sociales*, CEPAL, 28 y 29 de junio, 2005. Tomado de: www.cepal.org/dds/noticias/paginas/2/21682/Claudia_Serrano.pdf (Visitado 07-10-2013).

Shanin, Teodor (1979 [1966]). “19. El campesinado como factor político” en *Lecturas n° 29 Campesinos y sociedades campesinas*, Fondo de Cultura Económica, México, p. 214 – 236.

Sheper-Hughes, Nancy (1997). *La muerte sin llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A., pp. 569.

Shoenmakers, Hans (2012). *Power of culture. A short History of Anthropological Theory about Culture and Power*. Netherlands: University of Groningen, pp. 107.

Spindler, George D. (1993 [1987]). “La transmisión de la cultura”, p. 205 – 241.

Tomado de:

http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/transmision_cultura_s_pindler.pdf (Visitado 09-08-2013).

Spivak, Gayatri Chakravorty (2003). “¿Puede hablar el subalterno?” en *Revista Colombiana de Antropología*, Volumen 39, enero-diciembre 2003, pp. 297-364.

- Téllez Iregui, Gustavo (2002). *Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 230.
- Uzcátegui, Emilio (1975). *Historia de la educación en Hispanoamérica*. Quito: Editorial Universitaria, 2da. Edición, pp. 529.
- Velasco Maillo, Honorio, Javier García Castaño y Ángel Díaz de Rada (2007 [1993]). “Introducción. De la Antropología a la Antropología de la Educación. De la etnografía a la etnografía escolar”, en *Lecturas Antropológicas para educadores*, p. 13 - 20.
- Viteri Díaz, Galo (2007). *Situación de la salud en el Ecuador*. Tomado de <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/ec/2007/gfvd-salud.pdf> (Visitado 08-07-2013).
- Wolf, Eric R. (1982). *Los campesinos*. Barcelona: Editorial Losada S. A. pp. 151.
- Wolf, Eric (2001 [1998]). *Figurar el poder. Ideologías de dominación y crisis*. México: Centro de Investigaciones de Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), pp. 430.
- Wolf, Eric y Sydel Silverman (2001). *Pathways of Power. Building an Anthropology of the Modern World*. Berkeley: University of California Press, pp. 447.
- Wolf, Eric (2008). “Culture: Panacea or problem”, *American Antiquity*, Vol. 49, No. 2, (Apr., 1984), Published by *Society for American Archaeology*, p. 393-400. Tomado de <http://www.jstor.org> (Visitado 07-24-2013).
- Yáñez Cossio, Consuelo (1994). “La educación indígena a partir de 1980” en Carlos Paladines (editor) *Los nuevos escenarios de la educación*. Quito: Fundación Ecuatoriana de Estudios Sociales, p. 253 – 28.

ENTREVISTAS

Técnicos y representantes de instituciones

MV, Quito, 05 de junio de 2012.

MLM, Quito, 10 de mayo de 2012.

J, Quito, 26 de abril de 2013.

KG, Quito, 29, de abril de 2013.

JM, Quito, 24 de abril de 2013.

Administrador del mercado San Roque, Quito 15, mayo, 2012.

Padres y madres de familia de menores de cinco años

Rosa y Juan, Quito 28 de febrero de 2013.

Manuel, Quito, 27 de abril de 2012.

Andino, Quito, 11 de abril de 2013.

María, Quito, 27 de mayo de 2013.

María Rosario, Quito, 04 de marzo de 2013

Florinda, Quito, 16 de abril de 2013

Rosa, Quito, 09 de febrero de 2013.

Niña

Digna, Quito, 27 de abril de 2012.