



Sophia, Colección de Filosofía de la
Educación
ISSN: 1390-3861
faguilar@ups.edu.ec
Universidad Politécnica Salesiana
Ecuador

Bernal Carrera, Gabriela
MUJERES INDÍGENAS LÍDERES Y ESCUELA
Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 3, 2007, pp. 115-149
Universidad Politécnica Salesiana
Cuenca, Ecuador

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846113006>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

MUJERES INDÍGENAS LÍDERES Y ESCUELA

*Gabriela Bernal Carrera
Fundación Kawsay*

115



1. Introducción

El presente artículo pretende mostrar algunas de las características de la relación entre mujeres indígenas serranas y escuela¹ entre 1970 y 1990, aproximadamente. Tras la desintegración de la hacienda como mecanismo de administración de la población indígena, la escuela se convierte para la población indígena en un mecanismo para ir articulando un proyecto capaz dar forma a sus intereses políticos.

Con la reforma agraria, la población indígena se convierte en propietaria de la tierra; a partir de este hecho se puede vislumbrar el establecimiento de las bases para una diferenciación socioeconómica en la población indígena. El ingreso a la escuela se convierte en un mecanismo de acceso a la sociedad nacional a partir del aprendizaje del castellano.

El sistema educativo formal se mostrará como un espacio hostil y, en muchos casos, brutal. Sin embargo, la escuela permitirá que, al salir del espacio comunitario, se inicie la autopercepción de la diferencia. En el caso de las mujeres indígenas, el duro cambio supuso una doble discriminación: por indígena y por mujer. Pero el acceso a la escuela también les abrió la puerta a mundos como el



mestizo, y en algunos casos, a los turistas (y también a los antropólogos) que les permitió tener una visión más amplia del mundo, pero en condiciones diferentes. Eran ya mujeres “ilustradas”.

En medio de este nuevo tipo de relaciones, las mujeres indígenas de este período, conscientes de su *indianidad como mujeres*, elaboran un discurso en el que, sin renunciar a su pertenencia a sus pueblos, se ubican como mujeres. En este caso, se va armando un discurso destinado a legitimarlas como indígenas, pero, contrariamente a lo que varios análisis feministas proponen, sobre todo, como mujeres. Mujeres que no están dispuestas a renunciar a su *indianidad*. La identificación básica es, entonces, *mujer indígena*, como una unidad, no como elementos contradictorios entre sí.

Este discurso es actualmente muy criticado y, en muchos casos, se lo presenta como el talón de Aquiles de las luchas del movimiento indígena.

2. Contexto general

Este período lo hemos ubicado desde mediados de los años sesenta hasta los primeros años de la década de los noventa. La propuesta de ubicar estos años como referente analítico parte de la constatación de que las mujeres indígenas que aparecen directamente como protagonistas en la escena nacional de los años 90, viven procesos particulares durante este período.

Con la Revolución Cubana, y la continua tensión de las protestas indígenas y campesinas, el Estado ecuatoriano, bajo la influencia directa de los Estados Unidos (a través de la Agencia Internacional para el Desarrollo -AID- Phillips, 1985: 12), decide emprender una política de reforma agraria. Con ella se intenta, por una parte, disminuir los riesgos de un estallido social bajo la in-

fluencia de la Revolución Cubana y, por otra, insertar a la agricultura serrana dentro de los mecanismos capitalistas de producción, indispensables para el nuevo postulado del desarrollo.²

Para 1964, el Estado ecuatoriano aprueba la Primera Ley de Reforma Agraria. En 1970 se da la expropiación de las haciendas en la zona costa. En 1973 se expide la Segunda Ley de Reforma Agraria, y en 1977 se promulga la Ley de colonización de tierras en la Amazonía.³ Este esquema de promulgación de leyes es coherente con los objetivos pretendidos. Así, la primera ley de reforma agraria estuvo destinada a eliminar el sistema de huasipungo en la hacienda, mientras que, con la segunda, se intentaba implantar las condiciones más adecuadas para el desarrollo de la agricultura capitalista. “Por ejemplo, no se colocaron topes sobre el tamaño de las propiedades (se consideraba más importante que la unidad agrícola fuera ‘eficiente’; Cosse, 1984), y el crédito agrícola se expandió en gran medida debido a la nueva riqueza petrolera del país” (Phillips, 1985:15).

Una de las características de la relación entre el Estado republicano y la población indígena hasta este período, aproximadamente, había sido la *administración étnica*. Ésta consistía fundamentalmente en la delegación del Estado hacia otros sectores (vinculados fundamentalmente a la Iglesia o instituciones de socorro) de todos los temas referentes a la población indígena. De hecho, el Estado no asumió su papel de organizador de la vida pública, ni de ejecutor de un proyecto unitario de nación en los ámbitos rurales. Este hecho fue configurando un Estado débil en tanto que las clases terratenientes y los agro-exportadores de la costa administraban el ámbito rural, dentro del marco de las relaciones que la hacienda establecía, es decir dentro del ámbito de lo doméstico y no como una cuestión pública.



Sin embargo, uno de los planteamientos para acceder a créditos para el *desarrollo*, auspiciado por la AID, era la intervención y control estatal de la producción agrícola, “siendo ésta la condición para el otorgamiento de los préstamos norteamericanos” (Phillips, 1985: 12). Con este objetivo, se promueve una “reforma agraria pacífica”.

La reforma agraria llevada adelante por el gobierno guardó, entre otras, dos características importantes para nuestro trabajo. Por una parte “algunos terratenientes, anticipándose a la Ley de Reforma Agraria, ‘voluntariamente’ entregaron tierras (de mala calidad) a ‘sus’ huasipungueros para evitar la expropiación de tierras más fértiles” (Phillips, 1985: 12). Por otra, el Estado, en plena etapa de fortalecimiento, no quiso arriesgarse a una confrontación directa con los terratenientes. En aras de evitar el conflicto, se concentró “en la expropiación de tierras de propiedad pública y la colonización de nuevas áreas más que la expropiación de tierras de propiedad privada” (Phillips, 1985: 14).

Es decir, la tierra entregada a la población indígena fue de mala calidad y no afectó directamente a los grandes núcleos terratenientes, sino más bien a las haciendas propiedad del Estado (que la Revolución Liberal de 1895 había expropiado a la Iglesia). Pero la Reforma Agraria tuvo lugar y con ella la disolución de la familia huasipunguera ampliada sobre la que se había articulado la economía indígena.

Con la Reforma Agraria, la economía indígena tuvo que reorganizarse partiendo del hecho de que su tierra era de mala calidad, no abastecía la auto-subsistencia y además con la desaparición de las formas de relación anteriores, recursos como agua y tierra de pastoreo (que continuaron en propiedad de la hacienda⁴), ya no estaban al alcance de los nuevos propietarios.⁵ Frente a la nueva situación, “los campesinos se organizaron en formas asociativas de producción (cooperativas, asociaciones o comunas) o



permanecieron como unidades individualizadas para enfrentar la producción de los nuevos recursos” (Rosero, 1984: 37).

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. Esto, por supuesto, generó que también hayan surgido nuevas posibilidades de organización familiar destinadas básicamente a la supervivencia fuera del modelo anterior. En razón de estos cambios, cierta parte de los nuevos poseedores de la tierra presentan “alternativas de acumular capital, de insertarse en una nueva lógica económica y mejorar sus niveles de consumo”. Pero, del otro lado, se encontraron “situaciones en las cuales los campesinos van pauperizándose y, generalmente, deben enfrentar su reproducción a través del trabajo asalariado” (Rosero, 1984: 38).

Dentro de las personas que podrían ser ubicadas en el primer grupo, aquéllas que buscaron alternativas para acumular capital, están los y las productoras de artesanías.⁶ Este grupo logró desarrollar un cierto nivel económico que permitió acceder a una educación de más calidad a aquélla que se ofrecía en el ámbito rural. Por otro lado, la escuela en el ámbito urbano garantizaba un aprendizaje del castellano con mejores resultados que lo que se hacía en las comunidades. “En aquella época, en la escuela de la comunidad enseñaban seis maestros mestizos. La mayoría de ellos vivía fuera de Ilumán, así que normalmente sólo se podía encontrar a dos o tres. Como el maestro de Carmen era un borracho, muchas veces simplemente no había clases”. (Carmen Yamberla, en: Sniadecka-Kotarska, 1998: 130)

Al interior de este grupo podemos contextualizar a las mujeres que posteriormente, cuando el movimiento indígena irrumpió en la escena nacional, asumen puestos de dirección nacional.



3. Indianidad y mujeres: la escuela, el punto de encuentro

Tomaremos los datos recogidos por Sniadecka-Kotarska (1998) para plantear algunas hipótesis sobre las mujeres líderes indígenas del período analizado. Posteriormente vamos a analizar el discurso elaborado por una de las dirigentes indígenas a raíz del Levantamiento de 1990 para situar algunas de las características del liderazgo femenino de esta época, sus aliados, los alcances de su discurso al interior del movimiento indígena, así como las reacciones que éste suscitó y suscita entre los círculos feministas mestizos.

El acceso a la educación fue, para una gran parte de indígenas, la clave para enfrentar con éxito los cambios que tenían lugar en ese momento. Pero, para la época, la única experiencia educativa realizada por y para indígenas era aquella constituida por Dolores Cacuango y su alcance era muy local. Por ello, gran parte de las experiencias de indígenas de otras zonas del país tuvo lugar en escuelas mestizas.

Entonces ya formó la Escuelita pero, para los blancos, no para los indígenas por el asunto, de que se han de comprender la ley de trabajos, o ley de tierras y se abisparan los indios. Luego después de unos pocos años entraron a la escuela unos dos o tres niños indígenas, entraron escondidos; ocultos, estos dos o tres hombres salió de la escuela, comenzaron a luchar por la vida humana, lucharon y lucharon hasta perder su vida y los señores arrendadores les perseguía mucho o les mandaba sacando del huasipungo les destruía las chozas. Luego después ya consiguieron la Escuela para todos los indígenas y blancos. Así formaron más niños de la Escuela entre indígenas y blancos mezclado. Luego estudiaron ya algunos indígenas y siguieron luchando más personales indígenas y



comenzaron a unirse todos unidos indígenas del Ecuador para sujetar o definir su ley. (Ernesto Valladares en, Yáñez, 1988: 259) [sic]

Podríamos decir, tomando palabras relativas al movimiento indígena, que hubo un lento proceso de *toma* de la escuela mestiza. De ir infiltrándose en un sistema educativo que no había sido ni pensado ni propuesto para la población indígena, sino únicamente en función de su integración a la “nación”. Sin embargo, este hecho es particularmente interesante, porque la población indígena desarrolla **estrategias familiares** de ingreso al negado mundo de la escritura sin renunciar a su ser indígena.

En aquella época surgió el problema del futuro de su hijo mayor –Mario, el más querido y mayor de los hermanos. Empezó la escuela a la edad de cinco años, terminando todos los años con las mejores notas de la clase. Un cura relacionado con la familia sugirió a Luz que si no quería comprometer el futuro de su hijo y darle oportunidad de salir adelante tendría que mandarle a la mejor escuela de la provincia donde nadie pudiera saber que era indio. Fue entonces cuando por primera vez pensó en la verdadera posición de su familia en la ciudad. Sus hijos varias veces se quejaban de ser tratados peor que los demás alumnos, pero nunca dio mucha importancia a aquellas frases porque durante las reuniones de padres de familia la trataban como a todas las otras madres, igual ocurría en la iglesia. Desde el principio, cuando empezó a acudir a la iglesia en la ciudad, iba siempre a la misma misa y a la misma hora.

Después de varias discusiones en familia decidieron que Mario iba a cortarse la trenza y vestirse al estilo mestizo. Mario aceptó la decisión de los padres e ingresó en el Colegio Salesiano de Ibarra. Un año después ganó el primer premio con las mejores notas de toda la provincia. La importante suma de dinero, la dejó en su totalidad a la dis-



posición de los padres. Luz se sintió muy orgullosa ya que fue la prueba de que Mario actuaba como un verdadero indio que a diferencia de sus amigos mestizos, respetaba a sus padres. (Luz María Maldonado [1939] en, Sniadecka-Kotarska, 1998: 79-80) [Énfasis agregado].

Es importante señalar que el ingreso a la escuela no es decisión individual, sino que el ingreso al sistema educativo formal es parte de una estrategia familiar para acceder a ciertos beneficios que no pueden ser ampliados a toda la familia. El hecho de que en el presente caso haya sido un varón el escogido, tendría que ser analizado también en función del por qué y para qué es necesario que un miembro de la familia ingrese a la escuela.

3.1 El castellano: herramienta clave de ingreso al mundo no indígena

Es necesario plantear aquí una digresión sobre el uso del castellano que es válida para analizar la situación de las mujeres indígenas en general.⁷ Uno de los problemas fundamentales para la EIB tiene que ver con el hecho de que las familias quieren que sus hijos aprendan el castellano aun a riesgo de dejar de hablar la lengua materna. En la medida en que el castellano se aprende, es más fácil relacionarse con el entorno blanco-mestizo (correspondiente a la sociedad nacional). Por otra parte, en la medida en que se adquiera y se maneje el castellano en la ciudad, cuando los(as) jóvenes migran, el rechazo es menos directo.⁸

Harvey (1991), analizando los discursos en castellano usados en la comunidad de Ocongate (Perú), señala la existencia de un registro particular del castellano, que es usado exclusivamente por los hombres, y básicamente para hacer discursos en reuniones públicas formales. “las reuniones formales en las cuales se usa este regis-



tro se refieren a las relaciones entre la comunidad y un ambiente social más amplio, particularmente el Estado y la Iglesia” (Harvey, 1991: 231). Pero, por otro lado, el castellano tiene una valoración singular en el momento en que se llevan a cabo trámites, querellas o simplemente en el uso escolar. La misma autora señala que de acuerdo a qué tipo de relaciones de poder se quiera establecer entre las partes, se elegirá el código en el que se habla, o se responda. Todo un juego de intereses presente. “Por lo tanto, al hablar castellano desde una posición de poder se invoca este estereotipo como orador, al obligar a otros que hablen en quechua les pone en el rol estereotipado del que habla quechua” (Harvey, 1987: 119).

Siguiendo el esquema planteado por Harvey, pensemos que el Estado con todas sus instituciones, la Iglesia, y otro tipo de organismos (tales como las ONG), son ajenos al entorno cultural comunitario. Y, en ese sentido, ocupan también un status de poder diferente pero claramente identificado. Este tipo de poder (por lo general ligado al acceso a determinados recursos) supone el ejercicio directo de un tipo de castellano específico. En el caso de Ocongate, Harvey señala que: “En algunos niveles, la gente establece una correlación directa entre el poder legítimo y ciertos estilos del castellano hablado y/o escrito (poder obtenido por mayor inteligencia y conocimiento ejemplificado por el lenguaje)” (Harvey, 1987: 119). Este hecho establece las pautas generales para que se desarrolle un tipo de estrategia específica para acceder a leyes, recursos, por parte de las comunidades.

Sin dejar de ser o sentirse indígenas, las familias indígenas establecen una estrategia de ingreso a este tipo de recursos, privilegiando a ciertos miembros. Es decir, se les permite e incentiva para el acceso a la educación, por ejemplo. Que los miembros de la familia escogidos sean varones, no resulta sorprendente si una mujer, indepen-



dientemente de su filiación étnica, es por lo general despreciada en cualquier instancia gubernamental. No se diga de una mujer que, además, es india y por lo tanto homologada con pobre.⁹ Si las comunidades necesitan acceder a cierto tipo de recursos importantes para su supervivencia, la manera en la que accedan a éstos será cuidadosamente seleccionada.

No pretendemos demostrar que en las comunidades no existe ningún tipo de discriminación de género. Tan sólo que más allá de este tipo de eventos, que parecerían confirmar la idea de que las comunidades son “machistas”, hay que mirar todos los elementos en juego. Puesto que de esta manera podemos llegar a interpretar la elaboración de estrategias de acceso al mundo blanco-mestizo. Lo que debe quedar claro es que hay, por parte de algunas comunidades indígenas, un *uso* específico de los espacios ofrecidos por la sociedad nacional, pero ello no significa que se esté renunciando a su *indignidad*.¹⁰

De todos modos, la escuela a la que ingresan las mujeres de este período es, por regla general, la escuela mestiza con toda la carga de discriminación y rechazo que ella implica. En busca de ejemplificar algunos de los puntos que hemos planteado, veamos lo que es la vida de algunas de las mujeres de esta época.

[Al ingresar al segundo grado]La maestra la insultaba como nadie hasta entonces, le decía que era «burra, sucia, idiota, que nunca hubiera debido ir a la escuela...», que «su sitio era la pocilga entre los puercos... “pero ustedes a lo mejor ni siquiera tienen puercos...” [...] Su padre tardó mucho en regresar a casa. Al volver dijo que había suplicado en vano a la directora de una escuela pública para que la aceptara en el segundo nivel. Le explicaba que en la escuela comunitaria todos hablan el quichua y que así su hija nunca aprendería el castellano. A pesar de todos sus argumentos, la directora no quiso admitir a



Carmen pretextando que en Ilumán ya había una escuela y la de Otavalo tenía que acoger solamente a los niños de la ciudad. En contrapartida, el padre de Carmen aseguró a la directora que seguiría viniendo tantas veces a su escuela, hasta que ella aceptase a su hija dándole la oportunidad de hablar el castellano todos los días. [...]

Sus relaciones con los demás niños eran difíciles. No sólo porque no llegaba a comunicarse con ellos, sino también porque venían de un mundo totalmente diferente, un mundo que ella no conocía. Los niños se vestían de una manera distinta, se comportaban, jugaban y comían de otra forma; sabían contar hasta mil, conocían cifras romanas que para ella eran dibujitos; tenían sus cuadernos, manuales y otras muchas cosas que Carmen no conocía como una regla, una goma o un chicle. Durante los recreos se mantenía a distancia, observando a los otros alumnos. Los niños inconscientemente trataban de hacerla su sirvienta. Hoy Carmen no les guarda ningún rencor por eso. Era la única india pobre en la escuela y los niños sólo conocían a los indios que servían en sus casas. Entre los alumnos de más edad había otras dos indias, pero de familias ricas y vivían en la ciudad. El estatus de aquellas dos niñas era muy diferente. Teniendo dinero solían comprar dulces o galletas para los niños que jugaban con ellas, pero a ella no le hacían caso. Los niños se dirigían a Carmen únicamente cuando se les caía algo por el suelo y ella tenía que recogerlo, o para que llevara una cosa a la papelera, cerrara o abriera la puerta, etc. Siempre entraba y salía de la clase la última. No la dejaban entrar de otra manera. Los niños se apresuraban todos para entrar y a Carmen alguien la empujaba fuera de todos. No se imagina cómo hubiera reaccionado a las órdenes que le daban sus compañeros de clase si la maestra no le hubiera prohibido hacer las cosas que le pedían. Pero cuando la maestra no lo veía, los niños se burlaban de ella e intentaban fastidiarla. Sin embargo, Carmen dice que no les hacía mucho caso, le compensaba todo la con-



ciencia de que la maestra se encontraba en algún lugar cerca y así se sentía protegida. Además era feliz por haber podido conocer el castellano, que podía estudiar. Durante todo un año no había llorado ni una sola vez. Recuperó su retraso escolar con tanta rapidez que el segundo curso acabó en catorceava posición en la clase de cuarenta y cinco alumnos. (Carmen Yamberla, en: Sniadecka-Kotarska, 1998: 130-133).

Para todas las mujeres cuyas biografías desarrolla Sniadecka-Kotarska, el encuentro, brutal la mayor parte de veces con el mundo mestizo en la escuela, fue determinante en la toma de conciencia de su *indianidad*.

Laura piensa que tuvo una infancia feliz. Su familia próxima y lejana, sus abuelos, mantenía siempre buenas relaciones. Los vecinos les amaban mucho. Laura siempre tenía muchos primos y amigas. Los demás la trataban con amabilidad y simpatía. [...]

Los primeros días fueron para Laura un verdadero trauma y su primer curso lo recuerda como el peor año de su vida. Sus padres la prepararon muy bien para la escuela. Le compraron un vestido nuevo, libros, cuadernos y lápices mejores que los que tenían los niños mestizos. Recuerda su llegada a la escuela como si hubiera entrado en un mundo distinto y poco hospitalario que no entendía. Desde el primer momento, todos la rehuían como si estuviera enferma, se burlaban de ella sin razón y la señalaban con el dedo [...] Laura recuerda que el primer año iba a las clases llorando todo el camino de miedo ante lo que la esperaba en la escuela y regresaba en lágrimas pensando en las penas y las humillaciones que le habían hecho sufrir durante el día. Todos los días, hiciera frío o lloviera, tenía que andar unos cuarenta minutos para ir y otros tantos para volver de la escuela. Hoy día, la idea de que durante aquel año derramó tantas lágrimas como nunca en su vida hace reír a Laura. [...]



Se acostumbró al asombro que provocaba su traje tradicional; la aprobación de sus amigas le ayudaba a sobrellevarlo. Fue entonces que comprendió la decisión de sus padres -dominaba perfectamente el castellano y el futuro dependía del conocimiento del español y de las relaciones con el mundo de los blancos y mestizos. No dejaba de sentirse extranjera, pero como saragureña inició sus propias, y al principio bastante limitadas, relaciones con el mundo cerrado para sus amigos de Saraguro. (Laura Quishpe, en: Sniadecka-Kotarska, 1998: 41-44)

El rechazo a la indianidad que se expresaba específicamente en el vestido, podía convertir a éste en un punto fundamental de estructuración de su identidad. En la medida en que el vestido las identificaba, y por tanto las segregaba, estas mujeres tuvieron la oportunidad de entender el por qué la escuela: el manejo del castellano era una forma importante de acceder a la sociedad nacional.

Muy interesantes eran las primeras conclusiones de Zulay al comparar su vida en Quito y la que había conocido en su pueblo natal: «La vida en Quito me hizo comprender lo que era Quinchuquí. Aquello era mi pueblo, en la capital era una extranjera. Allí era libre, tenía tiempo para todo, en Quito vivía encerrada y aislada en un ambiente poco hospitalario porque a pesar del tiempo que pasaba, la gente seguía fría y hostil conmigo. Siempre escuchaba... “tienes que esto, tienes que otro”... Cuando preguntaba por algo, había una sola respuesta: “No me hagas perder el tiempo, de todas formas no comprenderás nada, te falta civilización...”» Aquellas frases le hacían entonces mucho daño a Zulay. Hoy explica: «... Por qué siempre nos reprochaban la falta de civilización, si nuestra cultura era más antigua y más desarrollada que la de los mestizos... Vivíamos aquí antes que llegaron los Incas....» (Zulay Saravino Quinchuquí, en: Sniadecka-Kotarska, 1998:109)



Por otro lado, el alejamiento de sus comunidades, representaba para estas mujeres una forma importante de valorar el mundo doméstico. La comunidad se convertía entonces en un punto cuyos ejes eran la armonía, la aceptación, el amor. Elementos que estaban lejos de encontrarse en el agresivo mundo mestizo.

Por otra parte, parece ser que todas las mujeres contaron con el apoyo familiar para sus estudios, hasta un determinado nivel, la secundaria o la primaria, dependiendo de los recursos de la familia. El estudio secundario o universitario, en el caso de quienes lograron acceder a ellos, se dio no sin dificultades familiares. Ya sea que se requería mano de obra, o que no se podía apoyar más que a un(una) miembro de la familia, la conclusión era la imposibilidad de continuar con los estudios, o la búsqueda, dolorosa muchas veces, de alternativas que permitieran el ingreso.

A los 17 años acabó el bachillerato. El padre se opuso a sus proyectos de quedarse en Quito. Le dijo de volver a casa para que sus hermanos pudieran continuar estudiando. Una de las hermanas de Rosa abandonó los estudios en el segundo año del colegio de Saraguro y se casó. En casa faltaban manos para el trabajo, así que regresó a Lagunas. (Rosa Clementina Vacasela, en: Sniadecka-Kotarska, 1998: 56).

Como se ve, en el caso de Rosa Clementina Vacasela, el nivel de acceso a la educación formal estaba limitado por las posibilidades de que otros(as) miembros de la familia también pudieran acceder a los beneficios de la escuela.

Carmen decidió entonces que tenía que volver con los estudios. En 1984, tras un año de trabajo en la dirección, pidió el consentimiento a su padre, explicándole que después de terminar un colegio podría controlar la direc-



ción formada en su mayoría por los mestizos. Inesperadamente, su padre no quiso dar su acuerdo, se lo negó firmemente e incluso se disputaron por primera vez en su vida. Hasta entonces había sido su más fiel y más íntimo amigo. Le dijo que había recibido la mejor educación que se podía imaginar y que no necesitaba nada más. Era mujer y tenía que pensar en el hogar, en lavar la ropa, preparar la comida y en labrar su tierra y la de su familia. Le dijo que tenía que trabajar e ir pagando el crédito. La parcela que antes había sido fuente del orgullo de toda la familia, de repente pudo impedirle sus proyectos de volver a estudiar. Durante un largo tiempo se quedó sin hablarle a su padre y eso fue lo más duro para Carmen. Cuando un año después llegaron a pagar el segundo plazo de la deuda, volvió a pedir el consentimiento de su padre para la continuación de sus estudios, esa vez en los cursos de la tarde. Prometía trabajar de día y estudiar de noche. El fundamental argumento de su padre la insultó, le dijo que indudablemente iba a dar un escándalo en la comunidad porque «...las mujeres que regresan por la noche de la ciudad, tarde o temprano acaban embarazadas y vuelven con un hijo, pero nunca con un marido...». Carmen se sintió muy sola y decepcionada. Dejó completamente de hablar con su padre. Aquel con quien siempre pudo contar, se volvió su enemigo. A consecuencia del conflicto entre ellos, los vecinos se alejaron de Carmen, solidarizándose con la decisión de su padre. En aquella época, sólo dos personas estaban de su parte, la secundaban: su tío Manuel y su antigua compañera María. Manuel fue el único de Ilumán que terminó lingüística en la Universidad Católica; María que hace años se había ido a vivir a la capital, trabajaba entonces como funcionaria en el Ministerio de Educación. Ambos comprendían la importancia de las ambiciones de Carmen. María le aconsejaba marcharse sin el consentimiento de sus padres y prometía ayudarle, pero a Carmen no le gustaba que María fuera como una mestiza y que raramente viniera a ver a su familia. Muchos jóvenes de la comu-



nidad se comportaban así, pero Carmen sabía que eso significaría romper con su familia y con la comunidad. Cuando por tercera vez pidió el acuerdo a su padre, (1985), éste se lo dio, pero bajo la condición de que seguiría trabajando como siempre y que él no le daría ningún dinero. La matrícula y gastos del material escolar se lo pagó el tío Manuel. Con la venta de sus propios productos, Carmen ganó el dinero para pagarse los viajes de idas y vueltas. (Carmen Yamberla, en: Sniadecka-Kotarska, 1998:137-138)

El dolor que supone la frustración de expectativas generadas por un acceso limitado a la educación formal, genera en muchos casos rompimientos. El caso de mujeres como Carmen Yamberla, supone que la continuación de la escuela, más allá de lo específicamente utilitario, se convierta en un desafío para los esquemas comunitarios en los que mujeres y varones sólo llegan a ser totalmente personas, en el momento de casarse. El hecho de continuar con la escuela suponía la disminución de las posibilidades de acceder a tener una pareja estable que le dé el carácter de persona acabada.¹¹ Pero evidentemente, si un varón hubiera sido el protagonista de esta escena, la reacción paterna probablemente hubiera sido distinta y los márgenes de negociación más flexibles.

Como hemos visto en los testimonios precedentes, la escuela se convierte en un punto de encuentro y descubrimiento que se traduce en la mayor parte de los casos en una militancia dentro de las florecientes organizaciones indígenas. Un detalle importante es que, durante este período, organizaciones que habían nacido con un claro enfoque de clase, empiezan a privilegiar el aspecto étnico de la discriminación (aunque sin olvidarse de la discriminación de clase).¹²

Para la aparición pública del movimiento indígena como una organización fuerte (mayo-junio de



1990), la CONAIE, formada en 1986, ya llevaba un largo trecho recorrido y las mujeres habían sido partícipes de los avatares organizativos dentro de ella. Pero las mujeres que en ella participan son, en la mayor parte, mujeres que habían accedido a niveles educativos secundarios y universitarios; éste es un punto importante.

Estas mujeres “ilustradas”, discriminadas no sólo como mujeres sino en tanto indígenas, elaboran durante este período un discurso que las ubicará como mujeres dentro de las luchas indígenas, sin dejar por ello de ubicar al movimiento indígena frente a la sociedad nacional blanco mestiza. Veamos a continuación cuáles son sus planteamientos.

4. Tierra, maternidad y el pasado: bases de la feminidad indígena

El discurso de Luz María de la Torre Amaguaña

El discurso elaborado por las mujeres de este período corresponde a las mujeres que con un nivel educativo alto participan dentro del movimiento indígena.¹³ Su adscripción al movimiento indígena tiene lugar a partir de la conciencia adquirida fuera de la comunidad, y en el choque dado dentro del sistema educativo mestizo. Esto significa que, para su militancia étnica no mediaron agencias de desarrollo, sino en gran medida el Estado.¹⁴ La idea de la defensa de la *indianidad* se da en un contexto agresivo, no sólo como racismo explícito sino como violencia política de un Estado que no acababa de implementar la reforma agraria.¹⁵ Es decir que las condiciones de toma de conciencia y demanda de derechos tenía lugar cuando “los indios no se habían puesto de moda”.

Para ese momento, las agresiones y el racismo urbano (no hay que olvidar que estas mujeres están fuera

de lo rural, el espacio dentro del que había sido confinado simbólicamente, el pueblo indígena) era agresivo y violento.

Vivía en la Villa Flora, cuando trabajaba para la CO-NAIE, siempre en educación, y salía a comprar en una tienda del barrio, cercana a la casa; fui abordada por una señora, muy, muy sospechosamente amable, que me inquirió por mi nombre y por mi procedencia, mi vestido me delataba como otavaleña, cuando entró en confianza me propuso que venga a trabajar en su casa y que me pagaría más que en la casa anterior. Le conté de mi trabajo y el sueldo que ella tenía que pagarme, porque yo no desprecio ningún trabajo si me permite dar vida a mis hijos.

Se sonrojó, se disculpó y se alejó rápidamente. El trabajo que me proponía era el de servidumbre, «puertas adentro». Sólo por ser india, se reciben estas propuestas. Hasta hay osados que en el bus, cuando estoy sentada con mi hija en brazos, me piden que me levante para dar el asiento a una matrona cristiana, que no puede respetar a una mujer indígena, peor aún la vida infantil que lleva en sus brazos, pero el que sugiere que me levante no es capaz de hacerlo. En la plaza, para extenderme en los ejemplos, haciendo compras con mi hija de cuatro años, también vestida de otavaleña, se acerca igualmente una matrona cristiana, bien vestida, y me propone que le preste a mi hija para que juegue con su hijito, y que era precisa la edad, el porte y la viveza de mi hija para que su hijo juegue con ella, «que me ha de pagar no más muy bien», por la chiquita; y, a pesar de mi negativa, ella cortésmente insistía en lo bueno de su oferta. (Luz María de la Torre, 1993: 78)

La reacción a este tipo de situaciones es la elaboración de un discurso en el que pueda ubicarse como mujer sin renunciar a su *indianidad*. Es decir, reivindicar una



feminidad indígena que rompa con el estereotipo de servidumbre, atraso, ignorancia, y demás características atribuidas a la población indígena.

[...] La moral runa era diferente de la europea. Estos satanizan a la mujer y a su cuerpo, haciéndola responsable del pecado en el hombre y su alejamiento de su Dios moralista. Acá las mujeres no son juzgadas por su comportamiento; sino más bien si tienen o no hijos. Hay el «sirvinacui», matrimonio de prueba, hacer vida marital un tiempo para ver si la pareja puede llevar vida en conjunto, puede o no haber hijos, en caso de haberlo, el niño queda con la madre y no sufre ninguna acusación moral. La mujer puede tener otro matrimonio, la mujer que tiene un hijo es honrada y no acusada. El padre de este hijo es el Arco Iris el «cuichi» y no se altera moralmente. Desde el Caribe, debido al clima caluroso, las jóvenes andan casi desnudas, sin alteración de la gente que las observa. El sexo es parte del cuerpo, no es parte de la moral.

[...] Las parejas sagradas son las que forman reinos e imperios. La mujer al lado del hombre, los dos con responsabilidad de generar y con responsabilidad de mantener, cuidar y proyectar la vida, cada uno íntimamente unido en el trabajo de la vida y no separados en lucha de contrarios, aniquilándose en rivalidades estériles que acaban con la vida. La forma más preciada de esta conjunción son los hijos, razón de la duración de la humanidad en el tiempo y la agricultura, sostén de todos los seres humanos (Luz María de la Torre, 1993: 73-74).

Las mujeres de este periodo establecen un eje fundamental de referencia: lo étnico, la identidad indígena. Y en tanto tales, indígenas, buscan ubicar un discurso de lo femenino. No se produce una identificación de género al margen de lo étnico. El objetivo se convierte en el fortalecimiento de un pueblo, discriminado como pueblo,



y en razón de lo cual son doblemente discriminadas. Luz María de la Torre, por ejemplo, retoma a la conocida historiadora peruana María Rostorowsky para afirmar su identidad de “runa” en un pasado glorioso.

Debido a mi identidad de “runa”, o ser humano de estas tierras y considerando que los llamados mestizos y blancos ignoran nuestra historia y tradiciones, creo que es importante hacer una pequeñísima revisión de la visión pre-colombina, haciendo énfasis en nuestras creencias sobre el universo andino; refiriéndonos especialmente a lo femenino.

Llamo “universo andino femenino”, porque en América precolombina tenía mucho valor la feminidad, «en los mitos... referentes a los orígenes incaicos, no hemos hallado un mundo masculino cerrado e inaccesible a lo femenino». Vemos que lo femenino no está simbolizado y apartado del mundo y símbolos que caracterizan a lo masculino en occidente. Pues, todos los elementos naturales pueden ser masculinos o femeninos; montes, ríos y lugares sagrados, plantas, rocas, etc. son femeninas unas y masculinos otros.

Bien conocido es en Imbabura la leyenda de «Mama» COTACACHI y «Taita» IMBABURA y la serie de montes menores, al lado de la Cotacachi que son sus hijos. El imponente Chimborazo es consorte de mama Cotopaxi y tiene amores con la mama Tungurahua. Las piedras femeninas sustentan los pisos y dan calor; y las masculinas sustentan las paredes y sirven para cortar. Las plantas femeninas generalmente son frías o producen frío o fresco y las plantas masculinas calor. Hay ríos masculinos bullidosos y ríos femeninos calmados.

La madre tierra representa una idea y una realidad tan fuerte en nuestra cultura, y la tierra del terruño y pro-



ductora de alimentos la «Allpamama» están tan presentes en cada instante de la vida cotidiana de nuestros pueblos que existe la costumbre de regresar a nuestra madre tierra, parte del alimento que nos estamos sirviendo (Luz María de la Torre, 1993:71-72).

Otro de los puntos básicos alrededor de los cuales se teje el discurso femenino del presente período está ligado a la tierra. El elemento tierra está ligado a la madre, pero también a uno de los temas de mayor trascendencia política para los pueblos indígenas: el territorio. Este tema resulta particularmente importante y no ha sido considerado en trabajos anteriores, puesto que no se ha incorporado una visión antropológica del espacio dentro del universo cultural andino.

En estudios como el de León y Deere (2001), el tema del acceso a la tierra es tratado en tanto que ésta constituye el mecanismo para obtener el sustento económico de la población. No hay en este tipo de análisis la perspectiva de la tierra en función de elemento fundamental para la reproducción cultural, y mucho menos se integra dentro de lo analizado, una perspectiva de lo que la tierra, en tanto espacio, implica dentro de la cultura andina.

El territorio está ligado fundamentalmente con la identidad y con la relación que se establece con los otros. En ese sentido,

la naturaleza al ser habitada ya no es la simple geografía independiente de la conciencia del hombre, sino, llega a tener un espíritu atribuido por el indígena. El espíritu del lugar identifica mucho al hombre con su hábitat, de ahí que la identidad local sea más fuerte que la identidad regional y nacional (más lejana y más abstracta para el indígena) (Cutipa Lima, 1993: 53).

Esta relación profunda entre territorio, identidad y cultura hace que la demanda de la tierra no sea una demanda exclusivamente ligada a factores productivos (aunque no deje de tener su importancia). La demanda de tierra tiene la intención implícita de que la legitimidad de la tenencia de la tierra se extienda al respecto por la reproducción cultural de los pueblos indígenas. Es decir, es legítima la pertenencia de la tierra como legítima es la relación que se establece con ella. En ese mismo sentido, el tema de la reproducción cultural es uno de los debates más importantes a la luz de conceptos como el de *diferencia*.¹⁶

En tanto el acceso a la tierra se da como un mecanismo de inserción en un esquema de economía de mercado, una de las demandas iniciales del movimiento indígena sigue sin respuesta. La idea fundamental es que, si bien existe un acceso a la tierra, de por sí este hecho no garantiza la reproducción cultural. Es decir, se sigue reconociendo la *diversidad* (un empresario no deja de ser tal por vestir poncho y sombrero), pero se condena a la *diferencia*, a la desaparición (la posibilidad de establecer relaciones de producción distintas).

Esta percepción era claramente planteada en los inicios del movimiento indígena puesto que, si bien se ve la tierra como un elemento fundamental para la supervivencia económica, se transforma en territorio en la medida en que garantiza su reproducción cultural:

La reivindicación del derecho de la tierra y la territorialidad es histórica, no es nada nueva. En realidad ésta es nuestra principal demanda. La existencia de más de un centenar de conflictos de tierras a nivel de la Sierra fue lo que prendió el levantamiento.

La CONAIE, como legítima representante del pueblo indio de este país, le planteó al gobierno que garantizara el derecho a la defensa y recuperación de tierras, territorios



y recursos naturales, que es la base para nuestro desarrollo social y cultural. [...] Nosotros reafirmamos que la tierra es la condición indispensable para la vida, para la existencia del pueblo y para su desarrollo. Sin este elemento básico es imposible tener las condiciones para educar al niño, tener salud y reproducir nuestra cultura. (Macas, 1992: 24) [Énfasis agregado].

Solamente dentro de este contexto es posible entender los planteamientos de las mujeres indígenas en relación con la tierra.¹⁷ Los análisis hechos hasta este momento se limitan a mirar la auto-identificación de las mujeres con la tierra como una constatación más de que, según la lectura feminista occidental, las mujeres se percibirían como más cercanas a la naturaleza. Pero, parece evidente que existen más elementos en juego. La persistencia de una Diferencia, *que busca iniciar su propio deseo histórico, de establecer su propio discurso institucional*, en palabras de Bhabha (s/d). La perspectiva indígena femenina no se puede limitar a un discurso de género, con los elementos del análisis occidental, en la medida en que su *deseo histórico* como mujeres, depende de las posibilidades del *deseo histórico* del pueblo al cual pertenecen.

Cada provincia en su necesidad de identidad, busca afanosamente, ya sea en la historia pre-colombina o en su pasado reciente (pero siempre en el pasado), diferencias para jerarquizarlas y adquirir una propia identidad que la diferencie de otras y adquiera seguridad de su naturaleza. El individuo andino actual tiene que enriquecerse de su pasado, de la tierra que le sostiene para su propia seguridad interna, su identificación plena tal como la tenemos los indígenas, nosotros «estamos aquí», «somos de aquí», nos movemos, pero regresamos y morimos aquí, no necesitamos imitar a nadie, tenemos lo nuestro, crecemos en lo nuestro. Tal es la seguridad de nuestro pueblo y de todos los que adquieran esa identi-

dad, la de nuestra Pachamama andina, de nuestra Pachamama América, de nuestra Alppamama Ecuador, de nuestro suelo, nuestro sol, el Inti. Todos somos hijos de esa tierra y lentamente ella nos educa en el comportamiento y en nuestra íntima conducta, y lentamente la madre va formando los hijos y cada vez más los que aquí habitamos aprendemos a defenderla. Por ello, nosotros no desaparecemos, porque no desaparecerá nuestra madre la gran Pachamama que nos rodea, mantiene y forma: la música, la poesía del viento, la de las montañas, de nuestras yungas selvas, de nuestros valles, de nuestro cielo y nubes, de nuestras lluvias y de nuestras plantas, formadoras de nuestro cuerpo, de nuestros amplios pulmones; de nuestras fuertes piernas y de nuestro resistente corazón; todos ellos propiedades de los andinos, ecuatoriales y americanos. (Luz María de la Torre, 1993:74-75) [Énfasis agregado].

El tema del pasado parece ser fundamental a la hora de estructurar el discurso femenino indígena. El pasado es fuente importante para la constitución del nuevo sujeto indígena, en tanto allí se encuentran las *raíces* del pueblo indígena. Es cierto que este tipo de búsqueda es una constante que se puede observar en otras experiencias. Pero no hay que descuidar la idea de una inserción de las experiencias históricas dentro de un esquema simbólico que les otorgue significación. Para el caso de los pueblos indígenas ecuatorianos, hay que pensar en la concepción del tiempo implícita y que no siempre llega a ser percibida conscientemente.¹⁸ Este tipo de concepción del tiempo, que se encuentra fuertemente vinculada a unos esquemas míticos, supone la existencia de un pasado que puede volverse futuro. A partir de esta idea, se generan otro tipo de reflexiones dentro de los movimientos indígenas contemporáneos que buscan analizar desde su propia matriz cultural los fenómenos vividos.



Es el caso de *Nayrapacha*.¹⁹ Esta idea ha sido desarrollada por Mamani Condori (1996; -1987, citado en Rivera Cusicanqui, 1991), y luego retomada por diversos intelectuales andinos: Silvia Rivera Cusicanqui (1991) y Armando Muyolema (2000), entre otros.

En esta concepción andina ligada al ordenamiento del tiempo, la idea del pasado ubicado no detrás, sino delante del presente. Si se pudiera representar en una línea horizontal, el pasado se ubicaría hacia la derecha, y el futuro hacia la izquierda. *Nayra*, que significa ojo, y también pasado, es un concepto de tiempo con el cual se expresa la idea de que tanto en el tiempo como en el espacio, el futuro se halla a nuestras espaldas, mientras el pasado se encuentra frente a nuestros ojos.

Pacha y *nayra*, reúnen entre sí, las nociones de pasado, presente y futuro como una continuidad entre el tiempo y el espacio. Juntas significan “tiempos antiguos. Pero no son antiguos en tanto pasado muerto, carente de funciones de renovación. Implican que este mundo puede ser reversible, que el pasado también puede ser futuro” (Mamani Condori, 1987, citado en Rivera Cusicanqui, 1991:1). Y ésta es precisamente la idea que habría motivado al movimiento indígena en tanto existía la percepción consciente para estos momentos, de que el *Pachacuti* es posible y que de hecho está en marcha.

Nayrapacha es un concepto que permite exploraciones distintas en la realidad de los pueblos indígenas. Es fruto del esfuerzo consciente por reappropriarse de la memoria, por ser ahora y después. Ese después que es futuro. Así *nayrapacha* es un pasado como porvenir, una renovación del tiempo-espacio. Es “un pasado que en su devenir futuro es capaz de revertir la situación vivida transformándola. «*Nayrapacha*» articula conceptualmente memoria y utopía, entendida ésta última como algo por venir.” (Muyolema, 2001: 23).



Nayrapacha es un ejercicio directo de la *diferencia*. Con este concepto, el pasado se reactualiza como posibilidad posible. Mito e historia ya no son fragmentos desligados y opuestos. Con él, la continuidad se recupera y es posible pensar en el futuro sin tener que abandonar lo que se es, puesto que un pasado condenado a desaparecer, vuelve a considerarse como futuro. Esto, en la medida en que lo indígena se había visto como un lastre para el futuro. El futuro existía, sólo si dejaba de ser indígena. Pero si se ve el pasado como un devenir, es posible cambiar esta situación y, más aún, pensarse (como indígenas) más allá de las propias fronteras.

Por otro lado, el tema de la maternidad presente en el discurso elaborado por el movimiento indígena reúne una serie de elementos particulares, también vistos dentro del discurso feminista como un retraso de las mujeres líderes de este período puesto que, según sus propias expectativas, la maternidad es uno de los puntos básicos sobre los cuales se ha asentado la dominación femenina.

Sin embargo, la maternidad no debe ser vista como un ejercicio meramente privado. La maternidad deviene un elemento de construcción de lo que las mismas feministas postulan como lo “público” en la medida en que garantiza la reproducción cultural y física de una forma de ver la vida.

La maternidad, vista como un elemento de reproducción cultural, resulta evidente en las diversas constataciones hechas dentro de las etnografías andinas. La madre, quien no migra, por lo general con menor manejo del castellano, es la encargada de transmitir la cultura indígena, es decir de reproducirla, de mantenerla a largo plazo. Este hecho ha sido visto muchas veces como un mecanismo mediante el cual las mujeres permanecen “fijas”. Es decir, dentro de la “tradición”, sometidas a “los usos y costumbres” (Rosero, 1984; León y Deere, 2001).



Pero este tipo de enfoque descuida un elemento fundamental para el análisis antropológico: la tradición NO es un elemento estático.

Warnier (2001:7) retoma a Pouillon para plantear que la noción de cultura “se caracteriza por su modo de transmisión que designamos como tradición. La tradición se define como ‘aquellos que del pasado persiste en el presente o que es transmitido, sobrevive activamente y es aceptada por aquellos que la reciben y que, en el curso de las generaciones, la transmiten’”. Tras hacer un análisis acerca de diversas características de la cultura tales como localización geográfica, identificación, lengua, elementos de orientación proporcionados por la cultura, concluye que: “No creamos por lo tanto que la cultura-tradición sea la reproducción idéntica de un conjunto de hábitos estáticos. Los idiomas y las culturas cambian, pues están inmersas en las turbulencias de la historia. A fin de asegurar su función de orientación, las culturas deben incorporar el cambio” (Warnier, 2001:14).

En la medida en que “*toda cultura es transmitida por las tradiciones reformuladas en función del contexto histórico*” (Warnier, 2001:15), resulta interesante observar cómo el ejercicio de la maternidad dentro de las comunidades indígenas ha conducido a una recreación constante de lo que significa ser indígena de acuerdo con el cambiante entorno socio-político y económico. Pero este tipo de línea de investigación queda pendiente en la medida en que los recursos están orientados a realizar diagnósticos para la intervención de planes de desarrollo dentro de las comunidades. Como señala Luz María de la Torre, las mujeres, al igual que los pueblos indígenas (que desde diversas ópticas han sido ubicados como parte de una tradición que los inmoviliza), son parte y están dispuestos a innovaciones en la medida en que sean ellas(os) quienes procesen las novedades. “Cualquier cambio debe ser con-



siderado por toda la comunidad para ser aceptado y luego se lo hace con gusto. Todos han comprendido su utilidad y se apegan a la nueva solución planteada” (Luz María de la Torre, 1993: 79).

Pero siguiendo esta pista, tenemos el ejemplo de cómo la maternidad se encarna en un proyecto político más amplio y que intenta recoger una zaga histórica dinámica, donde las mujeres, en tanto encargadas de los procesos de socialización, representan la vigencia de un modo de ser y vivir.

Todos esperamos pacientemente que la madre América, esta Pachamama, transforme a sus hijos y cada vez más y más indígenas de aquí tomen conciencia y nos rebelemos contra lo ajeno, tierras de frío, tierras de hielo, de inviernos rígidos, tierras estériles de abonos y máquinas, de cosas guardadas y artificiosas que no calientan y hacen sudar mucho como las camisas de plástico y todas sus telas de plástico que irritan a los niños y hacen hongos, y otras enfermedades que nosotras las madres vemos todos los días. Pachamama América pide a sus hijos que se rebelen y se hagan sus hijos y no hijos del extranjero que se va. Madre/hijo la dualidad, toma nuevamente valor que tuvo en la América pre-colombina, este continente que vuelve a crecer, que vuelve a tomar vida propia, que le volvemos a regenerar, que la madre después de un ciclo, vuelve a gestar otro pueblo semejante al anterior, es la misma madre y ella es la que da la cultura, ella pone la semilla en la mente fértil del niño, como tierra preparada, pone la semilla de la vida y costumbres andinas. Por ella las mujeres, las preservadoras de nuestras tradiciones son las que han sido semilla del descontento, ella ya no puede tener hijos y llevarlos felizmente a su maduración; sin embargo, les ha mantenido y les mantendrá en su cultura en la única cultura posible. En todos los lugares del mundo, la cultura que da la tierra que les rodea, las diferencias regionales de cada pueblo,



da lugar a la característica original de su cultura. Por ello estudiar a América y su historia, sus mitos, sus pensamientos, sus sociedades, es estudiarnos a nosotros mismos en nuestro desarrollo. Todos en América tenemos este gusano de pertenecer a algo y ese algo, el por ahora misterioso «mundo andino», que ahora comienza a crecer en nuestra conciencia y en la conciencia de los que nacen aquí, indígenas todos, ya que somos originarios de esta tierra, runas la mayoría; y cada vez son menos los que niegan el valor de nuestra tierra, Pachamama América, todo el continente norte, centro y sur, triunfará, porque es el triunfo de la maternidad, de la madre, de la «mama», frente a la psiquis de su hijo, es la siembra «en su chacra», la mente de los niños de los Andes que hará el triunfo de nuestros pueblos. El tiempo está con nosotros. Mientras existan mujeres la resistencia tendrá un futuro de triunfo en cualquier tiempo. (Luz María de la Torre, 1993:75-76) [Énfasis agregado]

En la medida en que la madre establece las pautas culturales de la reproducción social, existe la posibilidad de permanecer como pueblos. En este sentido, la maternidad juega un papel fundamental de reproducción en tanto continuidad, cuando la experiencia sitúa a los pueblos indígenas forzados a la asimilación o la desaparición.

5. Algunas conclusiones

El sistema educativo formal mestizo se convierte en el punto de partida para la estructuración de la identidad femenina indígena en un medio agreste y violento. El ingreso a la escuela mestiza tiene lugar dentro de una cada vez mayor diferenciación económica indígena que va a ser la base de la formación de una incipiente burguesía indígena.

Pero para aquellas mujeres cuyas familias tenían aun más dinero que sus vecinos indígenas, el nuevo esta-



tus de clase no implica una reconvenión del racismo y el desprecio que su filiación étnica suponía ancestralmente. La experiencia de la escuela y el rechazo a la cultura indígena (expresada en su idioma, en su vestido) son paralelas a la formación cada vez más estructurada de un movimiento indígena que, sin olvidar la discriminación de clase, va tomando conciencia de la discriminación étnica a la cual están sujetos.²⁰

En ese sentido, y siendo mujeres ilustradas, las líderes de este período desarrollan y establecen un discurso particular. Libros de historia andina y el acceso a ciertas carreras como la antropología les van dando los elementos analíticos, que desde una perspectiva distinta, sustentan históricamente la aspiración de su reconocimiento como mujeres dentro de pueblos distintos.

La feminidad indígena encuentra dentro del nuevo discurso tres ejes fundamentales: la tierra, la maternidad y el pasado. Con ellos se intenta legitimar no sólo la existencia y continuidad de los pueblos indígenas sino también establecer la importancia de las mujeres dentro de la permanencia y reproducción cultural de los pueblos indígenas.

Las demandas indígenas a lo largo de su relación, tanto con el estado colonial como el republicano, han estado abocadas a la tierra y a la cultura. En ese sentido, la permanencia y continuidad de los pueblos indígenas no supone exclusivamente el acceso a la tierra, sino la garantía de que en ella se podrán establecer relaciones (sociales, productivas, religiosas, entre otras) distintas a las que las propuestas homogenizadoras del Estado-nación pretenden imponer a las comunidades. Por ello, el discurso femenino indígena de este período enlaza tierra, maternidad y pasado, trilogía que podría ser traducida como garantía de supervivencia económica (no fragmentaria, como en el discurso de la modernidad occidental), cultural y de continuidad histórica.



Se conjugan en este planteamiento, el reconocimiento de la *diversidad*, pero como paso previo al ejercicio de la *diferencia*. Pero la búsqueda por parte del Estado-nación de la desaparición de la *diferencia* de los indígenas, encarnada en este momento en la aceptación legal de la *diversidad*, se traduce en una búsqueda constante de incidir directamente en comunidades y pueblos indígenas. Tras la desaparición de la administración étnica (Guerrero, 1993), el Estado ha orquestado una serie de experiencias destinadas a la intervención directa dentro de las comunidades indígenas, mayormente llevadas a cabo por ONG y por escasas instituciones estatales, que han intervenido de manera que los últimos 15 años no pueden entenderse sin analizar primero su accionar en el ámbito rural.

En la actual coyuntura política nacional, el movimiento indígena ha perdido presencia en las discusiones nacionales. No es ya más el centro de los debates académicos y políticos y, sin embargo, el país no sería el que es hoy sin el aporte que éste dio a la sociedad ecuatoriana. En parte, la intervención en el ámbito rural, sobre todo por parte de ONG fue desdibujando el sentido de la educación para las mujeres serranas. Muchas líderes se formaron al calor de la “moda” de lo indígena. Sin embargo, esta formación fragmentaria, aislada en temas y contenidos, en método y fines, fue incapaz de generar propuestas, pensamientos que refrescaran o dieran continuidad novedosa al discurso que sobre la feminidad y la etnicidad surgió del período aquí analizado.

El papel de la escuela, en tanto sistema educativo formal, va más allá de las deudas pedagógicas que éste mantiene con la población indígena del país. Parte del dinamismo que durante algún tiempo mostró el movimiento indígena, se lo debe a la educación, a las propuestas y debates que surgieron al calor de las demandas por una “educación propia”. La necesidad de generar respuestas



coyunturales al escenario político, se convirtió en la tumba de un proyecto que necesitaba una reflexión sostenida sobre las propias experiencias; el quehacer educativo cotidiano por sí mismo ha ido ofreciendo a lo largo de estos años, las pautas y los retos para repensar qué es ser indígena en el siglo XXI.

Es necesario volver los ojos a las aulas donde se están educando niñas y niños indígenas. Es imperioso que los y las cada vez más estudiantes universitarias indígenas puedan pensar sobre sí mismas y poner otra vez sobre la mesa la pregunta: ¿tienen cabida las y los indígenas hoy? Y si aún hay espacio para ellas y ellos, ¿cómo?

Notas

- 1 Al hablar de escuela, me refiero fundamentalmente a la escuela como espacio de educación formal y no necesariamente como la escuela primaria.
- 2 Es necesario tener en cuenta que el desarrollo nace en el discurso del presidente Truman, en 1949. *El viejo imperialismo –la explotación para beneficio extranjero- ya no tiene cabida en nuestros planes. Lo que pensamos es un programa de desarrollo basado en los conceptos de un trato justo democrático.* (Truman, 1949 En: Esteva, 1997:52)
- 3 Si con la Primera Reforma Agraria se afectó la propiedad serrana, en 1970 se expropia la gran hacienda costeña que había mantenido características un tanto disímiles de su contraparte serrana. Por otro lado, al mismo tiempo se plantea la colonización de la costa norte y de la amazonía como un mecanismo destinado a aliviar la tensión por la propiedad de la tierra (Phillips, 1985; Rosero, 1984).
- 4 De hecho, hasta hoy en día el acceso al agua de la hacienda constituye uno de los problemas más complejos en el área rural.
- 5 Phillips afirma que el 15% de parcelas huasipungo se entregaron antes de la Reforma Agraria.
- 6 El caso otavaleño es probablemente el más significativo para ejemplificar esta situación.
- 7 Las estadísticas indican que más mujeres que hombres del campo hablan una lengua indígena. Los datos son como siguen:



	Mujeres	Varones
Monolingües (quichua y shuar)	1%	0.3%
Bilingües (quichua y shuar)	6%	6%

Estos datos corresponden a la totalidad de la población indígena del país. (STFS; SIISE; UNIFEM, 1998).

- 8 En la sociedad ecuatoriana existe una fuerte dosis de racismo (Weismantel y Eisenman, 1998), pero el color de la piel, al menos entre la población indígena y no indígena (los llamados blanco-mestizos), no es un punto que juegue tanta importancia como por ejemplo en México donde existe toda una clasificación del color y sus tonalidades. Como lo señala Colloredo-Mansfeld (1998:187) “In norther Ecuador, however, racial concepts are not just about biology and blood. They are also related to the ordinary ‘natural’ appearances of bodies and material culture shaped by profound economic inequalities”. El racismo tiene lugar a partir de otro tipo de elementos más o menos evidentes como son el uso del castellano, lo que se come, o los gustos musicales.
- 9 No en vano dice un proverbio utilizado para indicar sobre quién recae la justicia: *La justicia para el de poncho*, en clara alusión a la vestimenta indígena y a la discriminación a la que está sujeta esta población, en las oficinas de la administración pública en general.
- 10 Pero, como afirma Fernando Garcés (diálogo personal), “para muchas compañeras y compañeros (como para todo ser humano) lo primero es vivir (materialmente) y si para hacerlo hay que renunciar a la indianidad, hay que renunciar a ella. Ello no niega todo lo que dices en párrafos anteriores, pero tal vez en lo que estoy diciendo se encuentra la explicación de muchos de los procesos de mestización andina: las relaciones entre la necesidad de inserción en los sistemas de producción capitalista y la aniquilación o negación de la indianidad como requisito de inserción. En ese conflicto, unos lo logran (usar el espacio del otro manteniendo su “identidad” india), otros no”. Es evidente que no hay procesos puros y totales, y que siempre existen matices en todo tipo de procesos de identificación.
- 11 En ciertos casos, el acceso a determinados niveles de educación supone para ciertas mujeres encontrarse en situaciones complejas de relación con el entorno mestizo y sus comunidades. Esto en la medida en que habiendo accedido a ciertos niveles de forma-



- ción, poseen al interior de sus comunidades, un estatus que no favorece sus relaciones tradicionales.
- 12 Este es el caso, por ejemplo, de lo sucedido con la FEI, que siendo una organización con más tinte clasista que étnica, va perdiendo peso e influencia y dejando paso para mediados de los años 60 a la ECUARUNARI, que será la organización que pondrá lo étnico como el punto de encuentro. Sobre el tema, Albó, 1982.
 - 13 El presente discurso es parte del libro “Sismo Étnico en el Ecuador. Varias Perspectivas” (Ver bibliografía). Tomaremos de él las partes más importantes y significativas para nuestro trabajo.
 - 14 No debe olvidarse que durante los años setenta, el Estado ecuatoriano, en el auge del boom petrolero, se encontraba fortaleciéndose.
 - 15 La tierra es la demanda fundamental del movimiento indígena para los primeros años de la década de los noventa. Era evidente que existían expresiones de violencia rural debido a conflictos no resueltos de tierras. Sin embargo, es interesante notar, en la siguiente cita, que los elementos culturales están siempre presentes dentro de las demandas. Tierra y cultura son, pues, dos elementos fundamentales a proponer al Estado-nación. Las luchas de nuestro pueblo por la tierra y más derechos han sido salvajemente reprimidas; miles de hermanos indígenas hemos sido víctimas del terrorismo de Estado, amparado en la Ley de Seguridad Nacional. Los valores culturales nuestros han sido despreciados y nos han impuesto una cultura enajenante, que suprime nuestras expresiones propias (Macas, 1992:19-20).
 - 16 La noción de *diferencia* la estamos entendiendo desde el esquema de Bhabha. Ésta puede ser entendida desde dos puntos no desligados entre sí: en tanto patrón de significado y en tanto aspecto político. En tanto patrón de significado, la *diferencia* encierra un aspecto cultural, que está indefectiblemente ligado a un aspecto político. “*La cultura-como-lucha-política*” (Bhabha, s/d: 5). Es decir, que el reconocimiento de la *diferencia* supone la posibilidad de hacer de la cultura un espacio de lucha política. La *diversidad*, por el contrario, supone un elemento más etnográfico que abarca los elementos más externos de la cultura.
 - 17 Fernando Garcés (comunicación personal) observa que el problema de la tierra y el territorio como condición para la reproducción sociocultural, suscita nuevas preguntas en la medida en que hay un proceso de urbanización creciente de la población in-



dígena. Éste es un problema muy complejo que Gros (2000) también se plantea. La pregunta es acertada, y se podría argumentar que en tanto exista la posibilidad de ingresar a la modernidad como indígenas, se resolvería gran parte del problema. El reto es pensar una modernidad alternativa, donde quepan distintos proyectos de estar en el mundo.

- 18 Sobre este tema, es interesante tener en cuenta el análisis planteado por Jan Szeminsky (1993) acerca de cómo, durante la Gran Rebelión en los Andes (1780-1781), se pusieron en juego una serie de elementos simbólicos y míticos como el lapso transcurrido entre la llegada de los españoles y las condiciones que desataron la Gran Rebelión y que desencadenaron los acontecimientos en la forma en que tuvieron lugar. Por otro lado, Hurtado de Mendoza (2002) analiza, a partir de la estructura lingüística del quechua, cómo se evidencia la concepción del tiempo y del espacio indígena. Por otro lado, también analiza la estructura sintáctica del castellano hablado en los Andes, para demostrar la persistencia de este tipo de concepción espacio-temporal.
- 19 Este término es una elaboración reciente a partir de la cosmovisión andina y cuyo origen lingüístico es el aymara.
- 20 Albó (1994) señala cómo un vedado racismo existente dentro de las organizaciones obreras en Bolivia, fue sentido por los miembros indígenas y que se transformó poco a poco en el “viraje étnico” que las organizaciones sindicales llevaron a cabo en Bolivia.