

REVISTA SAN GREGORIO

SÉPTIMA EDICIÓN. enero-junio 2014. ISSN 1390-7247

PUBLICACIÓN CIENTÍFICA SEMESTRAL
DE LA UNIVERSIDAD SAN
GREGORIO DE PORTOVIEJO

LAS OPINIONES EXPRESADAS EN LOS ARTÍCULOS DE ESTA REVISTA SON RESPONSABILIDAD DE SUS AUTORES Y NO REFLEJAN LA OPINIÓN DE LA REVISTA SAN GREGORIO NI DE SU CONSEJO EDITORIAL

CONSEJO EDITORIAL

Dra. Ximena Guillén Vivas RECTORA USGP
Abg. Marcelo Farfán Intriago VICERRECTOR ACADÉMICO USGP
Dra. Lila Alarcón de Andino DIRECTORA GENERAL ACADÉMICA USGP

COMITÉ CIENTÍFICO

Radamés Borroto Cruz, Ph. D UNIVERSIDAD SAN GREGORIO PORTOVIEJO. Ecuador. -
Vicente Patricio Muñoz Cantos, Msc. UNIVERSIDAD SAN GREGORIO DE PORTOVIEJO. Ecuador
Xavier Dueñas Espinoza, MBA. UNIVERSIDAD SAN GREGORIO DE PORTOVIEJO. Ecuador
Ramiro Molina Cedeño UNIVERSIDAD SAN GREGORIO DE PORTOVIEJO. Ecuador

DIRECTOR DE LA PUBLICACIÓN

Eleder Piñeiro Aguiar, UNIVERSIDAD SAN GREGORIO DE PORTOVIEJO. Ecuador
revista@sangregorio.edu.ec

CONCEPTO GRÁFICO

Lic. Rey Rondón Sierra (reyrondonsierra@gmail.com)

EDICIÓN: PORTOVIEJO- MANABÍ- ECUADOR
ENTIDAD RECTORA: UNIVERSIDAD SAN GREGORIO DE PORTOVIEJO
DIRECCIÓN: AVENIDA METROPOLITANA No. 2005 Y AVENIDA OLÍMPICA. PORTOVIEJO
TELÉFONOS: (593 5) 2935002/ (593 5) 2931259/ (593 5) 2932837
CÓDIGO POSTAL: 130105

La revista San Gregorio es una publicación científica, de frecuencia SEMESTRAL, orientada a la investigación transdisciplinar y dirigida a investigadores, estudiantes, pedagogos y comunidad científica nacional e internacional.

TODOS LOS ARTÍCULOS QUE APARECEN EN ESTE NÚMERO FUERON REVISADOS Y APROBADOS POR PARES EXTERNOS.

REVISTA SAN GREGORIO es una publicación del Centro de Investigación de la Universidad San Gregorio, de la ciudad de Portoviejo.

LOS ENVÍOS DE ARTÍCULOS Y COLABORACIONES SERÁN RECIBIDOS EN LA SIGUIENTE DIRECCIÓN ELECTRÓNICA:
revista@sangregorio.edu.ec

Impreso en Gráficas Liz. Calle Francisco Pacheco s/n entre 10 de agosto y Córdova. Portoviejo. Manabí. Ecuador, en mes de julio de 2014.

Esta edición consta de 2.000 ejemplares.



Esta publicación se encuentra en el catálogo LATINDEX.



Esta revista se publica bajo los parámetros de la licencia Creative Commons.

REVISTA SAN GREGORIO

PUBLICACIÓN SEMESTRAL. ENERO-JUNIO 2014. SÉPTIMA EDICIÓN

PRESENTACIÓN

04

Abg. Marcelo Farfán Intriago
VICERRECTOR ACADÉMICO USGP

¿PUEDE LA ANTROPOLOGÍA DECOLONIZAR LA CIENCIA?

06

María Ángeles Delgado Burgos, PhD, Cristina San
Juan Velasco, Mg.C., Eleder Piñero Aguilar, PhD

ANTROPOLOGÍA EDUCATIVA DEL BUEN VIVIR. ESTUDIO DE CASO DE LA UEF. CINCO DE JUNIO, MANTA (ECUADOR)

18

María Ángeles Delgado Burgos, PhD, Cristina San
Juan Velasco, Mg.C., Eleder Piñero Aguilar, PhD

EL PROCESO DE FORMACIÓN Y DESARROLLO DE LA COMPETENCIA APRENDER A APRENDER DESDE EL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO DE LAS CIENCIAS BÁSICAS.

28

Ing. Yandry Germán Muñoz Chavarría, Dr.C.
Helger José Muñoz Ponce, PhD

ACTITUDES Y PERCEPCIONES SOBRE LA VIOLENCIA DE GÉNERO DEL PERSONAL DOCENTE Y ADMINISTRATIVO Y DE SERVICIOS DE MANTA: ESTUDIO DEL COLEGIO 5 DE JUNIO (2014)

38

Dr. Daniel Barredo Ibáñez, et al.

LAS AMENAZAS DE LA MIGRACIÓN: CUBANOS EN ECUADOR

46

Leidy Muñoz, Eleder Piñero Aguilar, PhD

EL ABUSO SEXUAL INFANTIL EN MANTA: UN ESTUDIO A PARTIR DEL HOSPITAL RAFAEL RODRÍGUEZ ZAMBRANO (2011 - 2014)

56

Red Ecuatoriana de Investigación Biosocial sobre
el Buen Vivir

TERRITORIO-PARENTESCO VS TERRITORIO-PODER EN LA VISIBILIDAD TEMPORAL DE LOS NASO TJERDI. ARQUEOLOGÍA, POPOL VUH Y TRADICIÓN ORAL VS FUENTES HISPANAS.

66

Mª Ángeles Delgado Burgos, PhD, Jesús María
Aparicio Gervás, PhD, Cristina San Juan Velasco,
Daniel Barredo Ibáñez, PhD

GEOCULTURA, EPISTEMOLOGÍA(S) Y BUEN VIVIR

84

María Ángeles Delgado Burgos, PhD, Eleder
Piñero Aguilar, PhD, Cristina San Juan Velasco

NORMAS DE REDACCIÓN PARA ARTÍCULOS Y COLABORACIONES

94

NORMATIVAS DEL ARBITRAJE Y EVALUACIÓN EXTERNA DE LOS TRABAJOS

96

Presentación

En este séptimo volumen de la REVISTA CIENTÍFICA USGP, enero-junio 2014 (ISSN: 1390-7247), se recogen diferentes trabajos de investigación referidos tanto a nuestra región como a perspectivas de carácter internacional.

Asumiendo los retos propuestos por los organismos de educación superior en Ecuador, y siempre teniendo en cuenta las realidades investigativas que se están produciendo a nivel global, la UNIVERSIDAD SAN GREGORIO DE PORTOVIEJO presenta la séptima edición de su Revista, catalogada en Latindex, en aras de continuar con el proceso de mejora y excelencia de los centros de educación de tercer y cuarto nivel en el contexto ecuatoriano, en particular el de la USGP y su empeño en continuar avanzando en el proceso de categorización.

Como parte de dicho proceso, la REVISTA CIENTÍFICA USGP se está consolidando como un referente a nivel regional y nacional además de que presenta ciertos criterios novedosos que apuntan a un salto de calidad en la producción científica del país.

Los artículos aquí presentados recogen avances de investigación trandisciplinarios y que tienen una autoría heterogénea por parte de grupos que estudian la realidad social desde diferentes enfoques científicos.

Las temáticas de esta séptima edición van desde el campo educativo al de la salud, pasando por ámbitos relativos a la teoría social, la construcción nacional y la violencia. Los textos que el lector encontrará pueden leerse también como formas de investigar que pueden ser útiles más allá del contexto académico y metodológico de sus autores. Presentan pautas de investigación que permiten relacionar lo local con lo global, algo que desde la USGP es objetivo primordial y así es inculcado por sus docentes en las aulas.

La vinculación con la sociedad de la USGP se demuestra una vez más al visibilizar diversos problemas de investigación, no solo de la realidad social local sino en contextos más amplios, por medio de la REVISTA CIENTÍFICA USGP que el lector tiene en sus manos.

Abg. Marcelo Farfán Intriago

VICERRECTOR ACADÉMICO USGP



¿Puede la antropología decolonizar la ciencia?

RESUMEN

En la formación histórica de la disciplina antropológica han ido surgiendo diversos estratos que nos permiten hablar de una disciplina entre disciplinas. Entender un campo del conocimiento inserto en una tradición permite conocer cómo dicha tradición varía, lo que a su vez crea facilidades dialógicas y de interconexión con otros campos del saber.

Historizar la antropología es un acto reflexivo que nos permite entender que la ciencia dice muchas veces más de los propios sujetos de investigadores que de los sujetos investigados. La separación entre objeto y sujeto hoy en día no está tan clara.

Pero de dicha genealogía también surgen posos que crean una identidad disciplinaria que nos hace hablar de un canon, surgido en la modernidad occidental. La crítica a ese canon, proveniente del entrecruzamiento de saberes “otros” y de historias divergentes plantea el debate de si realmente la antropología, ciencia del “Otro” por antonomasia, se puede colocar en un plano de igualdad discursiva con respecto a aquello que estudia.

PALABRAS CLAVE: episteme; decolonialidad; trabajo de campo; canon antropológico.

ABSTRACT

In the historical development of the discipline of anthropology have appeared various layers that allow us to speak of a discipline among disciplines. Understanding a field of knowledge embedded in a tradition allows to know how this tradition varies, which in turn creates dialogic and interconnection with other fields of learning facilities. Historicizing anthropology is a reflexive act that allows us to understand that science says many times over subjects that researchers themselves the subjects investigated. The separation between object and subject today is not so clear.

But creating such a grounds genealogy disciplinary identity that makes us speak of a canon emerged in Western modernity also arise . Criticism of the canon, from the intersection of knowledge “other” and divergent histories raises the debate of whether or not anthropology, the science of “Other” par excellence, can be placed on a footing of equality discourse regarding what studies.

KEY WORDS: episteme; decoloniality; fieldwork; anthropological canon

 **MARÍA ÁNGELES DELGADO BURGOS, PH. D**

 Investigadora Prometeo SENESCYT
Coordinación Zonal 4.

 angelesdb2@hotmail.com

 **ELEDER PIÑEIRO AGUIAR, PH. D**

 Universidad San Gregorio de Portoviejo
Instituto de Altos Estudios Nacionales (Ecuador)

 elederpa1983@gmail.com

 **CRISTINA SAN JUAN VELASCO**

 Investigadora UVA (España)

 cris_sjv13@hotmail.com

INTRODUCCION

Estudiar la cultura que sirve de referente a los individuos es fundamental para poder llegar a conocer el comportamiento humano. Existen numerosas definiciones de cultura que pueden referirse a ésta como: la complementariedad de la herencia cultural y la genética, conjunto de normas, comportamiento, hábitos adquiridos, aprendizaje o socialización, estructura, génesis de los procesos evolutivos, sistema de relación de individuos, sistema de representaciones mentales, etc.

En cualquier caso será importantísimo entender que la especificidad como antropólogos está en estudiar la acción humana atendiendo al significado que le da la gente a su comportamiento y/o a las posibilidades de cambiar la realidad que los actores sociales perciben en sus vidas. Por supuesto nuestra disciplina estudia toda la realidad social en su conjunto (economía, política, religión, parentesco, poder...), pero toma como referente que ésta cobra un especial sentido en la mente de sus actores. Así pues se puede decir que lo que le interesa a la Antropología es tanto la Cultura Humana con mayúscula, o sea, conocer qué nos hace diferentes como especie y qué ha servido para adaptarnos a los diferentes entornos. En otras palabras: cómo las diferentes formaciones culturales han sido desarrolladas por diferentes sociedades para poder adaptarse a (y adaptar) el medio en el que viven. Lo que se defiende frente a la imagen que ve las culturas como entes rígidos es una visión porosa, la cultura como algo maleable y de una enorme creatividad.

La Antropología rastrea sus orígenes en ciertos precursores que trataron de construir la imagen del bárbaro, del extranjero, del ajeno a la cultura propia; y por tanto también la imagen del “Nosotros”, de nuestro pueblo, nuestra cultura; de lo que nos hace diferentes y similares en definitiva. Es decir, intuitivamente se hablaba ya en cierto sentido de la homogeneización y de la diversidad, aspectos que serán motivos centrales de la ciencia social en todos los cruces transdisciplinares que hoy la pueblan.

Tenemos por un lado relatos de geógrafos e historiadores clásicos: Herodoto opone los griegos a los bárbaros (barbaroi), que están más allá de las fronteras, y a los animales. Ibn Khaldún o Marco Polo con sus libros de viajes también son referentes en este sentido. Los testimonios medievales sobre otros pueblos también son claves, sobre todo por su clasificación entre paganos, cristianos y bárbaros. Como vemos el “Nosotros”-“Ellos” ha sido una constante en la historia de la humanidad que la Antropología ha tratado de descifrar. Tenemos también referentes de nuestros inicios con la etnografía colonial en la conquista de América, por ejemplo con Cabeza de Vaca o Bartolomé de las Casas. Según Anibal Quijano, América fue el primer espacio-tiempo de un nuevo patrón de poder con vocación mundial, en donde dos procesos históricos se dieron cita: por una parte la codificación de las diferencias entre

conquistadores y conquistados en la idea de raza (o sea, una supuesta diferencia de estructura biológica que inferiorizaba a unos frente a otros); por otro lado la articulación de formas históricas de control del trabajo en torno al capital.

Se fueron sumando informes, descripciones, crónicas, relatos de viaje, datos de administradores coloniales o de evangelizadores, etc. Llegamos a la Ilustración, con todo el peso que ciertos teóricos contractualistas le dan al “Buen Salvaje” y así tenemos a Rousseau o las “Cartas Persas” de Montesquieu. Serán los habitantes del Pacífico y de América quienes respondan al mito de ese salvaje y por ello la etnología desempeña en esta época un papel ideológico en el pensamiento y la creación de “Occidente”, pues se magnificaba la civilización y se denostaban los estados “anteriores” de barbarie y salvajismo.

Pero es en el siglo XIX cuando se fijan los grandes paradigmas de la antropología académica. Por una parte aparece el evolucionismo unilineal que considera a la sociedad victoriana el culmen del progreso por el que todas las sociedades deben pasar en su camino evolutivo hacia el desarrollo. Cobran peso en esta etapa figuras como Morgan (con sus tres estadios: salvaje, bárbaro y civilizado, cada uno subdividido en inferior, medio y superior), Tylor, Maine, Frazer, McLennan. Las aportaciones de Darwin y Spencer son claves. Se habla de aspectos ya clásicos para la disciplina antropológica como son parentesco, ley, pensamiento, tecnología. Por otra parte el difusionismo trataba de investigar los cambios que se producen desde un centro, asegurando que la capacidad inventiva del hombre es muy limitada.

Aparece más adelante la escuela de Particularismo Histórico de Boas en Norteamérica, que critica el determinismo racial y geográfico defendido por escuelas anteriores a la vez que defiende un relativismo cultural y lingüístico. Antes nos encontramos con Tylor y su modelo evolutivo del pensamiento. Pero Boas funda la Antropología Cultural norteamericana y se acuña la frase de estudiar la cultura “en los términos del nativo”. Se defiende que existen culturas y no una única cultura humana y será clave la delimitación que Boas hace de los cuatro campos antropológicos: biología, lingüística, etnología y arqueología. Serán importantes autores como Lowie o Wissler. A la vez se iba rompiendo con la figura del etnólogo de salón y cobraba importancia el trabajo de campo. Antes del antropólogo en el terreno ya habían pasado por el lugar exploradores, misioneros, agentes coloniales, científicos naturales, etc., con los que tuvo que defender y negociar su identidad y su lugar en los escenarios. “El trabajador antropológico fue el último en llegar”, comenta James Clifford (1999), pero es gracias a autores como Boas, Malinowski o Mead que se rompe con la figura del antropólogo de butaca y surge la del profesional en el terreno.

Y continuando con la Antropología en Norteamérica fueron apareciendo escuelas como la de Áreas Culturales (Kroeber, Herskovits); la escuela de Cultura

y Personalidad, con influencias freudianas por lo que a la existencia de “caracteres nacionales” se refiere (Ruth Benedict, Margaret Mead, Ralph Linton, Cardiner); también surge la escuela de la Ecología Cultural con Steward a la cabeza.

Pero en Europa también pasaban cosas. La Antropología británica comienza a cobrar peso y se ocupará en un primer momento del estudio de las sociedades “primitivas”. Si la antropología en USA se definía y percibía como cultural, en Gran Bretaña se definió como social y más cercana a la Sociología. Bronislaw Malinowski, con su Introducción de “Los Argonautas del Pacífico”, es un clásico de la metodología del trabajo de campo. Cobran relevancia el ver las culturas holísticamente, es decir, como conjuntos integrados y separados entre sí, así como el concepto de función e institución. El paradigma funcionalista se va uniendo al estructuralista en Gran Bretaña principalmente de manos de Radcliffe-Brown, que hacia los años 30 ya empleaba el concepto función de Durkheim; y también tenemos a autores como Beattie o Firth, que diferencia entre estructura social y organización social, que es la práctica real de las relaciones sociales, mientras la estructura sería el conjunto de derechos y deberes de los individuos, los cargos técnicos que dan lugar a una sociedad. Por tanto la función de las instituciones sería la contribución de la estructura social y del mantenimiento de los individuos.

Paulatinamente se va pasando de la función al significado, es decir, se tratará de conocer la importancia que los hechos tienen para la gente que los vive, el sentido que les dan a sus acciones. Si en etapas anteriores brillaban los estudios sincrónicos de las sociedades, o sea, investigaciones que veían a las culturas estudiadas como si de fotografías del momento se tratase, en las que el peso del tiempo y de la acción se tomaban como estáticos, se comenzará a hablar de diacronismo y de procesos históricos, especialmente de la mano de Evans-Pritchard. También será importante el estudio de las sociedades de linajes y aspectos como la magia, la hechicería y la representación de la organización social. Se comienza a tomar partida por estudios del simbolismo y de la política y se van abriendo las miras hacia una cosmovisión a través de la experiencia, dejando de lado análisis simplemente basados en la línea de religión frente a superstición. Tenemos por ejemplo en este aspecto a Lienhardt.

Por lo que a la Antropología francesa se refiere cobra peso significativo la figura de Lévi-Strauss. Éste propone dos tipos de sociedades, las de “historia caliente” (maleables, flexibles, innovadoras o susceptibles y con una historia de ritmo más rápido, que en un intervalo de tiempo van cambiando); y sociedades de “historia fría” (que operan casi con una temporalidad cíclica, estancadas en una historia lenta, más constantes en el tiempo, con fuertes creencias en aquello que permanece y que se basan en ellas). La Sociología occidental está marcada por este dualismo que se remonta al Renacimiento, oponiendo así los

“salvajes” o “primitivos” a los civilizados. Son claves en la obra de Lévi-Strauss los nexos con la lingüística estructural de Saussure y así dirá que las estructuras culturales son a sus manifestaciones lo que la gramática es a la lengua. Tendrán peso en su obra los precursores de la escuela francesa de Sociología: Durkheim, interesado en las estructuras del parentesco, en las instituciones sociales, en el lenguaje, en las representaciones, o sea, todo lo que depende de la capacidad simbólica y del lenguaje de la humanidad propiamente constituida; y Mauss, quien ya hablaba de “los hechos sociales totales” o del “don” y el intercambio como hecho cultural fundamental de la humanidad. Lévy-Bruhl o Leenhardt se centrarán también en el pensamiento primitivo, en alianzas, intercambios.

Pero el poscolonialismo y la incipiente teoría feminista llevaron a un momento de crítica a este periodo anterior que podemos denominar clásico. Se atentaba frente a las pretensiones de neutralidad, a la construcción del sujeto, a la participación del antropólogo como occidental-blanco-de élite al servicio del imperio, etc.

Hacia los años 60 la Antropología Social británica irá abriendo horizontes hacia el estudio de los símbolos y hacia un nuevo concepto de estructura con ciertas aproximaciones a la escuela francesa. Serán importantes autores como Leach, Mary Douglas o Jack Goody. También cobra importancia el simbolismo ritual de la mano de Victor Turner y sus conceptos de liminaridad y communitas.

Surgen nuevas tendencias como la Antropología Cognitiva, la denominada Nueva Etnografía o Etnociencia, afines a aspectos más psicológicos. Es aquí cuando Pike establece la necesidad de fundar una ciencia emic para estudiar la cultura, frente a las concepciones etic. Emic se refiere a la cultura propia de aquellos que viven en ella y emic a la del que está fuera, en este caso el investigador. Ambos términos proceden de la lingüística. La fonética constituye el estudio objetivo de los sonidos mientras que la fonémica se refiere a cómo se utilizan los sonidos subjetivamente. El debate emic/etic u objetividad/subjetividad está servido constantemente en el debate antropológico.

Hacia los 70 aparece una especie de sentimiento generalizado hacia la necesidad de restar énfasis a las periferias y de adentrarse más en los desfavorecidos del primer mundo. Así como un creciente interés por el estudio de los de arriba, de los que detentan el poder. Crecía el compromiso con los desposeídos enfrentados a los poderosos. Aún así hay que decir que la visión de la Antropología en esta etapa como un momento de crisis también fue muy debatida. También ha sido muy fuerte el impacto de la teoría marxista, el interés por movimientos de resistencia, la crítica a la dominación, la crítica a la ecología mundial, el peso del feminismo.

En cuanto a los enfoques que continúan ciertas tradiciones marxianas tenemos el Neoevolucionismo



de White o la diferenciación que el primer Sahllins hace entre evolución general y evolución específica. Cobran peso la Ecología Cultural y el Materialismo Cultural (por ejemplo Marvin Harris) y en cuanto a la Antropología Económica neomarxista tenemos a Polanyi y su crítica al concepto de escasez primitiva, Meillasoux o Godelier.

Por otra parte va a surgir la Antropología Interpretativa, Hermenéutica o Semántica, de la mano de autores como Luis Dumont, Mary Douglas, Victor Turner, Clifford Geertz o David Schneider. Geertz encuentra la significación de la cultura en la acción de las gentes, el sentido de la realidad en la realidad misma. Para él, a diferencia por ejemplo de Lévi-Strauss, los significados no están en la mente de la gente sino que son intersubjetivos, una creación que se comparte. Por su parte será importante cómo toma el concepto de “descripción densa”, que se basa en una fuerte contextualización, “leer la cultura como textos”, “sobre los hombros del nativo”

En cuanto a las tendencias recientes serán importantes el influjo de Bourdieu, con su crítica al mundo del consumo o sus conceptos de campo, habitus o distinción; los postestructuralistas Foucault, que pone de relieve el peso de las sociedades de vigilancia y de control, con su crítica al denominado biopoder o su visión de las instituciones totales (hospital, cárcel, escuela, ejército, manicomio); o Derrida.

Estos autores han tenido gran peso en la Antropología crítica o reflexiva, surgida en Santa Fe en 1984 y que supuso un momento de ruptura con respecto a la obra de Clifford Geertz por parte de sus “discípulos”. Se habla del peso del diálogo, de la polifonía, se critica la autoridad etnográfica, etc.; se critica también la ligazón colonialista de la disciplina y cobra un peso específico la deconstrucción a la hora de conceptualizar los hechos. Tenemos a autores como Marcus, James Clifford, Taussig, Rabinow, Crapanzano, Tyler...

Y será también importante otra tendencia que ve la historia como práctica cultural, con autores como Dona Haraway y su teoría del cyborg o Marshall Sahllins y su determinismo cultural.

II.¿POR QUÉ HISTORIZAR LA ANTROPOLOGÍA?

Si se ha hecho este breve recorrido es por varias razones. Primero para poner de manifiesto el peso que tiene el debate constante. Segundo para mostrar que las diferentes visiones, paradigmas, teorías, enfoques, etc. sirven para dar constancia de los múltiples prismas con que podemos observar la realidad que estudiamos. Tercero, observar la potencialidad que supone la existencia de la variedad de autores para poder profundizar en el estudio de ciertas temáticas y dentro

de lo cual será clave el ver nuestros objetos de estudio de forma flexible y abierta, tanto como lo es la cultura la creatividad humanas.

En un primer momento la Antropología estudiaba sociedades exóticas que se enfrentaban a su pronta desaparición por ser asumidas por el “progreso occidental”, es decir, se trataba de una antropología de urgencia. Hoy en día el contexto antropológico es planetario. A esto se suma que la realidad no viene dada sino que es en cierta medida construida por el investigador. Muchas de las clasificaciones ofrecidas son más analíticas que reales, si bien es clave manejar conceptos que sean operativos para el análisis. Se tratará de multiplicar los puntos de vista sin aspirar nunca a abarcar la totalidad del objeto. Es entre lo dicho, lo no dicho y lo que se sabe en donde se construyen los datos etnográficos. Y hay que poner de relieve que pese a que el etnógrafo no es ni mucho menos el dueño del juego, sí que ejerce un fuerte poder simbólico en tanto que posee el derecho de describir al Otro. En la investigación social los objetos que estudiamos son “sujetos” que producen relatos de su mundo. Los informantes han sido el principal sujeto de investigación de la Antropología, cuya principal preocupación era encontrar aspectos representativos de la vida primitiva como artefactos materiales, mitos o leyendas. Los etnógrafos han pasado a apoyarse más en la propia observación y se utiliza a los informantes para conseguir información sobre actividades que no se pueden observar directamente.

Todo lo que cuenten los informantes debe ser interpretado en términos del contexto en que estén situados y es importante saber ver cómo la comunicación puede ser tanto entre los propios actores como entre éstos y el etnógrafo. Hemos de conseguir entender nuestra influencia en la información obtenida. La creciente especialización lleva a una proliferación de denominaciones de la Antropología que convendría entender como diferentes objetos empíricos más que como subdisciplinas, pues la verdadera dimensión de la Antropología es respetar la humanidad entera como campo de visión. En esta línea se puede manifestar la frase de Stocking que habla de la “energía sin límites de una disciplina no delimitada que es poco probable que sea históricamente delimitada, al menos en un futuro próximo”.⁽¹⁾

De todos modos es clave el construir objetos de estudio a partir de hechos que no se presentan como especies naturales ni como objetos empíricos. De ahí la tarea en dos tiempos que acarrea nuestra disciplina de simplificar y de reintroducir la complejidad, es decir, de estructurar la información. Pero ni siquiera desde una perspectiva muy empírica puede ningún campo de estudio concebirse como un objeto sincrónico ya que necesariamente es también histórico.

Los nuevos objetos de la antropología: migraciones, refugiados, cosmopolitismo, nuevas religiones, redes..., son de carácter histórico y afectan también a otras disciplinas como la ciencia política, la historia, la

demografía, la geografía o la sociología, así que se hace cada vez más precisa una “transdisciplinariedad”. Comenta James Clifford que “Eric Wolf definió con optimismo a la antropología como una ‘disciplina entre disciplinas’”⁽²⁾. Otra convergencia que se manifiesta se refiere también al hábitat, al lugar, al paisaje, al espacio que los investigadores de diferentes disciplinas comparten con nosotros. Pero siempre respetando lo que nos hace específicos como científicos y metodológicamente es donde más podemos marcar la división por lo que a herramientas se refiere. En este punto es necesario hablar del trabajo de campo y de su herramienta principal, la observación participante.

III. FRONTISPICIO ANTROPOLÓGICO: EL TRABAJO DE CAMPO

La metodología en la que se basa la antropología es la etnografía: trabajo de campo durante cuyo transcurso el investigador participa en la vida cotidiana de una cultura diferente, observa, registra, trata de acceder al punto de vista indígena y escribe. La palabra campo designa a la vez un lugar y un objeto y su eficacia no reside tanto en la investigación consciente y activa como en un aprendizaje espontáneo. El arte del campo no se puede aprender en libros sino que se adquiere por familiarización, por impregnación, y que se traduce en la sensación íntima de conocer el guión de los acontecimientos. El trabajo de campo supone dejar el hogar para viajar a un escenario diferente en aras de ganar en experiencias y conocimientos. Requiere interacción profunda aunque también puede comprender visitas varias veces repetidas. Se trata de algo más que hacer entrevistas o encuestas y este requisito hoy en día persiste en prácticas como la co-residencia o en diferentes formas de colaboración. Por otra parte puede ser visto en cierto sentido como un rito de paso que nos introduce en el campo académico, además que puede ser considerado una marca del hecho de convertirnos en profesionales de la materia. Es una especie de deber ser del antropólogo, si bien en la actualidad esto se está reconsiderando y es fruto de debate. Incluso en la actualidad se está limando la ruptura con respecto al escritor de viajes en lo que a la narración de experiencias se refiere. La crítica posmoderna a la autoridad etnográfica ha tenido mucho que ver en esto.

Dentro del trabajo de campo nos encontramos con que la observación participante es la herramienta fundamental de la metodología cualitativa. Se trata de una investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes, durante el cual se recogen datos de forma sistemática. Se pueden establecer al menos dos etapas, aunque en la práctica éstas están más bien difuminadas. En la primera parte, el diseño de la investigación, la observación participante permanece flexible. Esto sucede también durante el

proceso real. Aunque tal vez los observadores participantes tengan una metodología y tal vez unos intereses generales, los rasgos específicos de su enfoque evolucionan a medida que operan. Hasta que no entramos en el campo, no sabemos qué preguntas hacer ni cómo hacerlas. La mayor parte de los observadores participantes tratan de entrar al campo sin hipótesis o preconceptos específicos, aunque hay que entender que todos tenemos ciertas ideas previas en torno a lo que vamos a investigar. Pero una cosa es tener pre-juicios y otra bien distinta es tener prejuicios, como bien nos muestra Gádamer en Verdad y Método. Es imposible deshacernos de nuestra propia subjetividad por completo pero esto no puede hacernos caer en dar las cosas por supuesto tal cual nosotros las vivimos o pensamos.

La mayoría de los investigadores cualitativos con frecuencia descubren o tienen en mente algunos interrogantes generales a la hora de entrar al campo, aunque en muchas ocasiones se descubre que las áreas de interés no se ajustan por completo a los escenarios. Las preguntas pueden no ser significativas para las expectativas y conductas de los informantes. Aún así no hemos de sorprendernos si una vez iniciado el estudio resulta que el escenario no es como se pensaba. Lo aconsejable es no ser rígidos en torno a ciertos intereses teóricos sino explorar los fenómenos tal y como van emergiendo. Hoy en día cobra gran importancia ver el campo como un lugar multisituado en el que las tácticas pueden ser varias: seguir a las personas, centrarnos en los objetos y su recorrido, seguir la metáfora, estudiar las tramas, las vidas de ciertas personas o los conflictos. De lo que se trata es de comprender las conexiones entre las cosmovisiones diversas y ver cómo los actores condicionan y son condicionados por las prácticas del sistema global-local.

Por otra parte el escenario ideal en buena medida será aquel que permita un fácil acceso y en el cual se establece una buena relación con los informantes. Esto permitirá recoger datos directamente relacionados con nuestros intereses como investigadores. Pero el temor a ofender podría por su parte limitar nuestros informes, pues con frecuencia se desarrollan ciertas simpatías hacia las personas que se estudian. El grado de implicación personal será clave en cuanto a la parte participativa de la investigación, así como también tendrán peso nuestros valores personales y nuestros criterios éticos a la hora de hacer referencia a unos u otros aspectos de la realidad estudiada. Como podemos percibir, el cruce personal e íntimo que traspasa a la investigación en cuanto relación entre cuerpos es eje axial de la disciplina.

Los límites no son siempre fáciles de discernir y a ello se suma la dificultad de que no se trata siempre de una decisión personal sino que implica a más miembros de la comunidad científica, académica, institucional y a los propios miembros de la cultura estudiada. También será importante poner en la balanza la pertinencia del estudio, las responsabilidades que pueda acarrear, la

búsqueda de conocimiento que se requiere... En cualquier caso la investigación es en cierta medida secreta en el sentido de que los investigadores nunca comunican todo a aquellos que estudian. La aparición póstuma de los diarios de Malinowsky así lo atestigua.

En cuanto al acceso a los informantes dependerá de las mañas del investigador en buena medida. Será importante tener respuestas preparadas y saber anticiparse a lo requerido, pero el acceso estará condicionado por diversos factores, como el estatus de los estudiados, el tipo de escenario (si es público o privado por ejemplo), el grado de confidencialidad y de privacidad requerido, etc. Ya la propia estructura mental del observador debe ser tal que todo lo que ocurra en el campo constituya una fuente de datos importante. Incluso una conversación trivial puede llevar a comprender las perspectivas de las personas.

Pero decíamos que la observación participante tiene una segunda etapa como es la presencia en el campo. En los primeros momentos de lo que se trata es de reconocer el terreno y a las personas, lo que puede generar cierta incomodidad tanto al investigador como a los informantes y que debe irse limando. Será también importante negociar el rol que se va a desempeñar dentro del campo y tener claros ciertos aspectos que se quieran conocer. Por otra parte debemos estar atentos a ciertos informantes que pretendan controlar la investigación.

Por otra parte un aspecto importante de la observación participante consiste en aprender el modo en que la gente utiliza el lenguaje. Se debe partir de la premisa de que las palabras y símbolos utilizados en un contexto pueden ser diferentes en otro, por lo que nos estamos relacionando con campos afines al lenguaje y la semiótica. El vocabulario proporciona indicios importantes sobre el modo en que las personas definen situaciones y clasifican su mundo, lo que puede sugerir líneas de interrogación. El sentido y el significado de los símbolos verbales y no verbales sólo pueden determinarse en un contexto.

El trabajo de campo etnográfico sigue siendo un método inusualmente sensitivo. La observación participante obliga a sus practicantes, a un nivel tanto intelectual como corporal, las vicisitudes de la traducción. Requiere un arduo aprendizaje del lenguaje, y a menudo un desarreglo de las expectativas personales y culturales. Hay, por supuesto, todo un mito del trabajo de campo. Al realizar trabajo de campo, sí es verdad que hay “todo un mito” pero si somos capaces de olvidarlo en lo que dura nuestra estancia, la labor será más eficaz. Y sobre todo, también, no caeremos en moralidades del tipo “yo he estado allí”, algo criticado desde corrientes posmodernistas en cuanto a la autoría (por ejemplo Clifford, 2001), pues ésta ha de verse como dialógica y los criterios de pertenencia (del grupo, de lo que se escribe, de las fotos que se toman, de lo presentado) han de verse como múltiples y siempre en diálogo, en construcción constante. Cada vez más se habla de una antropología

colaborativa en donde el escritor y el informante son coautores.

Ni la experiencia ni la actividad interpretativa del investigador científico se pueden considerar inocentes. Se hace necesario concebir la etnografía no como la experiencia y la interpretación de “otra” realidad circunscrita, sino más bien como una negociación constructiva que involucra por lo menos a dos, y habitualmente a más sujetos conscientes y políticamente significantes. (Clifford, 2001: 61).

Sumado a esto se ha de evitar la “caricatura de la antropología que consiste en pensar que esta disciplina tiene algo que hacer cuando hay un grupo en extinción” (García Canclini, 1997: 79), pues existe un gran debate acerca de la conveniencia o no de la unión entre antropología y activismo. La aplicabilidad de la disciplina, insistía el profesor Lisón Tolosana, fundador de la disciplina en España, descansa en una buena teoría y en un buen trabajo de campo. Y, afirmaba, “dejemos la aplicación a otros especialistas”.

La experiencia concreta, cercada de contingencias, rara vez alcanza la altura de lo ideal; pero como medio para producir conocimiento a partir de un compromiso intenso e intersubjetivo, la práctica de la etnografía conserva un status ejemplar. En la realidad social tenemos tres formas principales de conocer: leyendo, escuchando a otros y por la propia experiencia. Y tomado en sentido amplio el trabajo de campo aglutina las tres.

IV. DIALOGAR Y ESCRIBIR

La etnografía, además, está, desde el principio hasta el fin, atrapada en la red de la escritura. Esta escritura incluye, mínimamente, una traducción de la experiencia a una forma textual. Este proceso está complicado por la acción de múltiples subjetividades y de constricciones políticas que se encuentran más allá del control del escritor. No sólo hemos de “leer la cultura como textos” (Geertz, 2003) sino leer también los textos como cultura viva de la realidad estudiada.

A lo que se suma la página en blanco. En muchas ocasiones, los alumnos que se inician en la disciplina antropológica se enfrentan a la idea de que cuando entregan algo al profesor encargado de la materia parece que con “ese algo” (trabajo, examen, comentario) va una parte de ellos: un trozo de su ser puesto a examen público, un acto de nudismo mental, como si el papel tuviese características animistas. El “mana” del que habla Marcel Mauss (2010), ese poder que tienen las personas y las cosas y que es inmanente y símbolo de prestigio.

El oficio del etnólogo presenta en efecto una curiosa paradoja. El público lo percibe como un pasatiempo del explorador erudito, mientras que sus prácticas se imaginan enmarcadas más bien en la prudente comunidad de aquellos que Bachelard llamaba los trabajadores de campo. Nuestro universo familiar son menos las estepas, las junglas o los desiertos que las

2. Eric Wolf, 1964: x citado en Clifford, J., 1999: 81

aulas donde se dictan cursos y el combate nocturno con la página en blanco, ordalía infinitamente repetida y en otro modo más temible que cualquier encuentro cara a cara con un anfitrión poco ameno del bestiario amazónico (Descola, 2005 :31).

Pero, ¿con quién dialoga más la antropología, con otras disciplinas o con los denominados “informantes”? En muchas ocasiones lo que buscamos a toda costa en el campo es un conocimiento experto que además sea un conocimiento “otro”. Cuando nos adentramos en el contexto del indigenismo, esto lo tenemos, por ejemplo, con los denominados “intelectuales” o “eruditos” de la cultura. Nos referimos con este concepto a personas que dentro de una sociedad son valoradas por sus conocimientos y sabiduría obtenidos y que tienen en sus labores principales la de transmitir el legado narrativo (mitológico, histórico, cosmológico...) al resto de miembros de la comunidad. En este tipo de culturas ágrafas, son muy valorados por el resto de miembros, y aunque no se refieran a ellos en estos términos, sí que los tratan con respeto debido a sus capacidades memorísticas y de oratoria y, en general, suelen ser venerados debido a su papel como “cuidadores de la tradición”.

En el segundo capítulo de La Domesticación del Pensamiento Salvaje Jack Goody se pregunta sobre si pueden existir intelectuales en sociedades sin escritura, afirmando que “un área que podríamos examinar como evidencia de actividad intelectual es la esfera religiosa”. (Goody, 1985: 30). Para este autor las diferencias entre sociedades “avanzadas” y “primitivas” no están en la mente o en el pensamiento sino en los actos comunicativos:

Mientras que la creatividad oral individual es más continua, siendo a menudo intrínseca a la representación, parte del proceso de composición y creación puede ser privado aún cuando su expresión final sea siempre pública (...) En las sociedades orales los hallazgos de un hombre, sean baladas o santuarios, tienden a ser incorporados (o rechazados) de una forma anónima. Eso no es que esté ausente el elemento creativo, sino que su carácter es diferente, y esto no es que una misteriosa autoría colectiva, en contacto estrecho con la conciencia colectiva, haga lo que hacen los individuos en las culturas literarias. Más bien se trata de que la firma individual está siempre borrada en el proceso de transmisión generativa (Goody, 1985: 36-37)

Lo común se pone al servicio de lo individual transformando los actos creativos del sujeto en conocimiento que redunde en el grupo. En esto juega un papel muy importante la denominada “invención de la tradición” (Hobsbawm y Ranger, 2002), así como la constante reactualización del mito.

La crítica decolonial al canon eurocéntrico ha surtido un fuerte impacto en la observancia que tenemos de las ciencias sociales. En ciencias sociales las teorías vienen de hombres occidentales de cinco países: Italia, Francia, Alemania, Estados Unidos e

Inglaterra. Algo ya señalado por Boaventura de Sousa Santos (2002) La población de esos países supone apenas un 12% de la población mundial. “Es Occidente el que hace la etnografía de los otros, y no los otros los que hacen la etnografía de Occidente. (Cesaire, 2006: 33).

Las teorías históricas se producen al calor histórico de ciertas realidades sociales pero aún así son sólo esos cinco países los que nos dan las bases teóricas para explicar las relaciones sociales en todo el mundo. Se trata de explicar y exportar los contextos planetarios desde realidades muy concretas y minoritarias que se presentan como universales, o sea, aplicables más allá del tiempo y del espacio del que salen.

La universidad tal como la entendemos hoy en día es una institución occidentalizada, lo que no significa lo mismo que Occidental. No tiene que ver con un criterio simplemente geográfico sino de explotación colonial. No importa donde un sujeto se coloque pues el aparato de poder institucional tiene el mismo canon en todo el sistema mundial. Las elites se socializan en un mismo episteme particular; bajo un disfraz de universalismo se habla desde el localismo. Lo que ocurre es que cada estas epistemes tienen objetivos colonialistas.

Es peor aún que el 12% poblacional referido a ese canon estatal, pues las mujeres no forman parte de dicho canon. Hablamos, pues, apenas de un 6%. La pretensión de que esta teoría explique lo que sucede en el mundo es una empresa imperial-colonial basada en una traslación de conceptos a realidades diferentes. Se han vivido experiencias diversas en todas partes del mundo a las que ésta teorías pretenden aplicarse. Incluso en esos cinco países que forman el canon ha existido diversidad, se han vivido experiencias diferentes. Que obviamente se han soslayado.

Pero no se teoriza desde un no-lugar. Hay un número extenso de teóricos que no aparecen como parte del canon. Esta episteme es racista (ningún hombre no occidental aparece en el canon) porque inferioriza los conocimientos científico-sociales de otros sujetos, colocándose en un plano superior. Es sexista (ninguna mujer aparece en el canon). Es una teoría provincial pues ¿qué sucede con el otro 94% del conocimiento? Esta estructura se ha convertido en un sentido común que se da por supuesto, se internaliza, y la elite trata de socializarla. La diversidad epistémica del mundo no aparece por ningún lado.

Es con Descartes, en el Siglo XVII, cuando se extrapolan los atributos del Dios cristiano al hombre: éste puede producir un conocimiento universal más allá de tiempo y espacio. El Yo puede realizar un conocimiento desde el Ojo de Dios, para lo cual se precisó del dualismo basado en decapitar la mente del cuerpo y separar al individuo de las relaciones sociales. Es decir, no se produce un conocimiento dialogado. Se establece, pues, la idea de objetividad= neutralidad. Se supone que se ha de hablar no desde un contexto concreto sino desde un no-lugar. Es un Yo que nunca dice quién es. Enrique Dussel dice que esa pretensión

epistemológica va precedida del “Ego Conquiritus”. Ciento cincuenta años antes del Ego Cogitus hay un proyecto de conquista. Se trata de un privilegio epistémico. Pero entre el Yo Conquistado y el Yo Pienso hay una mediación: el Yo Extermino. Los diferentes genocidios/epistemicidios son partes de la episteme occidental.

Los indios masacrados. El mundo musulmán vaciado de sí mismo, el mundo chino mancillado y desnaturalizado durante todo un siglo; el mundo negro desacreditado; voces inmensas apagadas para siempre; hogares esparcidos al viento; toda esa chapucería, todo ese despilfarro, la humanidad reducida al monólogo (...) Europa, si no toma precauciones, perecerá por el vacío que creó alrededor de ella. (Cesaire, 2006: 41).

En la construcción de su historia, dicha episteme se ha basado, en la generación e imposición de miedos. Sea generando “Estados de Shock” (Klein) que paralicen a las poblaciones y las conviertan en personas dóciles y fáciles de manejar; sea construyendo narrativas del tipo “la guerra contra el terror”, la construcción de una “paz duradera”, etc. Desde los inicios de lo que se ha devenido en llamarse Occidente ha sido una constante. Por ejemplo en la Biblia lo tenemos con el miedo a ser expulsados del Paraíso debido al pecado original, que ha venido siendo interpretado en clave sexual, si bien en su inicio se basaba en la prohibición en comer el fruto de la ciencia, es decir, en acceder al conocimiento, a la sabiduría, a la verdad. En otras palabras: la imposibilidad, ya por mandato divino, de tener un pensamiento crítico.

A esta generación de miedos, se suma otro proceso como es el de invisibilizar a ciertos sujetos. Lo tenemos por ejemplo con la doctrina del Destino Manifiesto, según la cual la población americana podía expandirse hacia el Oeste, tierra pretendidamente discursivizada como desierta, dando por supuesto que los grupos indígenas eran susceptibles de ser aniquilados, o sea potencialmente y prácticamente invisibilizados. Procesos como las “desapariciones” de personas de numerosos regímenes dictatoriales son otro ejemplo de ello, contruidos bajo una lógica de no-existencia hacia el exterior (si están desaparecidos es que no se ha actuado hacia ellos) pero con prácticas punitivas, principalmente por tratarse de personas contrarias a la ideología hegemónica, hacia el interior de las relaciones cuerpo estatal-cuerpo del desaparecido.

Pero previamente a estas praxis, en el Siglo XVII, con Holanda en el nuevo centro, el sur de Europa es también desplazado. Desde Kant no se incluye en la producción de conocimiento. Dirá que “la razón está al norte de los Pirineos”, pues el Sur está contaminado por África. El hombre (y la mujer) amarillo, negro y rojo son irracionales. Toda esta historia es la base del sentido común desde el que se produce episteme.

V. DESCOLONIZAR LA CIENCIA

¿Qué significa, por tanto, descolonizar las ciencias sociales? Se trataría, grosso modo, de imprimir diversidad epistémica. Boaventura de Sousa Santos habla de “ecología de saberes”. Se trata de introducir teóricos de otras epistemes, más allá del multiculturalismo neoliberal. Se busca con ello obtener pluri-versalismo en lugar de uni-versalismo.

Hegel, tras Kant, decía que las categorías a priori de éste se han elaborado a través de la historia. No están incrustadas en los seres humanos. Y la civilización empezó en Oriente pero los pueblos “amarillos” no han evolucionado. El espíritu viene a madurarse en la civilización europea. Nunca pasó ni por África ni por América. Son pueblos sin historia, primitivos... Dice Hegel, contra Kant, que no existe dualismo entre nuestro conocimiento y el conocimiento de las cosas. Restaura el universalismo de Descartes pero con una narrativa no basada en el “Ojo de Dios” sino en el Apocalipsis. Dirá que de aquí en adelante todo será repetido, todo se reconstruye, es el fin de la historia. Se trata del juicio final: el saber absoluto. Según Hegel el saber llega a través de una reconstrucción de la historia de la que él es el filósofo final. Nuevamente un hombre europeo tiene el privilegio epistémico, el saber superior.

Más adelante Carlos Marx dirá que donde estaba la evolución del espíritu en Hegel él coloca la evolución de los modos de producción. Desde el capitalismo británico se puede emitir un juicio sobre otros modos de producción “menos evolucionados”. La producción de conocimiento se hará a través de la lucha de clases y de los modos de producción. Marx, así, reproducía los ideales de racismo/sexismo de la época. A ello hay que sumar la ruptura con saberes ancestrales de producción basados en conocimientos artesanales, gremiales, manufactureros. Es por ello que en esta etapa tenemos nuevas formas de vigilancia y control de las poblaciones, tan bien analizadas por Foucault, que supusieron un abismo entre los modos anteriores de vida y conocimiento. Según Marx, el sujeto de enunciación de este periodo va a ser el proletariado europeo, que podrá hacer una crítica de enunciación a la burguesía. Una nueva teoría de las ideas surge así, colocando al trabajador en el principal plano de enunciación de acción social. Es la época, también, del nacimiento de las ciencias sociales y de la atomización de las disciplinas.

Hoy en día en la universidad “occidentalizada” (Grosfoguel) hay un proceso de censura. Si no se produce en inglés el conocimiento no tiene la misma validez. Aunque se produzca una obra maestra en castellano, se está fuera de la conversación y del debate académico de primer nivel. Existe, por lo tanto, una colonialidad lingüística. Que afecta al modelo que se está tratando de implantar a nivel regional.

Frente a ello, autores diversos hablan de la necesidad de descolonizar la ciencia. Si en los 60 la retahíla en los departamentos norteamericanos era que “la antropología es hija del colonialismo”, ¿cómo

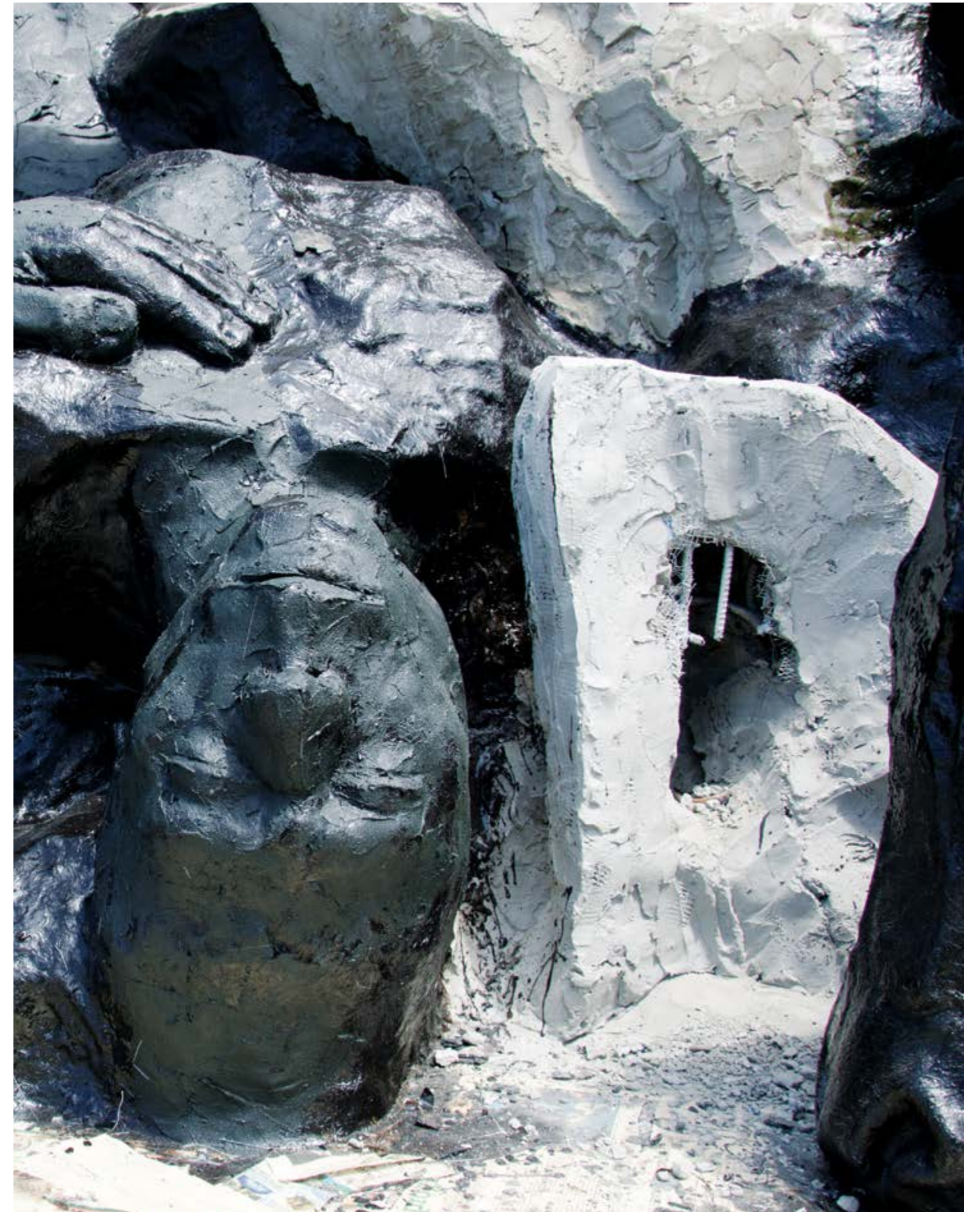
reflexionar hoy en día ante ese pasado oscuro? (el proyecto Camelot es un claro ejemplo), ¿cómo generar un conocimiento lo suficientemente crítico como para afirmar y reconocer las implicaciones de ese canon pero tratando de superarlo? El reto es mayúsculo, la pluridiversidad de saberes en un mundo interconectado una posibilidad.

Si hubo una separación de disciplinas hace más de 150 años, la necesidad de la trandisciplinariedad epistémica es hoy en día requisito fundamental de la ciencia. El aporte fundamental que puede hacer la antropología en la actualidad, es que, siendo la ciencia de la diversidad y del “otro”, ha de ser capaz de generar un conocimiento inclusivo, dialógico, cooperativo y plural. La dualidad occidental “nosotros-ellos” ha sido marca de referencia de nuestra disciplina. Hoy la labor está precisamente en saber actuar en el contexto del guión que une, más que separa, a ambos términos. ✓



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Barrera, Trinidad. 2005 "Introducción". En *Brevísima Relación de la Destrucción de las Indias*. Madrid: Alianza Editorial.
2. Césaire, Aimé. 2006. *Discurso Sobre el Colonialismo*. Madrid: Akal
3. Clifford, James. 1999. *Itinerarios Transculturales*. Barcelona: Gedisa
4. --- (2001) *Dilemas de la Cultura. Antropología, Literatura y Arte en la Perspectiva Posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
5. Descola, Phillip (2005) *Las Lanzas del Crepúsculo. Relatos Jibaros. Alta Amazonia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
6. Fanon, Frantz. 1999 *Los Condenados de la Tierra*. Nafarroa: Txalaparta.
7. Foucault, Michael. 1992 *Genealogía del Racismo. De la Guerra de Razas al Racismo de Estado*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
8. García Canclini, Néstor. 1997. *Entre lo Local y lo Global*. Buenos Aires: Ediciones de Periodismo y Comunicación; Universidad de la Plata
9. Goody, Jack. 1985. *La Domesticación del pensamiento Salvaje*. Madrid. Akal
10. Grosfoguel, Ramón. 2007 "Latinos (as) y la Descolonización del Imperio estadounidense en el Siglo XXI". En *Tábula Rasa*. Bogotá Colombia N° 6: 115-135, enero-junio
11. Hobsbawm, Eric & Ranger, Terence. 2002. *La Invención de la Tradición*. Barcelona: Critica.
12. Maus, Marcel. 2010. *Ensayo sobre el Don*. Madrid: Katz
13. Quijano, Anibal. 2007 *Colonialidad, poder y clasificación social*. *Journal of World-System Research*, VI, 2, Summer/Fall 2000. Páginas. 342-386



Antropología educativa del Buen Vivir. Estudio de caso de la UEF. Cinco de junio, Manta (Ecuador) 1

RESUMEN

En este breve artículo exponemos los resultados parciales del proceso de Investigación-Acción en esta UEF, como muestra de búsqueda de las causas que están generando las graves alteraciones en su función académica, a la vez que aportamos alternativas para su potencial modificación.

La aplicación de las técnicas de investigación de la Antropología en el ámbito educativo nos ha permitido detectar la interacción retroalimentadora de tres espacios que confluyen en los espacios formativos, no siempre coincidentes en sus manifestaciones de tipología, de adquisición y de transferencia del conocimiento: el del aprendizaje formal en centros reglados; el del aprendizaje informal familiar; y el del aprendizaje relacional del hábitat.

Tres esferas culturales con sus propias claves relacionales y sus propios saberes que hasta ahora sólo se han contemplado desagregadas, impidiendo la investigación integral en Educación. Sin embargo, con la propuesta política ecuatoriana del Buen Vivir, la tríada puede ser contemplada en la unicidad de la comunidad educativa.

PALABRAS CLAVE: antropología educativa; Buen Vivir; cultura marginal; cultura convencional; comunidad educativa.

ABSTRACT

In this brief article, we present the partial results of action-investigation process in this UEF, as sample of the research of causes that are producing serious variations in its academy function, at the same time that we contribute alternatives for its potential modification.

The application of Anthropology investigation's techniques in the educational field has allowed us to detect the feedback interaction of three spaces that converge in the educational spaces, not always coinciding in their typology's manifestations, of acquisition and transfer of knowledge: one of formal learning in centers, the other one of informal familiar learning and the other learning related to the habitat.

Three cultural spheres with its own related keys and its knowledge that until now it has only contemplated disintegrations, impeding the comprehensive investigation in Education. However with "Good living" Ecuadorian political proposal, the triad could be contemplated in the uniqueness of educational community.

KEY WORDS: educational anthropology; Good living; marginal culture; conventional culture; educative community.

 **MARÍA ÁNGELES DELGADO BURGOS, PH. D**
 Investigadora Prometeo SENESCYT
 Coordinación Zonal 4.
 angelesdb2@hotmail.com

 **MARLENE JARAMILLO ARGANDOÑA**
 Investigadora ULEAM
 marlojara_@hotmail.com

 **ELEDER PIÑEIRO AGUIAR, PH. D**
 Universidad San Gregorio de Portoviejo
 Instituto de Altos Estudios Nacionales (Ecuador)
 elederpa1983@gmail.com

 **CRISTINA SAN JUAN VELASCO**
 Investigadora UVA (España)
 cris_sjv13@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El breve estudio que presentamos evidencia la compleja y contradictoria realidad que están viviendo los centros educativos. De su inicial función académica han pasado a ejercer el cometido de resguardo de una parte de población estudiantil, de edades comprendidas entre los 14 y 18 años, que reproducen los esquemas de comportamiento de conductas adictivas y delictivas.

En concreto, en el espacio de nuestra acción, la UEF Cinco de Junio en Manta, la búsqueda de las causas de las graves alteraciones que está sufriendo, nos ha obligado a contemplar tres espacios de investigación-acción con la aplicación de técnicas de captura de datos muy variadas, de carácter cuantitativo y cualitativo.

Las metodologías de intervención están enmarcadas en la esfera del aprendizaje dialógico-cooperativo con el objetivo de conseguir la interacción de los tres espacios que conforman la comunidad educativa: el del centro educativo, el familiar y el habitacional. Tres contextos a cual más complejos, que en estos momentos, están empezando a conocerse y reconocerse para conformar una Comunidad de Aprendizaje.

I. BUEN VIVIR Y EDUCACIÓN

Desde el 2006, año en que ganó las elecciones Rafael Correa Delgado, el gobierno ecuatoriano manifiesta una gran preocupación por erradicar los problemas históricos del sector educativo, iniciando, ese mismo año, el diseño del “Plan Decenal de Educación del Ecuador” (ME, 2012) con vigencia hasta el 2015 con la significativa frase de divulgación institucional Educación un compromiso de todos para cambiar la historia, como síntesis de sus objetivos.

Este punto de partida, para la redefinición, la renovación y la adaptación de la estructura educativa a las nuevas circunstancias del país, tuvo su refuerzo legislativo con la nueva Constitución (2008). En ésta se contempla a la educación como un derecho intrínseco y permanente de la persona, por lo que el Estado debe priorizar la inversión pública en este sector, como también el propiciar y promover la calidad de la educación (Crespo, 2008:13), atendiendo a fomentar y vigilar que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice, dentro del contexto comunitario, acorde a los códigos del respeto que se contemplan en la Carta de los Derechos Humanos (UNESCO, UNICEF, 2008: 28 y ss). Así, adelantaba, teóricamente, la creación del Sistema Nacional de Educación para articular la Educación Básica, que actualmente, abarca las instituciones, programas, políticas, recursos y actores del proceso educativo, como también las acciones en los niveles de educación inicial, básica y bachillerato, y concertarla con el Sistema de Educación Superior.

Al año siguiente, en 2009, a falta de unas directrices que resaltaran los valores identitarios e interculturales de la diversa comunidad ecuatoriana; y de unos

objetivos para la nueva planificación política, económica y social estable, enmarcados en la protección al país de la crisis y en la previsión de un modelo diferente de desarrollo que preservara al país de los vaivenes económicos internacionales, se emitió el Plan Nacional del Desarrollo para el Buen Vivir (2009-2013/ 2013-2017). Éste nació como instrumento gubernamental para articular las políticas públicas con la gestión y la inversión pública. Entre sus doce estrategias de cambio, para construir un estado Plurinacional e Intercultural, aparecen: la erradicación de la pobreza con la reforma fiscal; la eliminación de la tercerización laboral y el establecimiento de procedimientos de compras públicas (Ramírez, 2008); la protección del ecosistema; la implantación de una nueva política educativa; y la reorganización de la gestión pública. Aunque para el cumplimiento de todos los objetivos es necesaria la intervención implícita en Educación, pues todos ellos se articulan en torno a los procesos de formación de la población. En este sentido, es de destacar que una de las estrategias se haya formulado, de manera explícita, para aplicar en el espacio educativo, al indicar que era necesaria la transformación de la Educación Superior y la transferencia del conocimiento en ciencia, tecnología e innovación, conectividad y telecomunicaciones para construir la sociedad de la información.

Progresivamente, estos objetivos se han ido plasmando en el sector educativo con acciones legislativas, planes, programas, reglamentos y creación de organismos que cumplen la función de transformar las realidades de las áreas de actuación temática que están en estrecha relación con el sector educativo, por su inclusión en los diseños curriculares de forma transversal, como son la de género y medioambiente.

El último movimiento legislativo la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) es un gran paso en el reconocimiento de la diversidad cultural ecuatoriana, que también recoge la educación inclusiva.

La acción educativa transformadora también se ha introducido en el ámbito de la Educación Superior con la Ley Orgánica de Educación Superior (2010). En sus artículos aparece la articulación de este nivel educativo, con el resto de los niveles de enseñanza-aprendizaje, como el motor de la innovación y la creatividad que aúne y diferencie las diversas culturas, como actor responsable de la formación de los futuros formadores y como promotor y difusor de una educación de calidad.

Para la aplicación concreta de algunos artículos de la Ley Orgánica de Educación y del Plan de Desarrollo para el Buen Vivir, se ha buscado, desde el año 2009, el apoyo internacional a través de programas de cooperación para aplicar una serie de medidas, ajustadas a los indicadores de la Declaración de París (2005), transformadoras del ámbito administrativo, fruto tanto de las mesas de trabajo intersectoriales como de las sectoriales, en las que han participado diversos agentes coordinados por la Agencia de Cooperación Internacional (AGECI), institución de

nueva creación, que está adscrita a la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES) y que coordina y programa las acciones de la cooperación, implementando la gestión del Sistema ecuatoriano de Cooperación Internacional (SECI).

En concreto la mesa sectorial de Educación, Ciencia y Tecnología realizó cuatro encuentros durante el año 2009 con representantes de 21 instituciones de la cooperación internacional entre las que se encontraban ONGs e instituciones como la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) y el Ministerio de Educación. Los temas tratados giraron en torno al estado de realización de las ocho políticas, que tenían como objetivos solucionar los problemas estructurales en este sector: universalización de la Educación Inicial, en articulación con el Ministerio de Inclusión Económica y Social, para el mejoramiento de dos aspectos centrales: estructura y gestión de la educación inicial que incluyeran estándares de calidad y formación profesional; y el mismo proceso para la Educación Básica, con medidas para que los niños, niñas y adolescentes completen su formación antes de ingresar en el mundo laboral y para la evaluación del currículo educativo. También se contempló: el logro del incremento de la matrícula en el Bachillerato (75%); la erradicación del Analfabetismo y el fortalecimiento de la Educación Básica para Adultos, con la creación de programas específicos y producción de textos en español y quichua; la rehabilitación de la infraestructura y el equipamiento de los centros educativos, que al parecer ha sido uno de los logros, al introducir la coordinación inter-centros para optimizar los recursos; la mejora de la calidad, la equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición de cuentas, con la elaboración del sistema de Evaluación, centrado en el desempeño del docente, del estudiante y de la gestión de las instituciones, y que se considera el logro más importante; la revalorización de la carrera docente, mejora de la formación, capacitación permanente y de las condiciones de trabajo; y por último, el aumento del 0,5 % anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el 2012 o hasta alcanzar el 6%.

Toda esta andadura que citamos refleja grandes pasos para la consecución de los objetivos gubernamentales, en consonancia con las políticas educativas internacionales en su construcción del Plan Nacional del Buen Vivir.

Recordando acciones más específicas, aún vigentes, en el 2008, se inició el proceso de introducción de nuevos contenidos y metodologías didácticas con la aplicación de la Innovación en algunos centros educativos. Gracias al convenio tripartito entre el Ministerio de Educación de Ecuador, el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) y la Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica (VVOB), se crearon las “Escuelas Gestoras del Cambio”. El modelo educativo que se aplica en estas Escuelas es el que, en los espacios de la

Cooperación Internacional para el Desarrollo, se denomina “Educación para el Desarrollo”.

Escuelas Gestoras del Cambio es el programa de cooperación que, como indicamos, se inició en el año 2008, estando enmarcadas sus aportaciones en la puesta en marcha del Plan Decenal de Educación (2006-2015), con un trabajo conjunto entre la VVOB y el Ministerio de Educación del Ecuador y como una respuesta integral frente a los múltiples retos de calidad que enfrenta la educación básica en el país.

Gracias a él la cooperación se alinea con los compromisos educativos internacionales asumidos por el Ecuador: Educación para Todos, Objetivos de Desarrollo del Milenio y la, anteriormente citada, Declaración de París, junto con la visión y misión de la Organización. Su estrategia se basa en el rol central de la escuela como una comunidad de aprendizaje que lidera el cambio educativo, brindando un servicio de calidad y equidad. Escuelas Gestoras del Cambio busca contribuir a la sociedad para mejorar el rendimiento educativo de las escuelas ecuatorianas, así como generar capacidades en las escuelas para funcionar como agentes de cambio, de allí que se brinda relevancia a los conceptos de Calidad, Cambio y Calidez.

Se pretende que cada institución de educación general básica parta de su propia realidad y vaya gestionando el cambio. Se busca también que junto a la escuela gestora existan otras, comunitarias, y que se formen procesos sostenidos en redes de instituciones. Cada institución prioriza sus puntos importantes y, según ellos, establece sus planes y estrategias de mejora.

El desarrollo de capacidades forma la base de la estrategia de este programa. A través de insumos que consisten en recursos, asesoría técnica, intercambio y experiencias prácticas, este programa apoya a individuos e instituciones involucrados en la problemática educativa de las escuelas. Actualmente hay 75 Experiencias significativas en las escuelas del Ecuador hasta el 2013; en la zona 4, 23.

Para el desarrollo de este proyecto el Ministerio de Educación con el asesoramiento de VVOB (2013) ha editado una guía, en la que, a modo de ejemplo, se indica el ideario de la Escuela Eloy Alfaro:

a. Los niños, las niñas y los adolescentes son el centro de nuestras actividades de enseñanza-aprendizaje. Todas las acciones se orientan a mejorar la calidad del servicio educativo que brindamos.

b. Formamos personas para que desarrollen su autonomía y aprendan a ejercer gradualmente sus libertades.

c. Buscamos crear un ambiente de interculturalidad, de solidaridad entre todos y de respeto hacia la naturaleza.

d. Nuestra institución es un espacio donde se vive la paz y la no violencia, a través del diálogo, las relaciones de buen trato y de afecto.

e. Niños, niñas, docentes, padres y madres de familia participan y son responsables de la vida institucional.

f. Propiciamos la formación integral de los estudiantes. Para ello, promovemos aspectos cognitivos, reflexivos y afectivos. Valoramos las manifestaciones de vida, amor a la naturaleza y el buen trato a los demás.

g. En la formación de los educandos, procuramos atender sus necesidades en relación a su entorno natural y social (VVOB, 2013: 23).

Son realmente interesantes las estrategias que se indican para la consecución de la cohesión de todos los actores de la comunidad educativa en la elaboración del plan de mejora de la escuela, es más, las consideramos ejemplos a aplicar. Este cambio en la concepción de la escuela también va unido a la introducción de los ejes temáticos de los Objetivos del Milenio. Como el estudio efectuado por la Oficina de la UNESCO en Quito y la VVOB, a cargo de las investigadoras Salgado y Valdivieso (2011) sobre la equidad de género en las leyes internacionales y del Ecuador; y en los diseños curriculares de la Educación Básica.

Hay otros programas en curso que promueven la innovación y la renovación pedagógica en los centros educativos como son:

- Las Escuelas del Buen Vivir en las que se realizan talleres, dirigidos a todos los actores de la comunidad educativa, directivos, docentes, estudiantes y padres-madres, sobre: Inducción a la metodología; servicio de aprendizaje; servicios del Buen Vivir; inducción y socialización de la metodología para la construcción del Código de Convivencia Institucional; Instituciones Educativas que ejecutan proyectos socioeducativos convirtiéndose en Escuelas del Buen Vivir

- Las Escuelas Seguras, creadas dentro del marco del Programa Canje de Deuda Ecuador – España (2005), se firmaron contratos en el Ministerio de Educación, para ejecutar dos importantes proyectos: las “Unidades Educativas del Milenio” y las “Escuelas Seguras Multifuncionales”.

El objetivo primordial del proyecto en lo que se refiere a las escuelas seguras multifuncionales es mejorar la infraestructura escolar de las unidades educativas, identificadas como potenciales albergues para casos de emergencia por fenómenos naturales. Adicionalmente, mediante la construcción de la escuela, se apoyará a la implementación de cursos de capacitación a docentes, para conocer cómo actuar en casos de emergencia.

Ante las elevadas cifras de embarazos en niñas y adolescentes el Ministerio de Educación está desarrollando algunas Acciones para abordar este

problema, como también el de la violencia sexual y las infecciones de transmisión sexual y VIH, que están dirigidas a estudiantes; directivos; docentes; representantes de familia, funcionarios administrativos y miembros del DCE.

Para finalizar, indicar que todos estos programas y procesos son muy enriquecedores y proporcionan un variado marco de recursos. Sin embargo, la realidad indica que todas estas medidas institucionales son insuficientes en las grandes ciudades costeras del país.

II. ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN

La Filosofía y la Educación formal siempre han estado unidas por el vínculo de la transmisión. El antes y el después marca su sutil diferencia: el practicante de la Filosofía construye respuestas ante las eternas preguntas, aún sin resolver; el educador transmite sus indagaciones empañando todas las disciplinas. Ambas han permanecido en vasos comunicantes dentro de una esfera retroalimentadora dibujada por el discurso del poder. Durante siglos la Educación ha servido fielmente a los modelos políticos, hasta la intromisión de la Antropología, que, inicialmente e indirectamente también volcó sus supuestos emic⁽²⁾ en la interpretación de las otras culturas.

Los inicios del S.XX fueron definitivos para la aparición de la mirada inevitable de la Antropología hacia la Educación. Las primeras reflexiones se inician desde la Psicología con Benedict (1934) en la relación que establece entre cultura y personalidad, diferenciando entre perfiles culturales territoriales apolíneos y dionisiacos; Kardiner (1945), en su búsqueda de la construcción de la personalidad, dio relevancia a la educación informal intrafamiliar al establecer las fases de conformación de la psicología infantil dentro de los sistemas culturales. En esa misma línea y siguiendo con la tradición kantiana de los perfiles psicológicos nacionales, E. H. Erikson (1950) destacará la interrelación de la personalidad con la cultura en la conformación mutua.

Sin embargo, la primera relación Educación-Antropología Cultural la realizará Mead (1951; 1956). Muy influenciada por su contemporáneo Dewey y preocupada por la educación de los jóvenes norteamericanos, propuso un modelo educativo de aprendizaje empírico en el que se fomentara la creatividad, el espíritu crítico y la preocupación por el ecosistema. A su vez, Dewey (1941; 1963; 1967; 1974) será el precursor de la educación integral del estudiante, vinculando definitivamente Educación y Antropología. Con sus planteamientos de interacción del espacio educativo con la comunidad educativa estaba proclamando la importancia de la educación en la transformación de su entorno, apostando por una democracia basada en el empoderamiento de la vida comunitaria.

Watson y Watson (1928), desde la Psicología del Aprendizaje y muy influenciado por el conductismo de Pavlov (1972), postuló por un tipo de aprendizaje

III. ANÁLISIS DE DATOS Y ACCIONES ANTROPOLÓGICO-EDUCATIVAS PARA LA CREACIÓN DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE CINCO DE JUNIO

III.A. Contexto educativo y Análisis de datos

La historia de la Unidad Educativa Fiscal “Cinco de Junio” se inicia en 1951 por la iniciativa privada de algunos ciudadanos de Manta para que pudiera educarse la juventud del pueblo y es ratificada por acuerdo ministerial ese mismo año. El nombre que le dieron fue por la asociación con los principios de la revolución liberal de Eloy Alfaro. Así su objetivo general es: “es preparar a los estudiantes para la vida”. Dentro del ámbito tecnológico y científico, pretendemos lograr la calidad total en la educación, con el desarrollo del programa de educación internacional exigente y métodos de evaluación permanente y continua, propiciando en los estudiantes la autogestión, la creatividad y el desarrollo en ellos de los altos valores de justicia y equidad, fortalecer su identidad y autonomía personal, como sujetos cada vez más aptos para ser protagonistas en el mejoramiento de su calidad de vida, con proyección internacional, para alcanzar una sociedad más humana, por solidaria.

Este proceso se ha visto truncado por los comportamientos considerados de riesgo dentro de un centro educativo, por su potencial efecto multiplicador, y que en este caso concreto ha ido, progresivamente, asumiendo una buena parte del alumnado.

Por los datos aportados por el centro y por nuestra observación directa podemos afirmar que el 20% del alumnado de cada aula, desde primer curso de Bachillerato hasta tercero, muestra un perfil de comportamiento que cumple los requisitos del círculo de población que realiza acciones delictivas: consumo con venta de drogas, ejercicio de la violencia en todas sus tipologías y nulo rendimiento académico. Exponente claro del choque entre dos culturas: la convencional y la marginal (Delgado et al., 2014).

En una primera observación en el centro educativo, para la búsqueda de las causas que han generado las alteraciones que se están sucediendo desde hace cinco años, detectamos los siguientes obstáculos: por un lado, referidos a la organización del centro, a la actividad de la docencia y a su vinculación con la comunidad (ver cuadro 1); y por otro, al perfil de 47 estudiantes de 1º de Bachillerato, que se reproduce en torno al 20% del alumnado de los tres años de este nivel, con conductas no proclives al aprendizaje, impidiendo la actividad formativa en las aulas, (ver cuadro 1) y un bajo rendimiento académico (ver cuadro 4).

III.B ACCIONES

Estos primeros resultados indicaban que las acciones en este espacio debían estar centradas: en la creación

enmarcado en el refuerzo condicionado por el medio en el que vive el aprendiz. Esta concepción también la asume, pero más radicalizada, Skinner (1985) que resalta la influencia social en el aprendizaje dentro del marco de la valoración comunitaria de lo que está bien o mal, siendo las normas sociales, con la dicotomía bueno-malo, las que condicionan el comportamiento individual.

Una aportación, desde la Antropología Filosófica y la escuela del relativismo cultural, que consideramos introductoria a la Educación intercultural y a la Comunicación no verbal es la de Hall (1978; 1994) por sus trabajos en espacios fronterizos con población con claras diferencias lingüísticas y culturales, México-Estados Unidos.

Tampoco son desdeñables las contribuciones de Whiting y Edwards (1988) que marcaron un hito importante en el estudio de los procesos de desarrollo infantil, aportando una metodología centrada en la observación de sus comportamientos y las funciones adscritas por género, siendo pioneras del posterior movimiento de la coeducación.

Simultáneamente a estos estudios, la Psicología Cultural avanza en investigaciones más específicas sobre el proceso de aprendizaje. Los trabajos de Cole (1999) afianzaron la premisa definitoria de la relación mutua de la mente y la cultura, siendo los sistemas de aprendizaje su nexo constitutivo. Sin embargo, será Vygotski (1996) el que cambió la clave de la representación del estudiante en el aula como sujeto activo de su propio aprendizaje, en permanente construcción. Las repercusiones de su teoría del constructivismo social aún tienen plena vigencia teniendo sus derivaciones en el aprendizaje cooperativo con un entorno constituido en comunidades de aprendizaje, como alternativa a otro modelo educativo en el que el profesorado asume su responsabilidad social (Chomsky, 2001).

Las comunidades de aprendizaje surgen ante la necesidad social de atender a una población escolar diversa y el rechazo de las políticas educativas adaptativas (Flecha, 1990). Su carácter inclusivo propone la igualdad de oportunidades a los estudiantes con riesgo de marginación social, practicando el aprendizaje dialógico con las aportaciones de los miembros, de diferentes edades y culturas, de la comunidad educativa (Aubert y García, 2001).

Estos últimos hitos teóricos de la Antropología Educativa han marcado el camino para la integración de las comunidades socioeducativas en el ejercicio cotidiano de interacción y retroalimentación. De hecho, como veremos más adelante, nuestros tres contextos tenían las condiciones idóneas para: a) aplicar el aprendizaje dialógico-cooperativo en el aula; b) conseguir el empoderamiento familiar para la gestión comunitaria del centro; c) interactuar con los comités de barrio para la constitución de la comunidad de aprendizaje.

CONTEXTO EDUCATIVO
1. La ausencia de programaciones concretas de cada curso que concreten las oficiales
2. La falta de datos sobre procesos de evaluación y los resultados de cada estudiante por contenidos y competencias
3. La no existencia de resultados sobre las aplicaciones de medidas curriculares para la diversidad
4. La falta de motivación y actualización docente del profesorado
5. La no digitalización de todos los datos del alumnado que facilita el acceso a convocatorias rápidas de los padres
6. La no disponibilidad habitual de recursos informáticos
7. La escasa vinculación con la comunidad contextual
8. La falta de coordinación de padres y madres de los estudiantes que promueva la cohesión para acciones unitarias
9. La escasa y esporádica colaboración de los padres en todo el proceso educativo

Cuadro 1: Contexto educativo

ACTITUDES PREVIAS DEL ALUMNADO
1- La actitud negativa ante el aprendizaje de contenidos científicos, que los consideran inútiles en su vida cotidiana
2- La falta de disciplina organizativa
3- La dispersión unida a la desconexión de la realidad
4- La ansiedad, inquietud y agresividad por falta de reconocimiento
5- La desconfianza, reproducida en hostilidad, que a priori, tienen hacia el profesorado por tenerlo asociado a la disciplina interna del centro
6- La falta de afectividad que se cobija en el ropaje de la prepotencia. La asunción del comportamiento social, actualmente, muy extendido de "tanto tienes tanto vales", sin ningún límite ético de convivencia, por lo que el "tanto vales" lo traducen en ejercicio de poder por la fuerza
7- La creencia de que la mujer es objeto de uso del varón, admitiendo la violencia como medio para su utilización y explotación
8- Consumo-venta de drogas y tenencia de armas
9- Las rencillas de convivencia internas entre pares
10- El bajo nivel en contenidos y competencias
11- El desfase curso edad en algunos estudiantes, que condiciona la mezcla de edades y con ella diferentes niveles de actitudes sociales y códigos relacionales

Cuadro 2: Actitudes Previas del Alumnado

COMPORTAMIENTOS ANTISOCIALES	SI	%	NO	%
1. Desinterés por el aprendizaje con extorsión en el aula	46,80	%	53,19	%
2. Enfrentamiento al profesorado: insultos, burlas, toques o mensajes obscenos a profesorado femenino y/o agresión física	29,78	%	70,21	%
3. Comportamiento agresivo entre pares: peleas (P), grabaciones (G) obscenas o acoso (A) a compañeras. El total sin desagregar del SI sería	75	10	15	57,44
	42,55	%	%	%
4. Consumo y tenencia de drogas con pruebas del centro o por información de compañeros	42,55	%	57,44	%
5. Absentismo o Fugas del centro educativo	44,68	%	55,31	%
RENDIMIENTO ACADÉMICO	SI	%	NO	%
1. Realiza las actividades	57,44	%	42,55	%
	51,06/	siempre	48,93	%

Cuadro 3: Comportamientos antisociales

de una nueva asignatura optativa que la denominamos el Buen Vivir para aplicarla en un paralelo del nivel de 1º de Bachillerato; en la capacitación al profesorado con las nuevas metodologías de aprendizaje, de articulación de contenidos y competencias, para que las aplicaran simultáneamente a nuestra intervención educativa; y en la atracción de las familias al centro educativo, con reuniones periódicas y actividades lúdicas comunitarias, para que iniciaran un proceso de acercamiento participativo en éste y de conocimiento entre ellas.

La asignatura se diseñó acorde al perfil socioeconómico de los estudiantes, procedentes de barrios periféricos de invasión donde el consumo-venta de drogas y el ejercicio de todos los tipos de violencia están interiorizados como habituales en la vida cotidiana y con un rendimiento académico muy bajo.

Los objetivos, que han guiado la programación de los contenidos y las competencias, están formulados para que el estudiante:

- con la metodología de enseñanza aprendizaje cooperativo-dialogico, logre la autonomía en la adquisición y transferencia del conocimiento;
- con las técnicas de investigación cualitativas, desarrolle la comprensión del medio familiar y habitacional de su procedencia;
- con los métodos de análisis críticos y sensibilizadores, busque alternativas de apoyo mutuo, actuando de agente transformador de su contexto familiar y vecinal;
- y por último, con los tres ejercicios anteriores, se realice como persona responsable, creativa y activa en la convivencia ciudadana, aportando sus conocimientos a la comunidad.

La observación del funcionamiento del centro educativo y de la actividad docente, acorde a los datos del cuadro 1, nos marcó las pautas para iniciar dos acciones: la capacitación de los docentes y la vinculación de las familias a las actividades de aprendizaje de sus hijos.

La capacitación, de una hora semanal, se contempló realizarla de forma empírica y únicamente a los diez profesores/as que impartían la docencia en el curso que realizaríamos la intervención, estableciendo una correspondencia y coordinación entre nuestras acciones y las suyas, para detectar el cambio en las actitudes ante el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.

Las últimas tareas pendientes son, por un lado, la persuasión a las familias para lograr despertarlas el interés sobre el progreso del aprendizaje conductual y académico de sus hijos/as y adoptar medidas de acción conjuntas y complementarias.

CONTEXTO FAMILIAR DESESTRUCTURADO POR FALTA DE CONTROL A LOS HIJOS (1)	% (100% = 47)	
1. Padres separados con nuevas uniones o madres solteras	12,76	%
2. Parejas de uniones libres o casadas inestables (por violencia de género o drogas)	19,14	%
3. Delegación de la crianza de los hijos en los abuelos/as	19,14	%
4. Parejas casadas, excesivo nº de hijos (más de 4)	8,51	%
5. Convivencia multifamiliar con UL o casados y parentesco de 1º grado, 2º grado y sus parejas e hijos	10,63	%
CONTEXTO FAMILIAR ESTRUCTURADO (2)	29,78%	
1. Parejas casadas o uniones libres estables de 1 a 4 hijos	29,78%	
NIVEL DE INGRESOS	SUPERAVIT	DÉFICIT
Relación entre los ingresos (salario básico, 340\$), los gastos canasta básica, 628,27) y el nº de miembros de la familia que conviven	%	%
1. Superávit en ingresos y empleo estable	27,65	%
2. Déficit en ingresos y desempleo o subempleo	72,34	%
ZONA URBANA DEL HÁBITAT FAMILIAR	%	%
1. Periférica de invasión (peligrosa por drogas y violencia)	93,61	%
2. Centro urbano no degradado (más vigilancia policial) o centro urbano degradado más peligroso	ND	D
	2,12	4,25

Cuadro 4: Contexto familiar

Dichas medidas las planificamos con una reunión quincenal de duración ilimitada para intercambiar, de forma tranquila, nuestras actividades con sus hijos y su repercusión en el ámbito doméstico; y por otro, la atracción a su colaboración y participación directa en las actividades comunitarias del centro, para conseguir que, a través de actividades lúdico-didácticas, compartan con sus hijos el aprendizaje, con la asistencia a eventos que hemos organizado, como el del día 9 de agosto en celebración del Día Internacional de las Poblaciones Indígenas del mundo, en el que la asistencia fue masiva; y también, puedan transmitir sus vivencias y saberes, con la participación en el aula de los padres contando sus experiencias de vida y sus conocimientos laborales.

III.C. CONTEXTO FAMILIAR DEL HÁBITAT Y ANÁLISIS DE DATOS

Si el espacio del aprendizaje formal es importante para la adquisición de las competencias científicas, el espacio familiar es clave para el desarrollo integral del niño y del adolescente. La familia con la transmisión informal de sus saberes conductuales es el pilar básico para que el niño y adolescente consiga adquirir las competencias cognitivas, afectivas y conductuales, en definitiva, las habilidades sociales que le permitirán ser un sujeto activo y crítico en la convivencia democrática.

Los datos que recabamos del centro educativo no estaban muy actualizados, por lo que hicimos un sondeo con las familias, de los 47 estudiantes de

estudio, que nos permitió establecer un perfil aproximativo sobre su tipología de estructura familiar, su hábitat, y su nivel de ingresos. Datos que consideramos imprescindibles para el conocimiento preliminar del contexto en el que los estudiantes desarrollan sus primeras actividades relacionales y adquieren los valores y hábitos conductuales que más tarde van a manifestar en el centro educativo (ver cuadro 3)

El factor de Contexto Familiar lo desglosamos en dos variables:

- Contexto Familiar Desestructurado por falta de control a los hijos/as que recoge las variables acorde al criterio de ausencia de cuidado, vigilancia y control de los adolescentes, bien por inestabilidad afectiva en el hogar o por el excesivo nº de miembros en la estructura familiar.
- Contexto Familiar Estructurado que recoge una variable en función de la estabilidad afectiva y el nº de hijos más bajo, en concreto 4, ya suficiente para doblar el reemplazo generacional.

El factor Nivel de Ingresos, se ha calculado según los datos oficiales del salario básico (340\$) y el cumplimiento de la canasta básica (628,27\$), teniendo en cuenta los ingresos totales familiares y el nº de miembros. El dato de ingresos totales por núcleo familiar es aproximativo, no puede ser totalmente veraz, porque la mayoría de los trabajos que ejercen están catalogados como subempleos e informales, relacionados a la inestabilidad de ingresos, y sólo por la

catalogación de trabajos concretos hemos podido relacionar trabajo con ingreso, por ejemplo, obrero=salario básico. Sin embargo, es necesario precisar que en el caso de familias extensas con diferentes grados de parentesco cohabitando en la misma vivienda, hace muy complejo el cálculo de la recepción de la parte proporcional de los ingresos totales que recibe cada miembro, porque desconocemos el código distributivo que mantiene cada familia. Así, dentro de la aproximación y evitando la complejidad, hemos contemplado las variables de déficit y superávit.

El factor Espacio del Hábitat era un dato necesario para ver la mentalidad conductual y relacional de los miembros que habitan las zonas de la ciudad. Cada barrio genera, en función de las condiciones urbanísticas en las que se ha creado, un perfil de la población que lo habita y ésta, a su vez, genera una cultura propia por sus acciones para la supervivencia o vivencia. Bajo esta premisa, hemos considerado imprescindible dos variables: Periférica de invasión (peligrosa por drogas y violencia) y Centro Urbano, con la segregación en este último en un rango para mayor precisión y relación con las otras variables.

Para terminar, recordamos que el porcentaje de cada variable se corresponde al 100% del nº total de estudiantes (47).

III.C.2 ACCIONES

Por una parte, aprovechando las reuniones quinquenales con las familias en el centro educativo, se pudo iniciar una cierta complicidad que nos permitió el acceso a su espacio doméstico para hacer entrevistas semi-estructuradas a todos los miembros de la familia, para recabar información sobre: los grados de parentesco y tipología de las uniones o separaciones con nº de hijos; salud y nutrición familiar; situación económica; grados de educación familiar; ocupación del ocio; situación económico social del barrio y la participación de la familia en las actividades vecinales.

La participación en el barrio la hemos diseñado con el apoyo de los comités de barrio, para la realización conjunta de actividades lúdicas en las que podamos lograr una mínima cohesión vecinal, hasta ahora inexistente.

CONCLUSIONES

De todo lo anterior se puede deducir que la influencia del contexto poblacional del barrio en las familias es importante, porque origina un comportamiento comunitario mimético, simplemente por la asunción del código del silencio para la supervivencia.

En este proceso de investigación-acción que estamos realizando, ha quedado constatada la importancia del partir de un contexto general en el que enmarcar la situación concreta de estudio, para detectar si es un hecho aislado o por el contrario, se repite de manera

constante en un entorno poblacional más amplio de la misma ubicación espacial. Hasta este momento hemos comprobado que esta situación se repite en todos los colegios fiscales de la ciudad porque tienen un factor coincidente, el que el alumnado procede de los mismos espacios marginales.

En nuestro caso, la variable del contexto sociodemográfico habitacional, es la que más peso conductual tiene en las conductas de las familias, empañadas por el miedo a la supervivencia cotidiana en el barrio. Sus escasos recursos les condicionan al agrupamiento familiar extensivo hasta el tercer grado de parentesco e incluso con ajenos al círculo familiar. Por un lado, este hacinamiento en el hábitat de la vivienda genera comportamientos violentos intrafamiliares, en el que la violación sexual, el maltrato y la violencia de género son las claves habituales de la convivencia con repercusiones en desuniones familiares e inicio de nuevas uniones; y por otro, se produce el abandono, no físico, sino afectivo y de vigilancia conductual de los hijos/as que ya están escolarizados por considerarlos adultos.

El resultado es que los niños y adolescentes buscan el agrupamiento entre pares de su mismo barrio, en el que como ya indicamos el consumo y la venta de drogas y el entrenamiento para el sicariato son las actividades comunes.

Estas conductas van como equipaje interiorizado, adquiriendo visibilidad en sus acciones de rechazo a la actividad académica y en la búsqueda de sus afines para constituir las “pandillas”.

El resultado final es que actualmente el centro educativo, muestra de este estudio, presenta una realidad que no corresponde a su función académica, porque los docentes han llegado a un estado de dejadez de su función docente que perjudica al resto del alumnado que tiene un mínimo interés por el aprendizaje.

El proyecto que estamos desarrollando está creando los pilares para el cambio en el centro educativo y la variación de conductas en las familias. Sin embargo, se necesita una coordinación de los diferentes coordinadores zonales para realizar acciones más drásticas en lo referente al consumo y venta de drogas entre los niños y adolescentes. ✓

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aubert, A. y García, C. (2001). "Interactividad en el aula". *Cuadernos de Pedagogía*, 30, 20-24
- Benedict, R. (1934). *Patterns of culture*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Crespo, C. (2009). *Claves educativas en la nueva Constitución del Ecuador de 2008*, Quito: Documento preparado para la Misión Oficial de Ecuador a Bélgica organizado por la VVOB y el Ministerio de Educación de Ecuador.
- Chomsky, N. (2001). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- *Declaración de París sobre la eficacia de la ayuda al desarrollo y (2005-2008) y Programa de acción de ACCRA*. OCDE.
- Delgado, M.A.; Aparicio, J.; Romero A.; Macías, A. (2014). "Cultura convencional "versus" cultura marginal en los espacios educativos ecuatorianos", *Tordesillas Revista de Investigación Multidisciplinar*, nº 7. Valladolid: Centro "Tordesillas" de Relaciones con Iberoamérica, UVA, pp.43-58.
- Dewey, J. (1941). "Traditional vs. Progressive Education". In: *Rev. Intelligence*. New York: Rontledg. No. 2;
- (1963). *Experience and Education*. New York: Collier Books;
- (1967). *Democracy and Education*. New York: The free Press;
- (1974). *The Child and the Curriculum The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Flecha, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El Roure ciencia.
- Hall, E. T. (1978). *Más allá de la cultura*. Barcelona: Gustavo Gili; (1994). *A linguagem silenciosa*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Kardiner, A. (1945). *El individuo y su sociedad. La psicodinámica de la organización social primitiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- *Ley Orgánica de Educación Superior (2010)*. Quito: Registro Oficial Año II, martes 12 de octubre, suplemento, nº 298.
- *Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011)*. Quito: Registro Oficial. Año II, jueves 31 de marzo, segundo suplemento, nº 417.
- Mead, M. (1951). *The school in American culture*. Cambridge, M.: Harvard University Press;
- (1956). *New lives for old: cultural transformation – Manus*. Nueva York: Morrow.
- Pavlov, I. (1972). *Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex* Oxford: Oxford University Press.
- *Plan Decenal de Educación 2006-2015 (2007)*. Quito: ME.
- *Plan Nacional del Desarrollo para el Buen Vivir (2013-2017)*. Quito: SENPLADES.
- Piven, F.F. y Cloward, R.A. (1993) *Regulating the Poor: The Functions of Public Welfare*. Nueva York: Vintage.
- Ramírez, R. (2008). *Igualmente Pobres, Desigualmente ricos*. Quito: PNUD.
- Salgado, J y Valdivieso, S (2011). *Estudio sobre la incorporación del enfoque de equidad de género en la educación básica en el Ecuador*. Quito: UNESCO-VVOB.
- Slavin, R. (1994). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Skinner, B. (1974). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- (1985). *Aprendizaje y comportamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- UNESCO-UNICEF (2008). *Un Enfoque de la Educación para Todos basado en los derechos humanos*. París.
- VVOB (2013). *Guía Metodológica para la construcción participativa del Proyecto Educativo Institucional*. Quito: Ministerio de Educación.
- Vygotski, L. (1996). *Psicología infantil. Obras escogidas, vol. 4*. Madrid: Visor.
- Watson, J. y Watson, R. (1928). *The Psychological Care of Infant and Child*. New York: Norton.
- Whiting, B. y Edwards, C. P. (1988). *Children of different worlds: The formation of social behavior*. Cambridge, MA : Harvard University Press

EL proceso de formación y desarrollo de la competencia aprender a aprender desde el proceso docente educativo de las ciencias básicas.

RESUMEN

El propósito de este artículo se da sobre la base del aprendizaje por competencias, aprender lo esencial en el proceso educativo de las Ciencias Básicas en las carreras de ingeniería. Por lo tanto, a partir de la conceptualización más actual del proceso de formación y desarrollo de habilidades es este particular que contribuye al proceso en el área de Ciencias Básicas evoluciona hacia la formación del graduado de la universidad. Se concluye que el aprender a aprender en el contexto del proceso educativo de Ciencias Básicas, por tanto, implica; estar al tanto de lo que se sabe y lo que se debe aprender en cuanto a sus contenidos, métodos y procedimientos. El estudiante debe ser consciente de esas capacidades que entran en juego en el aprendizaje como la concentración, la memoria, la comprensión, la expresión lingüística, entre otros. La gestión del conocimiento y el trabajo colaborativo de los recursos de aprendizaje están aprendiendo. No hay propuestas adecuadas que aborden temas de formación y aprendizaje el desarrollo de competencias para aprender del proceso educativo de las carreras de ingeniería básica de la ciencia.


PALABRAS CLAVES: competencias; aprender a aprender; proceso educativo; ciencias básicas.

ABSTRACT

The purpose of this article is given on the basis of competitive learning to learn as essential in the educational process of the Basic Sciences in engineering careers. Hence, it starting from the most contemporary conceptualization of the process of training and skills development is a particularize that contributes to that process in the area of Basic Sciences evolves towards the formation of the university graduate. It is concluded that learning to learn in the context of the educational process of Basic Sciences, thus implies; be aware of what is known and what is to be learned in terms of its content, methods and procedures. The student must be aware of those capabilities that come into play in learning as concentration, memory, comprehension, linguistic expression, among others. Knowledge management and collaborative work of learning resources are learning. There are no adequate proposals that address training and competency development learning to learn from the educational process of the basic science engineering careers.

KEYWORDS: competence; learning to learn; educational process; basic sciences.

 **ING. YANDRY GERMÁN MUÑOZ CHAVARRÍA**
 Investigadora Prometeo SENESCYT
 Coordinación Zonal 4.
 yanicivil@hotmail.com

 **DR.C. HOLGER JOSÉ MUÑOZ PONCE. PH.D.**
 Universidad Laica "Eloy Alfaro de Manabí"
 Universidad San Gregorio de Portoviejo
 holger_uleam2005@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Actualmente en casi todos los ámbitos educativos se habla sobre el concepto de competencias y numerosos estudiosos e investigadores se han incorporado a profundizar teórica y metodológicamente en la problemática de su conceptualización.

De ahí que, partiendo de la conceptualización más contemporánea sobre el proceso de formación y desarrollo de competencias, se particularice en una que contribuya a que dicho proceso en el área de las Ciencias Básicas evolucione hacia la formación integral del egresado universitario.

Teniendo presente lo anteriormente planteado, el propósito de este trabajo está dado en la fundamentación de la competencia aprender a aprender como algo imprescindible en el proceso docente-educativo de las Ciencias Básicas en las carreras de ingeniería.

DESARROLLO

Al realizar un análisis del término competencia, se observan diversos criterios acerca de su definición y naturaleza. Se encuentran los que consideran las competencias como configuraciones psicológicas complejas que integran recursos de diferentes áreas de la personalidad (habilidades, capacidades, actitudes, conocimientos y valores) y que permiten un comportamiento autorregulado, independiente, flexible, creativo y reflexivo. (González, 2002; Colunga 2004; Suárez, 2007 y González, 2009).

Estas configuraciones expresan la constitución subjetiva de los distintos tipos de relaciones y actividades que caracterizan la vida social del sujeto, de ahí que sean complejas, pluridimensionales, irregulares, contradictorias, al integrar diferentes elementos que se han convertido en estados dinámicos de la personalidad en el curso de su desarrollo individual. Ellas se constituyen como expresión de una lógica donde lo interno y lo externo, se integran.

Definir las competencias como, configuraciones psicológicas complejas, precisa tener en cuenta sus múltiples dimensiones y ejes de significación, por lo que es necesario establecer una red de relaciones parte-todo y explicar su lógica, de manera que permita su comprensión en un marco socio-histórico concreto.

Otros autores como Tobón (2008), las consideran como "...procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético."

Por su parte, Tejeda (2008) señala que la competencia es una cualidad humana que se configura como síntesis

dialéctica en la integración funcional del saber (conocimientos diversos), saber hacer (habilidades, hábitos, destrezas y capacidades) y saber ser (valores y actitudes) que son movilizados en un desempeño idóneo a partir de los recursos personológicos del sujeto, que le permiten saber estar en un ambiente socioprofesional y humano en correspondencia con las características y exigencias complejas del entorno.

En referencia a lo antes expuesto, con relación a las definiciones de competencia, se observa que estas aluden a varios aspectos, entre los que se destacan como más importantes:

- Constituyen procesos complejos, configuraciones psicológicas o cualidades de la personalidad (son dinámicas y constituyen un entretelado de "saberes" en el marco de la multidimensionalidad).
- Están relacionadas con las potencialidades de los sujetos bajo ciertas condiciones.
- Se manifiestan en un desempeño responsable (se refieren a la actuación desde la realidad, en actividades).
- Se relacionan con la capacidad de autorregulación, y el autoconocimiento (debe haber un procesamiento metacognitivo con el fin de buscar la calidad en lo que se hace, corregir errores y mejorar continuamente).
- Integran conjuntos de conocimientos, procedimientos/habilidades, actitudes y valores.
- Son definibles en la actividad, implican el poner en práctica los recursos que el sujeto posee cuando lleva a cabo una actividad.
- Tienen que ver con el contexto, responder a un espacio y tiempo histórico que sirva de contexto, la solución de un problema en un contexto particular conlleva a movilizar, los recursos de que dispone el individuo para poder resolverlo de manera eficaz (Díaz, 2009).

Relacionando estos atributos del contenido con el lenguaje utilizado de manera más general por Delors (1996), cuando se trata el tema de las competencias, se identifican: el conocimiento con el saber, las habilidades con el saber-hacer y los valores con el saber-ser; el nivel de asimilación y el nivel de profundidad permiten precisar el contexto en el cual se va a demostrar la formación y desarrollo de la competencia.

Al analizar las definiciones de competencias existentes, muchas expresan necesariamente la integración de un conjunto de saberes, procesos y cualidades humanas, pero esta integración no se manifiesta luego en la definición específica o contextualizada de la competencia.

En el presente trabajo se asume la definición dada por Sampredo (2011), quien la considera como el proceso que integra en su estructura: conocimientos, valores, habilidades, procesos y recursos personológicos

que se relacionan y combinan según las condiciones, características y potencialidades de cada estudiante, del contexto en que se desenvuelve y de la actividad específica para la que se requiere. Permite un desempeño autorregulado, independiente, flexible, responsable y reflexivo del sujeto, la toma de decisiones, el enfrentamiento a conflictos y la reconstrucción de sus estrategias para actuar en la solución de tareas y problemas profesionales y de la vida.

La formación es el proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano, a fin de lograr su realización plena en la sociedad. Por su parte, la formación y desarrollo de competencias, es una de las alternativas ya asumida por diversas instituciones educativas, pues facilita el desarrollo de una educación integral al englobar todas las dimensiones del ser humano (saber, saber hacer, saber ser y estar).

De ahí que, se decidió asumir, en el ámbito de la formación y desarrollo de competencias, la perspectiva del enfoque histórico cultural de Vigotski (1979), al considerarlo un proceso que se forma y desarrolla, a través de la actividad del sujeto, en interacción con el contexto sociocultural. Por lo tanto, la formación de la competencia en los sujetos es una consecuencia del proceso de asimilación de la experiencia histórico-social acumulada, como un proceso interactivo influenciado tanto por la cultura como por la actividad de los sujetos.

De esta forma, la formación de la competencia es un proceso al que se va accediendo de manera gradual de estadios incipientes a estadios o niveles superiores, en los cuales las habilidades, conocimientos, valores y hasta creencias de los sujetos juegan un importante papel. Es decir, las competencias se forman partiendo de las experiencias previas de los sujetos y de la naturaleza de la actividad (interna o externa) que se vaya a desarrollar.

Un proceso docente-educativo, orientado al desarrollo de competencias requiere la planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje con ese fin y para ello, determinar lo más adecuado considerando como aspecto central la actividad del estudiante.

Se considera que las competencias constituyen sistemas abiertos, complejos, en constante interacción con el medio, sujetos a modificaciones, desarrollo y enriquecimiento constante, que poseen una estructura flexible, difícil de determinar en la práctica teniendo en cuenta su dinámica y dialéctica. No obstante, es posible realizar modelaciones teóricas que permiten acercarnos a estas dimensiones, pues de lo contrario, sería imposible trabajar por su formación y desarrollo desde la práctica educativa.

Fundamentos esenciales de la formación y desarrollo de competencias desde un enfoque histórico cultural.

FUNDAMENTOS ESENCIALES DE LA FORMACIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS DESDE UN ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL.

- La concepción histórico cultural de Vigotsky (1987), en el proceso de formación del profesional, permite comprender la formación y desarrollo de competencias como actividad social y no como un proceso de realización individual, por lo que juega un importante rol el vínculo entre la actividad y la comunicación para el desarrollo de la personalidad.

- La necesaria atención a las influencias interpersonales como vías para estimular los procesos de socialización de los equipos y grupos docentes, aspectos vitales que favorecerán luego el desarrollo individual de sus miembros.

- La formación de la competencia es individual aún cuando siempre se realiza en condiciones sociales. Ello implica la necesidad de lograr por parte del docente una atención diferenciada en el proceso de educación de la competencia profesional en los centros de formación profesional y en los centros laborales.

- Es necesario centrar la atención en el alumno, como sujeto de aprendizaje, en sus características personales, sus estilos y ritmos de aprendizaje, en sus condiciones y potencialidades, trabajar por lograr la disposición positiva del estudiante y su participación en el proceso de forma consciente y voluntaria con métodos innovadores y recursos que se ajusten a sus necesidades.

- Propiciar el intercambio de opiniones que conduzcan a la aceptación colectiva de normas para lograr una influencia mutua de intereses individuales y sociales que tienen una manifestación psicológica en cada estudiante.

- Las tareas y actividades deben ser integradoras y conducir a la reflexión, profundización, integración de conocimientos, búsqueda y procesamiento de información, formulación de suposiciones, asumir y defender posiciones, llegar a conclusiones y consensos.

El ingeniero actual debe ser un protagonista del desarrollo social, a través de sus interacciones con otros sujetos, incluso de perfiles profesionales diferentes, por lo que este no solo requiere de conocimientos y habilidades específicas, sino que tiene que ser capaz de manejar recursos y técnicas de trabajo individual, cooperar con los demás como medio para desarrollar el propio aprendizaje, autoevaluarse y ser capaz de cambiar aquellos aspectos que no favorecen su trabajo, ser consciente de las capacidades que implica aprender a aprender y continuar aprendiendo a resolver problemas y situaciones de una forma autónoma.

En el campo de la ingeniería, Lohmann (2008) presentó una lista de cualidades que los ingenieros

deberán poseer. Estas son válidas para cualquier profesional, lo cual, según él se resumen en que:

“El profesional del mundo globalizado debe ser un profesional sensitivo a las culturas, con conciencia social y astucia política, poseedor de un conocimiento amplio, con capacidad y disposición para aprender durante toda la vida, participante de equipos multidisciplinarios, un comunicador efectivo, con capacidad para hablar en lenguas extranjeras, sólidamente ético, innovador, emprendedor, flexible, con capacidad y disposición a movilizarse.”

Actualmente se hace continua referencia a la necesidad de la formación de un ingeniero capaz de desarrollarse según los retos y tendencias que demanda el presente siglo, poseedor de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual y de aprendizaje para involucrarse en un proceso de aprendizaje permanente como garantía de la búsqueda de la excelencia en su actuación profesional.

Las competencias profesionales que los ingenieros del siglo XXI deberán desarrollar, se hacen necesarias frente a los escenarios de la sociedad actual signada por el desarrollo vertiginoso de las tecnologías de la información y comunicación, la globalización, el valor estratégico del conocimiento, la innovación, en la que continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades es hoy un imperativo.

Según Asencio (2002), las exigencias fundamentales del proceso docente-educativo pueden sintetizarse en lo siguiente: favorecer la capacidad de aprendizaje autónomo, flexible y autorregulado por parte de los sujetos, asumir las metas educativas impuestas por las demandas sociales a través de los contenidos científicos, propiciar que los alumnos aprendan conocimientos científicos y tecnológicos de gran impacto en la vida social, favorecer que los alumnos comprendan los problemas que tiene la sociedad actual y los faculte para la toma de decisiones fundamentadas y responsables, estructurar y desarrollar el proceso a través de un sistema de tareas docentes, facilitar el acceso al conocimiento a través de múltiples fuentes y formas del material educativo y en especial, a partir del empleo de las técnicas modernas de la informatización y la tecnología de avanzada en los medios audiovisuales.

Por otra parte el proceso docente-educativo desde una didáctica derivada del enfoque histórico-cultural, debe caracterizarse por estar centrado en el estudiante, para que, haciendo uso de todas sus potencialidades, constituya y desarrolle su ser personal desde la perspectiva integral de la persona humana, asumiendo una responsabilidad social en el proceso de aprendizaje.

En lo específico del proceso docente educativo de las Ciencias Básicas en las carreras de Ingeniería, es interesante conocer las estrategias planteadas en la XXIV Conferencia Nacional de Ingeniería, realizada en 1999 en la Universidad de Colima, México, teniendo como tema central “La Enseñanza de las Ciencias Básicas en la Formación de Ingenieros”. En esta

Conferencia se presentaron varias ponencias de las cuales se pudo llegar a las siguientes consideraciones (Nieto, 2004).

El área de Ciencias Básicas, como tronco común debe estar enfocada a proporcionar los conocimientos fundamentales de las matemáticas y las ciencias básicas, así como las habilidades, actitudes y valores que se requieren en la formación del estudiante de las carreras de ingeniería, promoviendo en todo momento un aprendizaje autónomo. Lo anterior, justifica la necesidad del cambio de estrategias y metodologías en el proceso docente-educativo, ya que las tradicionales son poco eficaces.

Los contenidos, deben ser tratados cada vez en menor tiempo, pero no se debe descuidar su profundidad, por lo cual se hace necesario un enfoque diferente al tradicional, lo que conlleva a un cambio en la planificación y ejecución del proceso docente educativo.

El proceso docente educativo de las Ciencias Básicas en las carreras de ingeniería debe contribuir a la formación integral del futuro ingeniero, desde donde el estudiante se instruye, desarrolla y educa. El mismo tiene que promover la autonomía e iniciativa personal. Debe estar dirigido a la formación de personalidades integrales en todos sus aspectos, tanto en el sentido del pensamiento como de los sentimientos, desde él se debe motivar al estudiante para cooperar y trabajar en equipo: ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, y convertir en necesidad del alumno el dominio del contenido.

Las habilidades metacognitivas constituyen uno de los componentes del aprendizaje de las Ciencias Básicas a las que se les ha prestado atención desde finales del pasado siglo. Ella puede concebirse como una ayuda al aprendizaje, pero también puede y debe constituir un objetivo del proceso docente educativo (J. Novak et al 1983).

En la literatura educativa se citan diversas propuestas en este sentido, algunos autores han fundamentado enfoques para la enseñanza de las Ciencias Básicas que tributen al desarrollo de habilidades metacognitivas, considerándolas relevantes en su aprendizaje, entre ellas se destacan Otero (1990), Baker (1991) y Gunstone & Northfield (1994).

Así, una forma posible de desarrollar la metacognición en las clases de ciencias consiste en el empleo de actividades que siguen el esquema predecir-observar-explicar, este tipo de actividades tiene un marcado carácter metacognitivo en la medida en que si se desarrollan adecuadamente, ayudan a los alumnos a ser conscientes de sus propios procesos cognitivos.

Una forma nueva de abordar la problemática en el presente, es la incorporación de una serie de competencias básicas en el currículo universitario, entre las que se destaca la competencia aprender a aprender, la cual rebasa los límites de las disciplinas; y

su abordaje igualmente rebasa los límites de cualquier conocimiento especializado.

Por lo que ella es ya reconocida como una de las competencias básicas de los profesionales del siglo XXI, lo cual implica en síntesis, la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y reflexivos, tanto individuales como colectivos.

En la bibliografía se recogen diversas definiciones y caracterizaciones de la misma, desde diferentes perspectivas: psicológicas, pedagógicas, y socio-económicas pero, más que señalar los elementos controversiales, es importante enfatizar en aquellos aspectos comunes que se reconocen en las diferentes definiciones de mayor difusión en los últimos tiempos y que se consideran necesarias para lograr un acercamiento a una caracterización de la misma en términos operativos.

Por ejemplo, la definición ofrecida por la Comisión Europea (2004) la define como “...la disposición y habilidad para organizar y regular el propio aprendizaje, tanto individualmente como en grupos. Incluye la habilidad para organizarse el tiempo de forma efectiva, para solucionar problemas, para adquirir, procesar, evaluar y asimilar conocimientos nuevos, y para aplicar conocimientos y destrezas nuevas en una variedad de contextos – en el hogar, trabajo, educación y formación.”

El Ministerio de Educación de España (2009), señala: “Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo con los propios objetivos y necesidades.”

La definición de Bolívar (2009) expresa que: “Aprender a aprender es la capacidad de iniciarse en el aprendizaje y de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades. Igualmente, learning to learn es la disposición o habilidad para organizar su propio aprendizaje, individualmente o en grupo.”

A su vez García-Bellido et al. (2011) consideran que “...aprender a aprender, es un proceso que requiere interactuar con el medio, tanto educativo como social, y que implica poner en marcha diferentes procesos cognitivos y estrategias (identificación, conceptualización, resolución de problemas, razonamiento, pensamiento crítico y metacognición), que nos ayuden a acceder a los recursos necesarios en el desempeño de nuestra tarea, así como a comprender la información que se nos presenta. Pero también implica la puesta en marcha de procesos no cognitivos, que nos permiten mejorar y actualizar los conocimientos que ya tenemos, como es disponer de una actitud abierta y

flexible ante los nuevos conocimientos y una motivación intrínseca hacia la tarea.”

Sobre la base del análisis de las posiciones teóricas al respecto y teniendo en cuenta que no es posible abordar su definición desde una única perspectiva, se pueden precisar las siguientes características de la competencia aprender a aprender; es un proceso multidimensional, conlleva el ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de cada uno; determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos en el aprendizaje; significa obtener, procesar, asimilar y aplicar nuevos conocimientos así como, buscar orientaciones y hacer uso de ellas. La motivación y la confianza son cruciales para la formación y desarrollo de esta competencia.

Además, del análisis realizado en la literatura científica sobre las investigaciones en torno a aprender a aprender, se pueden reconocer dos posiciones en cuanto a sus fundamentos: el psicológico-cognitivo y el socio-cultural. El primero se ha ocupado, sobre todo, de investigar los mecanismos usados por los estudiantes para internalizar el conocimiento, aspectos como el funcionamiento de la memoria, entre otros. Su máximo exponente es el constructivismo de Piaget (1974).

La otra posición, en cuyo fundamento se encuentra la obra de Vigotsky (1979) y sus continuadores, promueve el principio de la formación y desarrollo de la competencia en un contexto social, a través de la actividad y la comunicación entre los sujetos; así, se destaca la importancia de las interacciones en el aprendizaje. Desde este paradigma, la formación y desarrollo de la competencia aprender a aprender no puede ser entendida al margen del contexto educativo y social: el aula, la institución educativa, la familia, entre otros y por supuesto las interacciones estudiantiles y de estos con el docente.

Para poder modelar el proceso de su formación y desarrollo es necesario además conocer la estructura de la misma, al respecto García-Bellido et al. (2011) consideran que la competencia está conformada por dos grupos de subcompetencias:

Cognitivas: relacionadas con el conocimiento de recursos y comprensión de los lenguajes científicos textuales, gráficos, específicos de su ámbito profesional, que son graduables desde la identificación hasta la metacognición.

Psico-socio-afectivas: actitudes hacia su mejora profesional. Entre ellas, hacia la formación permanente, la extensión de intereses, el compromiso, la autorregulación.

De este modo, los autores identifican en ella tres dimensiones:

- Conocimiento de recursos que poseen los estudiantes acerca de los medios formativos y cómo acceden a la información.
- Grado de comprensión que presentan para el acceso a informaciones especializada,

- Actitudes para la mejora y la actualización de conocimientos.

Por su parte, Rubio (2010) considera que esta tiene tres dimensiones, con determinados componentes:

- La adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales y físicas), cuyos elementos competenciales serían los siguientes: conciencia de lo que uno puede hacer por sí mismo, conciencia de lo que se puede hacer con la ayuda de otras personas, conocimiento de las propias capacidades; saber plantearse metas realistas y alcanzables a corto, medio y largo plazo con el objetivo de cumplirlas.

- Conocimiento del proceso y de las estrategias de aprendizaje, cuyos elementos competenciales serían los siguientes: saber iniciarse en el aprendizaje, obtener información y transformarla en conocimiento propio, conocimiento y manejo eficiente de los recursos y fuentes existentes al servicio del propio aprendizaje, manejo de las técnicas de trabajo intelectual, desarrollo de la atención y concentración, de la memoria, comprensión y expresión lingüística.

- Disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunde en la motivación, la confianza en sí mismo y en el gusto por aprender, cuyos elementos competenciales serían: valorar el aprendizaje como un elemento que enriquece la vida personal y social y que es por tanto merecedor de esfuerzo y perseverancia; ser capaz de continuar aprendiendo con eficacia; tener capacidad de iniciativa y autonomía; ser capaz de cooperar con los demás: poseer un sentido crítico, saber autoevaluarse y autorregularse; conocimiento de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender; desarrollo de la motivación con el objeto de obtener un rendimiento máximo; curiosidad por plantearse preguntas y por identificar y manejar la diversidad de respuestas ante una misma situación o problema.

En el marco de esta investigación es necesario indagar acerca de la metacognición, cuyo estudio ha atravesado al menos tres etapas. Al respecto, Flavell (1976, 1979) refiere que la metacognición se entiende como la capacidad para ser conscientes de procesos y productos internos y cognitivos. Es la conciencia y el control de los procesos cognitivos. Se pueden identificar, según el propio autor, por tres grandes rasgos que remiten al conocimiento sobre las personas, tareas y estrategias.

Por su parte, Nickerson, Perkins & Smith (1994) subrayan que la metacognición es el conocimiento sobre el conocimiento y el saber, incluyendo el conocimiento de las capacidades y las limitaciones de los procesos del pensamiento humano; esto es, lo que se puede esperar que sepan los seres humanos en general y sobre las características de personas específicas; en especial, de uno mismo en cuanto a individuos conocedores y pensantes. Este conocimiento incluye la capacidad de planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos.

Según Brown (1978), las actividades metacognitivas son mecanismos auto regulatorios que se ponen en funcionamiento cuando se pretende realizar una tarea. Para ello es necesario ser consciente de la capacidad personal, conocer cuáles son las estrategias que se poseen y cómo se utilizan, poder identificar el problema, planear y secuenciar las acciones para su resolución y evaluar la resolución. Según esta concepción es imprescindible algún tipo de conciencia o conocimiento del propio funcionamiento cognitivo para solucionar de modo eficiente los problemas, todo lo cual tributa a la auto regulación.

Como se aprecia, los componentes de la metacognición están descritos de diversas maneras y no existe un consenso general al respecto.

Así, en la literatura consultada suele resumirse que la metacognición se refiere al conocimiento y al control de la cognición. Versa sobre los procesos cognitivos en general, y particularmente el conocimiento que el sujeto tiene de su propio sistema mental, capacidades y limitaciones; y por otra parte, implica los efectos reguladores que este conocimiento puede ejercer en su actividad

En resumen, las habilidades metacognitivas son especialmente relevantes en el aprendizaje de las ciencias, dado que la interferencia de las ideas previas obliga a disponer de un repertorio de estrategias de control de la comprensión adecuado que permita detectar fallos en el estado actual de comprensión.

CONCLUSIONES

De todo lo anterior, se considera que la competencia aprender a aprender incluye tres dimensiones: la psico-socio-afectiva, en la cual se enmarcan las actitudes, estados de ánimo, disposición para aprender, entre otros, la metacognitiva, la cual se identifica con el conocimiento sobre los procesos cognitivos, motivacionales y emocionales y la regulación de la cognición para la ejecución de las tareas, y la instrumental del conocimiento especializado.

Aprender a aprender en el contexto del proceso docente-educativo de las Ciencias Básicas, implica por tanto; ser consciente de lo que se sabe y de lo que se debe aprender en cuanto a sus contenidos, métodos y procedimientos, de cómo se aprende y de cómo se gestionan estos. También requiere conocer las propias potencialidades y debilidades, aprovechando las primeras y encontrar motivación y voluntad para superar las limitaciones, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje.

Es necesario que el estudiante sea consciente de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje como la concentración, memoria, comprensión, expresión lingüística, entre otras. Implica también fomentar el pensamiento reflexivo, indagativo, que le permita la toma de decisiones de forma racional y crítica con la información disponible.

Para su formación y desarrollo no basta enseñar determinados recursos que ayudan a planificar y desarrollar una tarea de aprendizaje estratégicamente, sino además hay que orientarlo a aceptar el error, el fracaso y acompañar al alumno para lograr la confianza necesaria. La gestión de conocimientos y el trabajo colaborativo constituyen recursos del aprender a aprender. Trabajar con otros ayuda a tomar conciencia de los propios procesos cognitivos y emocionales de las estrategias y pasos; nos permite detectar errores propios y ajenos, llegar a una solución compartida, y explicar por qué ésta es la solución correcta.

La competencia aprender a aprender, a pesar de reconocerse entre las competencias básicas que debe desarrollar un ingeniero ha sido trabajada en sentido general, en diferentes niveles de enseñanza. No obstante en la literatura revisada, no existen suficientes propuestas que aborden la formación y desarrollo de la competencia aprender a aprender desde el proceso docente educativo de las Ciencias Básicas de las carreras de Ingeniería, generalmente es trabajada desde cursos aislados, sin vínculos con su proceso docente-educativo. ✓

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asencio, E. (2002). *Modelo didáctico para la dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Física General en la formación de profesores de Física*. Santa Clara. Tesis presentada en opción del grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
- Baker, L. (1991). *Metacognition, reading and science education*. En: Santa, C.M. & Alvermann, D. (eds.), *Science learning: Processes and applications*. Newsdale, Delaware. International Reading Association.
- Bolívar, A. (2009). *Aprender a aprender a lo largo de la vida*. Multiárea. *Revista de Didáctica*, 4, 63-96.
- Bolívar, A. (2010). *Competencia para el aprendizaje*. Curso de Formación del Profesorado de Primaria, Conferencia plenaria. Disponible en: www.ugr.es/~abolivar/Reciente6.doc. (Recuperado 23 de mayo de 2012).
- Brown, A. (1978). *Metacognition, executive control, self-regulation and another mysterious mechanism*. En: Weinert, F.E. & Kluwe, R.H. *Metacognition, motivation and understanding*. New Jersey. LEA, pp. 65-116.
- Colunga, S. (2004). *Reflexiones acerca de la noción de competencia*. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos36/competencias/competencias2.shtml>. (Recuperado el 23 de mayo de 2012).
- Comisión Europea. (2004). *Educación y formación 2010: grupo de trabajo B. Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Un marco de referencia Europeo*. Disponible en: http://cursos.cepcastilleja.org/competencias/01normativa_internacional/01competencias_clave_europa.pdf. (Recuperado el 11 de mayo de 2012).
- Contreras, J. (2011). *Formación de competencias: tendencias y desafíos en el siglo XXI*. ISSN 1390-3837. UIPS-Ecuador.
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid. Santillana Ediciones. UNESCO.
- Díaz, M. (2009). *Metodología para el desarrollo de la competencia gestionar negocios en la carrera ingeniería de sistemas de información*. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. Camagüey. Cuba.
- Flavell, J. (1976). *Metacognitive Aspects of Problem Solving*. En: L. B. Resnick (Ed.) *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- Flavell, J. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*. *American Psychologist*, No.3, pp. 906-911.
- García-Bellido, R.; Jornet, J. M. & González-Such, J. (2011). *Fundamentos metodológicos para el diseño de un instrumento de la competencia Aprender a Aprender en Educación*. España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- González, C. (2009). *Estrategia didáctica para favorecer la formación y desarrollo de la competencia gestionar el conocimiento matemático en los estudiantes universitarios*. Camagüey. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
- González, V. (2002). *¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica*. La Habana. *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. 12, No. 1, pp.5-53.
- Gunstone, R.F. & Northfield, J. (1994). *Metacognition and learning to teach*. NY. *International Journal of Science Education*, 16, pp. 523-537.
- Lohmann, J. (2008). *Global Engineering Excellence: The Role of Educational*. Brasil. 36th Annual Brazilian Congress of Education in Engineering. Disponible en: <http://www.provost.gatech.edu/subjects/lohmann/resources/COBENGE200812Sep08.pdf>. (Recuperado 11 de mayo de 2012).
- Ministerio de Educación. (2009). *Evaluación general de diagnóstico*. Marco de la Evaluación. Madrid. Secretaría General Técnica.
- Nickerson, R., Perkins, D., Smith, E. (s/a). *Enseñar a Pensar*. Barcelona, Buenos Aires, México. Ed. Paidós.
- Nieto, M. R. (2004). *El papel de las ciencias básicas en la enseñanza de la ingeniería*. México. Congreso de Enseñanza de la Ingeniería. Quetzaltenango, Abril de 2004.
- Novak, J. D., Gowin, D.B. & Johansen, G. (1983). *The Use of Concept Mapping and Knowledge Vee Mapping With Junior High School Science Students*. NY. *Science Education*. Vol. 67 (5), pp. 625-645.
- Novak, J.D. & Gowin, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona. Martínez Roca.
- Otero, J.C. (1990). *Variables cognitivas y metacognitivas en la comprensión de textos científicos: el papel de los esquemas y el control de la propia comprensión*. España. *Enseñanza de las Ciencias*. No.8, pp. 17-22.
- Piaget, J. (1974). *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro. Freitas.
- Rubio, J. (2010). *Aprender a aprender: el aprendizaje a lo largo de la vida*. España. Servicio de inspección de Córdoba.
- Suárez, R. (2007). *Las Capacidades y las Competencias: su comprensión para la formación del profesional*. *Revista Pedagogía Universitaria* Vol. 11 No. 3, ISSN 1609-4808. Disponible en: <http://www.mes.edu.cu/>. (Recuperado el 2 de marzo de 2009).
- Tejeda, R. y Sánchez, P. (2008). *La formación basada en competencias en los contextos universitarios*. Libro electrónico: Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior. Holguín. Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya".
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. México. Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Tulving, E. (1975). *Depth of Processing and the Retention of Words in Episodic Memory*. En: *Journal of Experimental Psychology: General*, n.º 104.
- Vigotsky, L.S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. La Pléyade.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.



Actitudes y percepciones sobre la violencia de género del personal docente y administrativo y de servicios de Manta: estudio del Colegio 5 de Junio (2014) 1

ARTÍCULO PRESENTADO PARA REVISIÓN: 12 DE MAYO DE 2014

ARTÍCULO ACEPTADO PARA PUBLICACIÓN: 26 JUNIO DE 2014

RESUMEN




























Ecuador presenta unas cifras alarmantes relativas a la violencia de género: seis de cada diez mujeres sostienen haber padecido algún tipo de violencia, según datos oficiales. En ese sentido, la región de Manabí, con un 36,1% de casos, se erige como la provincia ecuatoriana con una menor incidencia de mujeres que han vivido algún tipo de violencia de género. Este bajo índice de denuncias podría estar vinculado a factores contextuales, como el temor a las fuerzas públicas, el temor al agresor, e incluso la escasez de relaciones formales o de vínculos religiosos en las relaciones interpersonales. En este artículo presentamos una encuesta dirigida a los docentes y al personal administrativo y de servicios del Colegio Nacional 5 de Junio, radicado en la ciudad de Manta (Ecuador), un centro paradigmático con más de seis décadas de existencia donde se han dado casos de violencia extrema en las aulas. Los resultados de la encuesta confirman de manera preocupante el turbulento estado del imaginario ecuatoriano sobre la violencia de género. Dada la gravedad de la situación, los autores recomiendan a las autoridades gubernamentales emprender análisis de mayor profundidad sobre el mismo objeto de estudio.

PALABRAS CLAVES: violencia de género; Manta; OVEC; centros educativos

ABSTRACT

Ecuador presents some alarming figures on domestic violence: six out of ten women say they have suffered some form of violence, according to official data. In that sense, the region of Manabí, with 36.1% of cases, stands as the Ecuadorian province with a lower incidence of women who have experienced some form of domestic violence. This under-reporting could be linked to contextual factors, such as fear of public forces, fear the attacker, and even the lack of formal relations or religious ties in interpersonal relationships. In this paper we present a survey of teachers and administrative and service staff of the National College June 5, based in the city of Manta (Ecuador), a paradigm center with over six decades of existence where there have been cases of extreme violence in the classroom. The results of the survey confirm worryingly the turbulent state of the Ecuadorian imagination about gender violence. Given the gravity of the situation, the authors recommend that government authorities undertake further analysis on the same subject matter.

KEYWORDS: gender violence; Manta; OVEC; educative centers

 DR. DANIEL BARREDO IBÁÑEZ  Universidad de las Américas (Ecuador)  daniel.barredo@udla.edu.ec	 BELÉN ZURBANO BERENGUER  Departamento de Periodismo I Universidad de Sevilla (España)  bzurbano@us.es
 MARÍA ÁNGELES DELGADO BURGOS, PH. D  Investigadora Prometeo SENESCYT Coordinación Zonal 4.  angelesdb2@hotmail.com	 MILTON ESPINOZA LUCAS  Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Ecuador)  dresespval@yahoo.es
 IRENE LIBERIA VAYÁ  Departamento de Comunicación Audiovisual Universidad de Sevilla (España)  iliberia@us.es	 MÓNICA ELIZABETH GARCÍA GARCÍA  Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Ecuador)  monicagarciag@hotmail.com
 ALICIA MACÍAS CRUZATY  Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Ecuador)  falimacruz@hotmail.com	 GLADYS CEDEÑO DELGADO  Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Ecuador)  abggladys@hotmail.com
 VIELKA PALOMEQUE GUILLÉN  Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Ecuador)  mercyppguillen@hotmail.com	

1. Este artículo ha sido financiado por el Proyecto Prometeo de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de la República del Ecuador, la Coordinación del Ministerio de Educación de la Zona 4, y los fondos propios de sus autores.

INTRODUCCIÓN

Ecuador presenta unas cifras alarmantes relativas a la violencia de género: seis de cada diez mujeres sostienen haber padecido algún tipo de violencia, según datos oficiales del Instituto Nacional de Estadística y Censos (2012). Y eso a pesar de que, como explica Pontón (2009), muchas de las mujeres víctimas de malos tratos no suelen acudir a las comisarías de policía o a los juzgados. Son muchas las iniciativas gubernamentales que se han impulsado en esta República andina en las últimas décadas:

Entre 1979 y 2014, como vemos en la figura 1, se han registrado en la República andina importantes avances

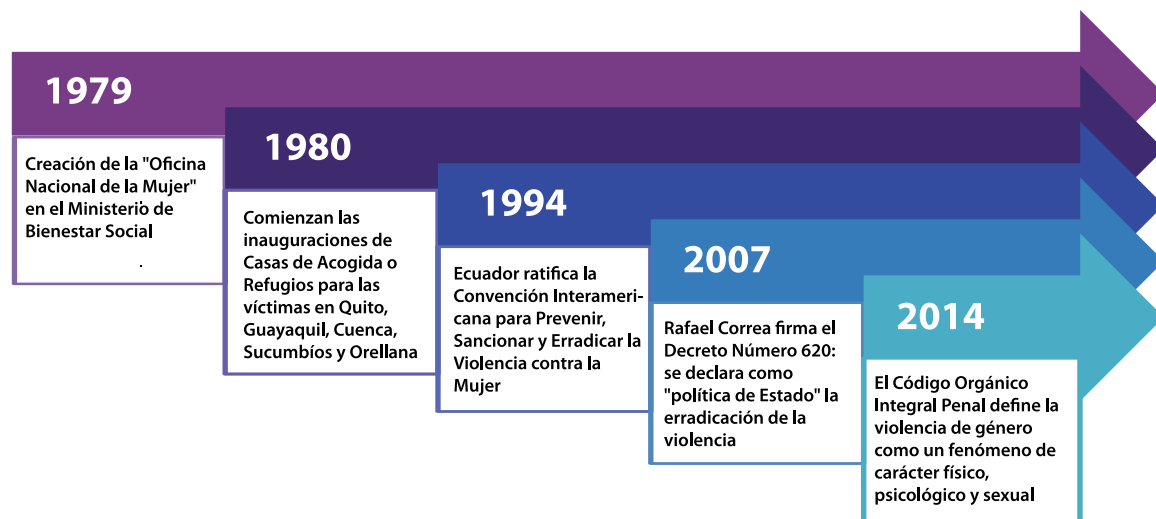


Fig. 1 Principales avances en la lucha contra la violencia de género en el Ecuador (1979 – 2014) Fuente: Barredo, Cevallos y Zurbano (2014) / El Telégrafo (2014, 14 de enero) / Elaboración propia

en la lucha contra la violencia de género. Sin embargo, en un estudio sobre las percepciones de este tipo de violencia anotamos un “desconocimiento” en un grupo referencial –los estudiantes universitarios– del contexto ecuatoriano (Barredo, Cevallos y Zurbano, 2014: 528).

LA SITUACIÓN EN MANTA

Entre 2001 y 2014 se cursaron en Manta 19.782 denuncias vinculadas a los malos tratos (El Telégrafo, 2014, 8 de julio). Con todo –según cifras oficiales– la región de Manabí, con un 36,1% de casos, se erige como la provincia ecuatoriana con una menor incidencia de mujeres que han vivido algún tipo de violencia de género (INEC, 2012); en esa misma encuesta, la media nacional de incidencia de este tipo de delitos se cifra en un 48,7%. Este bajo índice de denuncias podría estar vinculado a factores contextuales, como el temor a las fuerzas públicas, el temor al agresor, e incluso la escasez de relaciones formales o de vínculos religiosos en las relaciones interpersonales:

“Según la historiadora Tatiana Hidrovo existe una tradición prehispánica de relaciones poligámicas que ayudan a explicar el predominio de uniones consensuales en el área. Asimismo, la falta de presencia

de la iglesia católica hasta los años 50 influyó en el predominio de uniones consensuales sobre los matrimonios en la región. Desde su perspectiva, el beneficio de las uniones consensuales frente a los matrimonios formales es que la pareja tiene la oportunidad de asegurarse que las cosas van a funcionar entre ellos y en el caso de que algo falle, pueden separarse. Otro beneficio de las uniones consensuales es que es más fácil separarse en este caso, que en el de un matrimonio”.

(Twyman, 2010: 7)

La erradicación del problema en Manta va pareja a los pasos esperanzadores que se están dando en

Ecuador a nivel nacional: en junio de 2013 tomaron posesión en la República andina los 80 primeros jueces expertos en violencia contra la mujer y la familia, de los que 7 se asignaron a la circunscripción de Manabí (Andes, 2013, 13 de junio). Apenas un mes después, en julio de 2013, se inauguró en Manta la Unidad de Violencia contra la Mujer y la Familia (centrada en labores asistenciales desde un punto de vista multidisciplinario), la cual sustituía en sus funciones a las anteriores Comisarías de la Mujer y la Familia⁽²⁾. Asimismo, también se encuentra en la ciudad portuaria la Unidad Modelo de Atención y Prevención de la Violencia, gestionada por una organización religiosa y financiada en este caso por entidades internacionales.⁽³⁾

Poco a poco la violencia contra la mujer en esta ciudad manabita se visibiliza a través de campañas de capacitación como la que se dio a las fuerzas públicas (RTU, 2014, 15 de abril), o las constantes actividades

2. Según un boletín oficial de la Dirección de Comunicación del Consejo de la Judicatura. Consultado el 26/08/2014 de: http://www.funcionjudicial-manabi.gob.ec/index.php?option=com_content&view=article&id=224%3Aunidades-judiciales-especializadas-en-violencia-contra-la-mujer-y-la-familia-atienen-en-chone-y-manta&catid=52%3Anoticias-home&Itemid=126

3. En concreto, el Ayuntamiento de Bilbao, la Ayuda MAS y la Corporación Soljusticia, según consta en su página web. Consultado el 26/08/2014 de: <http://www.fundacionriomanta-jesuitas.org/p/atencion-contra-la-violencia.html>

que desempeña desde 2004 la Red Institucional de Atención y Prevención de la Violencia Intrafamiliar y de Género de Manta (El Universo, 2004, 21 de agosto). En las siguientes páginas observaremos hasta qué punto han calado todas estas iniciativas en el imaginario de un grupo referencial: los docentes y el personal administrativo y de servicios de un colegio manabita.

OBJETIVO PRINCIPAL

Determinar las actitudes y percepciones del personal docente y administrativo o de servicios del Colegio Nacional 5 de Junio (Manta, Ecuador).

OBJETIVOS SECUNDARIOS

1. Analizar el grado de conocimiento sobre la violencia de género de dos grupos educativos referenciales de la educación en Manta.
2. Evaluar las opiniones de estos profesionales sobre la violencia de género.

METODOLOGÍA

La metodología empleada, de perfil cuantitativo, ha sido la encuesta, una técnica de amplio recorrido en las Ciencias Sociales (Ander-Egg, 1993). Las 25 variables de las que está comprendido el cuestionario han sido diseñadas en función de la experiencia acumulada en algunos trabajos previos, como por ejemplo en Barredo (2011); Barredo (2013); Barredo, Cevallos y Zurbano (2014); Zurbano, Liberia y Barredo (en evaluación); Liberia, Zurbano y Barredo (en evaluación), entre otros.

Se ha escogido el Colegio Nacional 5 de Junio, radicado en la ciudad de Manta (Ecuador), porque es un centro paradigmático con más de seis décadas de existencia que ha sido tildado como “el plantel con más historia en el progreso de Manta” (La Hora, 2002, 5 de junio), y donde se han dado casos de violencia extrema en las aulas (El Diario, 2011, 23 de noviembre), y también fuera de ellas (El Diario, 2014, 2 de julio).

El cuestionario se ha aplicado en una versión en papel durante el mes de junio de 2014 empleando un muestreo no probabilístico, es decir, un muestreo de conveniencia de “tipo estratégico” (Corbetta, 2007: 288): el Rector del centro educativo envió un requerimiento formal solicitando la colaboración de los docentes y del personal administrativo y de servicios para rellenar este tipo de instrumento. Somos conscientes de que los resultados que se presentarán en las páginas siguientes pueden contener un doble sesgo: en primer lugar, porque no son resultados representativos de la población estudiada, luego no pueden generalizarse, como advierte Hernández Rodríguez (2004); y en segundo lugar, porque el cuestionario al ir acompañado por un oficio del responsable del centro ha podido despertar ciertas suspicacias o rechazo entre los dos grupos estudiados. Pero, a pesar de estas circunstancias, consideramos

que los datos de este trabajo son pioneros en su ámbito y, por consiguiente, pueden estimular la concreción de análisis de mayor calado que evalúen objetos de estudio similares.

MUESTRA

Se ha empleado, en total, una muestra compuesta por 35 docentes, de los cuales el 57,1% (n=20) eran hombres y el 42,9% (n=15) mujeres. De ellos, el 57,1% (n=20) estaban entre los 35 y los 49 años, mientras que el 34,3% (n=12) tenían 50 años o más. Por último, apenas el 8,6% (n=3) oscilaban entre los 25 y los 34 años.

El 94,3% (n=33) de los docentes encuestados residían en la zona 4 (Manabí o Santo Domingo de los Tsáchilas, y apenas el 5,7% (n=2) vivían en la zona 8 (Guayaquil, Samborondón y Durán).

En cuanto al personal administrativo y de servicios, se consiguió recabar 20 opiniones, de las cuales el 65%

	DOCENTES		PERSONAL ADMIN. Y DE SERVICIOS	
	%	N	%	N
Escuela	0	0	0	0
Secundaria	2,9	1	25	5
Licenciatura / Ingeniería	65,7	23	60	12
Maestría	31,4	11	5	1
PhD	0	0	0	0
Ninguno	0	0	0	0
Otros	0	0	10	2

Fig. 2 Nivel educativo de los docentes y del personal administrativo y de servicios del Colegio 5 de Junio de Manta (2014) Fuente: elaboración propia.

(n=13) eran mujeres, por el 35% (n=7) de hombres. El 70% (n=14) de los encuestados tenían 50 años o más, en tanto que el 30% (n=6) estaban entre los 35 y los 49 años.

Sorprendentemente, el número de licenciados era muy similar entre los docentes y el personal administrativo y de servicios:

Finalmente, el 84,2% (n=16) del personal administrativo y de servicios interrogado habitaba en la zona 4, mientras que había una mayor dispersión que en el caso del primer grupo: un 5,3% (n=1) residía en la zona 2 (Pichincha <excepto Quito>, Napo u Orellana); un 5,3% (n=1) en la zona 3 (Cotopaxi, Tungurahua, Chimborazo o Pastaza); un 5,3% (n=1) en la zona 7 (El Oro, Loja o Zamora Chinchipe); y otro 5,3% (n=1) en la zona 8 (Guayaquil, Samborondón y Durán).

RESULTADOS

Al cuestionar a los dos grupos interrogados sobre el concepto que tenían sobre la violencia de género, encontramos unas opiniones muy similares; la tendencia mayoritaria en ambos situaba a este

	DOCENTES		PERSONAL ADMIN. Y DE SERVICIOS	
	%	N	%	N
Todo tipo de violencia (física, psíquica, sexual, etc.) que se ejerce sobre la pareja, sea hombre o mujer	74,3	26	60	12
Cuando se ejerce violencia física, psicológica o de cualquier otro tipo sobre una mujer por el hecho de serlo	22,9	8	35	7
(Ex)maridos o (ex)novios que pegan a sus (ex)mujeres o (ex)novias	2,9	1	5	1
No sabe / No contesta	0	0	0	0

Fig. 3 Opiniones sobre la violencia de género de los docentes y del personal administrativo y de servicios del Colegio 5 de Junio de Manta (2014) Fuente: elaboración propia.

fenómeno dentro del ítem todo tipo de violencia (física, psíquica, sexual, etc.) que se ejerce sobre la pareja, sea hombre o mujer:

Pero a pesar de tener clara una definición general, el 62,9% (n=22) de los docentes opinaban que la manera de vestir o el comportamiento de una mujer podía incitar a la violación, frente al 65% (n=13) de los profesionales administrativos o de servicios.

Tanto los docentes como los profesionales administrativos o de servicios consideraban, de forma mayoritaria, que la violencia de género podía darse fuera del ámbito de la pareja: También registramos una

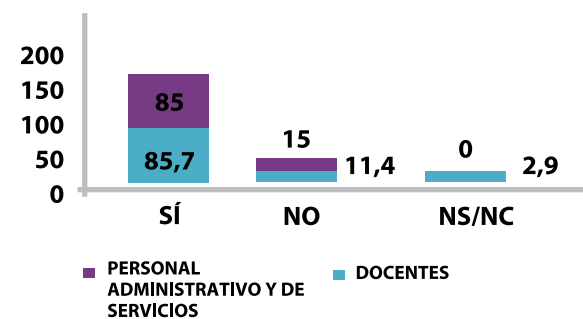


Fig.4 Posibilidad de que haya violencia fuera del ámbito de la pareja (en %), según los docentes y el personal administrativo y de servicios del Colegio 5 de Junio de Manta (2014). Fuente: elaboración propia.

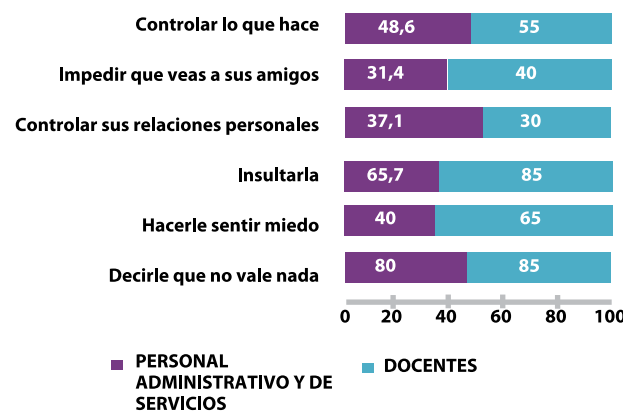


Fig.5 Conductas que forman parte de la violencia de género según los docentes y del personal administrativo y de servicios del Colegio 5 de Junio de Manta (2014). Fuente: elaboración propia

coincidencia estructural en las opiniones mayoritarias de los grupos, al cuestionarles sobre qué tipo de conductas formaban parte de la violencia de género:

Paradójicamente, según el gráfico anterior, una parte importante de los educadores –seis de cada diez– no vinculaban el control excesivo de la pareja como una conducta propia del maltrato.

El 37,1% (n=13) de los docentes sostenían haber sufrido algún acto considerado como de violencia de género, frente al 35% (n=7) de los integrantes del personal administrativo y de servicios del colegio. Los principales agresores variaban en un grupo y en otro; para casi tres de cada diez docentes, el foco principal de las agresiones sufridas se concentraba esencialmente en el entorno social, en tanto que para el personal administrativo y de servicios se encontraba más bien relacionado con la pareja:

	DOCENTES		PERSONAL ADMIN. Y DE SERVICIOS	
	%	N	%	N
Entorno social	28,6	10	15	3
Pareja	11,4	4	25	5
Familia	8,6	3	10	2
Profesores o jefes	5,7	2	10	2
Otros	8,6	3	15	3

Fig.6 Principales agresores, según los docentes y del personal administrativo y de servicios del Colegio 5 de Junio de Manta (2014). Fuente: elaboración propia

En general, en caso de ser testigos de un acto de violencia de género, el 62,9% (n=22) de los docentes lo denunciaría siempre, por el 65% (n=13) del personal administrativo y de servicios. Pero el 25% (n=5) de este último grupo subrayaba que lo que ocurre dentro de una pareja es privado, y no tenemos derecho a meternos porque no conocemos los detalles ni motivaciones, por un 11,4% (n=47) de los docentes. La opción si conozco a la pareja en cuestión, primero intentaría hablar con ellos para ayudarles a solucionarlo y si no lo consiguiera, entonces acudiría a la policía, fue preferida por el 17,1% (n=6) de los docentes, y por el 15% (n=3) del personal administrativo y de servicios. Por último, un 8,6% (n=3) se decantaba por la posibilidad de solo hay que denunciar si la víctima o el agresor son gente de nuestro entorno, por un 10% (n=2) del personal administrativo y de servicios.

Los encuestados, en general, mostraban un escaso conocimiento de los actos considerados como propios de la violencia de género:

Según la figura anterior, los grupos reaccionaban fuertemente ante estímulos vinculados a actos como el maltrato psicológico, pero difícilmente reconocían

	DOCENTES		PERSONAL ADMIN. Y DE SERVICIOS	
	%	N	%	N
Los cortes y los golpes	45,7	16	55	11
La violación	68,6	24	65	13
La ablación	14,3	5	35	7
La prostitución	25,7	9	35	7
Los matrimonios forzados	22,9	8	40	8
El maltrato psicológico (insultos, humillaciones, etc.)	74,3	26	65	13
La discriminación en el trabajo	40	14	70	14
El acoso sexual en el trabajo/estudios	45,7	16	70	14
Las imágenes pornográficas	25,7	9	20	4
Los silbidos, piropos e insinuaciones por las calles	17,1	6	25	5
NS/NC	11,4	4	0	0

Fig. 7 Actos considerados como propios de la violencia de género, según los docentes y del personal administrativo y de servicios del Colegio 5 de Junio de Manta (2014). Fuente: elaboración propia

actos como la ablación o los matrimonios forzados. Asimismo, también resultaba preocupante que unos tres de cada diez encuestados no reconocieran la violación como un acto de violencia de género.

En líneas generales, los profesionales encuestados consideraban que, en Manta, disminuirá la violencia de género, pero nunca se acabará totalmente:

Apenas un 14,3% (n=5) de los docentes reconocían haber ejercido alguna vez violencia contra su pareja,

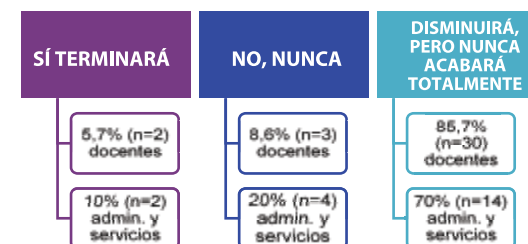


Fig. 8 El fin de la violencia de género, según los docentes y del personal administrativo y de servicios del Colegio 5 de Junio de Manta (2014). Fuente: elaboración propia

frente a un 25% (n=5) del personal administrativo y de servicios. Por último, también cuestionamos a los grupos referenciales sobre los actores que tienden a influenciar en la construcción de los imaginarios sobre violencia de género:

Según la tabla anterior, los medios de comunicación

	DOCENTES		PERSONAL ADMIN. Y DE SERVICIOS	
	%	N	%	N
Experiencias en pareja	14,3	5	20	4
Charlas entre amigos	40	14	25	5
Charlas con los padres	20	7	15	3
Las relaciones que he visto en mi casa/familia	11,4	4	25	5
Trabajos en clase	8,6	3	5	1
Explicaciones de los profesores	14,3	5	0	0
Medios de comunicación	77,1	27	65	13
Internet	28,6	10	10	2

Fig.9 Principales actores en la construcción de los imaginarios sobre violencia de género, según los docentes y del personal administrativo y de servicios del Colegio 5 de Junio de Manta (2014) Fuente: elaboración propia

eran los principales actores que intervenían en el desarrollo del imaginario sobre la violencia en ambos grupos, seguido por esas otras fuentes de carácter más informal –como las charlas entre amigos o las relaciones observadas en la casa/familia–. El peso de la educación, en ambos grupos de encuestados, registraba los porcentajes más bajos, prueba de la escasa influencia de este ámbito en unos encuestados que, paradójicamente, se dedicaban o compartían parte de su tiempo profesional en un centro de enseñanza.

CONCLUSIONES

Los resultados ofrecidos en las páginas anteriores confirman de manera preocupante el turbulento estado del imaginario ecuatoriano sobre la violencia de género. Obviamente, se trata este de un estudio exploratorio que pretende incentivar la investigación sobre un ámbito –la violencia en el contexto educativo en un escenario muy concreto– donde hay muy poca información levantada.

Hay factores relativos a las herencias prehispánicas que influyen severamente el imaginario manabita de las relaciones interpersonales (Twyman, 2010). Pero ello no explica ni justifica el mantenimiento de algunas realidades lamentables, como por ejemplo el machismo asentado en un grupo referencial como es el de los docentes. Pensemos que son ellos quienes tienen la responsabilidad de abanderar el cambio de la matriz social, por lo que resulta cuando menos pavoroso que tres de cada diez educadores encuestados sean incapaces de identificar la violación como un acto de violencia de género. Además, casi cuatro de cada diez encuestados, al presenciar un acto de violencia de género, intentarían otras opciones antes que la habitual, que es la de notificar el suceso a la policía.

Se han emprendido algunos pasos importantes en Manta para la concienciación social sobre la problemática de la violencia (RTU, 2014, 15 de abril), pero según algunos de los ítems ofrecidos en los resultados anteriores se ha percibido una ignorancia sobre este fenómeno en los profesionales encuestados.

Sería muy bueno contrastar los datos de este estudio con otros datos derivados de investigaciones cualitativas. Pero en cualquier caso, la gravedad de la situación presentada creemos que merece que las autoridades gubernamentales emprendan un análisis de mayor profundidad sobre el mismo objeto de estudio. ✓

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, Ezequiel (1993). *Técnicas de Investigación Social*-23ª edición-. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.
- Andes (2013, 13 de junio). Ecuador posesionó a 80 Jueces especializados en materia de violencia contra la mujer y la familia. Consultado el 26/08/2014 de: <http://www.andes.info.ec/es/sociedad/ecuador-posesiono-80-jueces-especializados-materia-violencia-contra-mujer-familia.html>
- Barredo, Ibáñez Daniel (2011). *Tabús informativos individuales y organizacionales del periodismo español en el siglo XXI: un estudio Delphi*. Fonseca, *Journal of Communication*, 3, 97 – 130. Consultado el 12/05/2012 de: <http://fjc.usal.es/index.php/sumario3/78-tabusinformativosindividuales>
- Barredo Ibáñez, Daniel (2013). Siglo XXI y monarquía. *Propuestas para dinamizar la caracterización informativa del rey Juan Carlos I*. Área Abierta, 3(34), 1 - 22.
- Barredo Ibáñez, Daniel; Cevallos, María del Carmen y Zurbano, Belén (2014). "El concepto de violencia de género en el imaginario latinoamericano: estudios sobre los universitarios quiteños (2014)". En Suárez, Juan Carlos; Lacalle, Rosario y Pérez, José Manuel (Eds.). *Libro de actas II International Conference Gender and Communication*-pp. 515 - 530-. Madrid: Dykinson.
- Corbetta, Pierrigiorgio (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw- Hill.
- Hernández Rodríguez, Óscar (2004). *Estadística elemental para Ciencias Sociales*. San José: Universidad de Costa Rica.
- El Diario (2011, 23 de noviembre). Reportan violaciones en clases. Consultado el 26/08/2014 de: <http://www.eldiario.ec/noticias-manabi-ecuador/211468-reportan-violaciones-en-clases/>
- El Diario (2014, 2 de julio). Estudiantes de dos colegios de Manta vuelven a enfrentarse. Consultado el 26/08/2014 de: <http://www.eldiario.ec/noticias-manabi-ecuador/320951-estudiantes-de-dos-colegios-de-manta-vuelven-a-enfrentarse/>
- El Telégrafo (2014, 14 de enero). COIP sanciona tres tipos de violencia contra la mujer. Consultado el 25/08/2014 de: <http://www.telegrafo.com.ec/justicia/item/coip-sanciona-tres-tipos-de-violencia-contra-la-mujer.html>
- El Telégrafo (2014, 8 de julio). Manta rechaza violencia contra la mujer. Consultado el 26/08/2014 de: <http://www.telegrafo.com.ec/sociedad/item/manta-rechaza-violencia-contra-la-mujer.html>
- El Universo (2004, 21 de agosto). Se instauró una red para prevenir violencia en puerto manabita. Consultado el 26/08/2014 de: <http://www.eluniverso.com/2004/08/21/0001/12/19D5EAB76E124047AE3E24962E3AD326.html>
- INEC (2012). Encuesta Nacional de Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres. Consultado el 26/02/2013 de: <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/violencia-de-genero/>
- La Hora (2002, 5 de junio). El Cinco de Junio, uno de los grandes colegios del Ecuador. Consultado el 26/08/2014 de: http://www.lahora.com.ec/index.php/noticias/show/1000086154/-1/El_Cinco_de_Junio_uno_de_los_grandes_colegios_del_Ecuador.html#:U_zz6Pl5OYU
- Liberia, Irene; Zurbano, Belén y Barredo, Daniel (en evaluación). Percepciones de los jóvenes acerca de las actuaciones y discursos públicos sobre la violencia de género en España (2013).
- Pontón, Jenny (2009). Femicidio en el Ecuador: realidad latente e ignorada. *Ciudad Segura*, 31, 4-9.
- RTU (2014, 15 de abril). En Manabí inicia campaña "Ecuador Actúa Ya. Violencia de Género, ni más". Consultado el 26/08/2014 de: <http://www.rtuoficial.com/index.php/noticias/20144-en-manabi-inicia-campana-ecuador-actua-ya-violencia-de-genero-ni-mas>
- Twyman, Jennifer (2010). Género, Activos y Ciclo de Vida: Una Comparación de Cinco Cantones de la Provincia de Manabí de Ecuador. *The Gender Asset Gap Project, Working Paper Series*, 2(S). Consultado el 26/08/2014 de: <http://www.genderassetgap.org/sites/default/files/WP2s.pdf>
- Zurbano, Belén; Liberia, Irene y Barredo, Daniel (en evaluación). El concepto social de la violencia de género en España. *Aproximaciones a los imaginarios de jóvenes estudiantes* (2013).



Las amenazas de la migración: cubanos en Ecuador

RESUMEN

Eligiendo como referentes teóricos las conceptualizaciones en torno a los riesgos globales expuestos por Beck (2002) y la teoría estatal propuesta por Bourdieu (1999), en estas líneas se pretende observar la alteridad al interior de un Estado específico como un posible foco de amenazas. Brevemente se hace referencia a los flujos migratorios en ciertas zonas del globo y específicamente se analiza el caso de la reciente emigración cubana hacia Ecuador como un posible aspecto de conflicto intercultural por las amenazas que el "Otro" puede suponer para los autóctonos, en especial en situaciones de crisis.

Se trata de analizar la migración no en clave de amenaza sino como parte de un proceso de flujos globales capitalistas, en donde la convivencia y la integración son entendidas desde un punto de vista dialógico y positivo y no como riesgos a la seguridad de un país.

PALABRAS CLAVE: amenaza; fronteras; modernidad; migración; riesgos.

ABSTRACT

By choosing as theoretical references conceptualizations about global risks presented by Beck (2002) and that proposed by Bourdieu state theory (1999), these lines are intended to observe the otherness within a specific State as a possible source of threats. Briefly reference to migration in certain areas of the globe is specifically analyzed the case of the recent Cuban emigration to Ecuador as a possible aspect of intercultural conflict threats that the "Other" may mean for the local population, especially in crisis situations.

It is analyzing migration not key threat but as part of a process of capitalist global flows, where the coexistence and integration are understood from a dialogical and positive outlook and not risk the safety of a country.

KEY WORDS: threat; borders; modernity; migration; risks.



LESLY MUÑOZ LASCANO



Instituto de Altos Estudios Nacionales-IAEN



leslym-87@hotmail.com



ELEDER PIÑEIRO AGUIAR, PH. D



Universidad San Gregorio de Portoviejo
Instituto de Altos Estudios Nacionales (Ecuador)



elederpa1983@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Referirse a las amenazas a la seguridad del Estado ⁽¹⁾ implicaría abordar un sinnúmero de elementos complejos que han variado acorde a los contextos históricos y que se han ido transformando a medida que se modifican las nociones de riesgo ⁽²⁾, tanto a nivel intra como supra estatal. Cabe indicar que, en los siglos precedentes, estaban perfectamente identificadas las amenazas de primera instancia que podrían atentar contra la permanencia del Estado como por ejemplo la violación a la soberanía y autodeterminación de los pueblos, los temas de carácter limítrofe, entre otros. Este tipo de amenazas son claramente identificables en la denominada primera modernidad (término utilizado por Ulrich Beck en su libro *La Sociedad del Riesgo Global*), la cual se basa en:

Las sociedades de estados-nación, en las que las relaciones y redes sociales y las comunidades se entienden esencialmente en un sentido territorial. Las pautas colectivas de vida, progreso y controlabilidad, pleno empleo y explotación de la naturaleza típicas de esta primera modernidad han quedado socavadas por cinco procesos interrelacionados; la globalización, la individualización, la revolución de los géneros, el subempleo y los riesgos globales. El auténtico reto teórico y político de la segunda modernidad es el hecho de que la sociedad debe responder simultáneamente a todos estos desafíos (Beck, 2002: 2).

Siguiendo a Beck, a medida que avanza la segunda modernidad, las amenazas estarán atravesadas por la complejidad y la incertidumbre; ejes que caracterizan a los mercados globales, al desarrollo tecnológico, a la generación de virus mutados genéticamente y a otros elementos no menos significativos que también han sido considerados como amenazas a la seguridad de los Estados, entre estos: el tráfico de migrantes, de armas, de drogas, el terrorismo, recientemente los ciberataques, etc.

En este punto, cabe resaltar que en la actualidad todos los riesgos anteriormente mencionados no pueden ser delimitados socialmente, ni en el espacio ni el tiempo, por lo que la posibilidad de gestionarlos o controlarlos se dispersa entre los poros del Estado. Así, la capacidad de acción del mismo se reduce constantemente y la sensación de inseguridad permanente se internaliza entre los pobladores de una nación. Este hecho podría ser planteado como una paradoja de la llamada modernidad, puesto que en las sociedades modernas se cuenta con todo tipo de bienes

materiales y protecciones frente a los peligros reales, pero la sensación de inseguridad constante es una preocupación latente y en crecimiento.

Al respecto, Robert Castel plantea una hipótesis interesante. Según este sociólogo francés la inseguridad moderna no implica la ausencia de protecciones o medios frente a los riesgos sino todo lo contrario, una obsesiva “manía” vinculada a la búsqueda incesante de seguridad, en un mundo social complejo y cada vez más interrelacionado.

Esta propia búsqueda frenética en sí es la que genera el constante sentimiento de inseguridad. En este sentido, no toda sensación sobre la inseguridad es proporcional a un peligro real, sino más bien el desfase entre una expectativa desmedida y los medios proporcionados para poner en funcionamiento la protección; en otros términos estar protegido -sugiere el autor- implica estar amenazado. A medida que la sociedad va alcanzando nuevas metas en la materia, otras nuevas surgen dando origen a riesgos que no habían sido tenidos en cuenta, plasmado en una especie de aversión colectiva al riesgo (Castel, citado en Korstanje, 2010: 2).

I-LAS AMENAZAS DE LA MIGRACIÓN GLOBAL

Bajo estos contextos, las sociedades contemporáneas se enfrentan a un presente y a un futuro anclados en la incertidumbre, perpetuándose la idea de vivir en un constante escenario de amenazas, el mismo que se alimenta de nuevas sensaciones de riesgo a medida que se transforman los ciclos económicos del sistema-mundo capitalista. Este hecho se evidencia claramente en lo referente a los flujos migratorios. Generalmente en tiempos de auge económico se tiende a la apertura de las fronteras y así los y las migrantes se insertan en las cadenas de producción de valor y los procesos de convivencia ciudadana son menos conflictivos. Sin embargo, en tiempos de recesión o crisis económica mundial el fenómeno migratorio se presenta como elemento perturbador del orden social y generador de incertidumbre, tanto en los países de destino como en los de origen, convirtiéndose en un fenómeno transfronterizo, que escapa a las acciones individuales emprendidas por un determinado Estado.

Hechos recientes como la masiva llegada de menores de edad procedentes de varios países centroamericanos a la frontera entre México y Estados Unidos dan cuenta de un fenómeno que no ha sido afrontado en su

integralidad ni por la sociedad civil ni por los Estados; más bien se aborda la problemática como una situación coyuntural y no como un tema neurálgico, cuyas raíces están atadas a las condiciones de pobreza y marginación social que persisten en las sociedades centroamericanas y suramericanas.

El discurso dominante sobre la globalización, por ejemplo, reconoce que la presencia de empresas o de personal extranjero ha creado una clase internacional de trabajadores profesionales y varios ámbitos comerciales sumamente internacionalizados. Lo que no se reconoce es la posibilidad de que esa economía también contenga trabajadores manuales o de servicios mal remunerados, que componen una fuerza laboral igualmente internacionalizada, ni que muchos componentes de las comunidades inmigrantes también constituyan ámbitos comerciales internacionalizados. Esos procesos siguen interpretándose en términos de la inmigración mediante un discurso arraigado en un período histórico anterior, lo que indica que ciertas representaciones de lo global o de lo tradicional no se reconocen como tales o resultan conflictivas. Entre ellas se encuentra la inmigración, así como la multiplicidad de ámbitos laborales a los que ésta contribuye en las grandes ciudades, que con frecuencia se subsume bajo la noción de economía étnica o economía informal (Sassen, 2007: 146).

En términos numéricos, Texas ha recibido la mayoría de los 57.000 menores que desde octubre pasado han llegado solos de forma clandestina a Estados Unidos (El Comercio, 2014), huyendo de escenarios conflictivos y tratando de reunificarse con aquellos progenitores que años o décadas atrás viajaron igualmente de manera ilegal hasta el norte del continente. “Se estima que poco menos de un tercio de todos los inmigrantes a los Estados Unidos son ilegales, y que alrededor del 80% de la población inmigrante ilegal en el país procede de América del Sur- incluido México” (UNODC, 2014).

La subordinación del capitalismo mexicano al imperialismo norteamericano y a las instituciones globales del neoliberalismo preparó el escenario de las posteriores convulsiones sociales. La migración hacia el norte sirvió de mecanismo de escape para la dislocación social. Este subproducto fue bien recibido por el mercado norteamericano ansioso de absorber no sólo los artículos mexicanos, sino también su reserva de mano de obra (Chacón & Davis, 2006: 143).

En otras zonas del mundo se replica una realidad con similares características; según cifras presentadas por la Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, más de 55.000 migrantes son objeto de tráfico ilícito desde África oriental, septentrional y occidental a Europa; la persona interesada en emprender un viaje de este tipo debe gastar entre 2.000 a 10.000 dólares, según el país de procedencia. No obstante, las condiciones en las cuales viajan de un continente al otro son deplorables e insalubres, por lo que cada año mueren más de mil personas. Pero el calvario no

concluye al llegar al país de destino, el proceso de integración a la sociedad de acogida se convierte en un problema constante para los migrantes africanos, quienes deben enfrentarse a situaciones de exclusión y marginación y a una constante xenofobia.

Desde una visión bastante negativa del contacto intercultural, Gil Araujo (2010) expone que a pesar del tiempo que un inmigrante pueda llevar en la sociedad de llegada, e independientemente de los esfuerzos llevados a cabo por parte de dicha persona en aras de su integración, incluso tratando de convertirse en un ciudadano modélico, todo el tiempo estará en una situación de vigilancia por parte del Estado y de la sociedad de acogida: “siempre se le recordará que su presencia es una anomalía, que este lugar no le pertenece, que su lugar natural (y sobre todo el de su familia) está en donde están sus orígenes” (Gil Araujo, 2010: 23). Lo anómalo, lo incongruente, lo fuera de lugar, lo contaminado (Mary Douglas, 2007) aparecen en la figura del inmigrante.

Uno de los elementos del paso del feudalismo a la modernidad fue el aumento en las instancias de control por parte del Estado para estar al tanto de los desplazamientos de las personas. Los mapas y las estadísticas en torno a la población que se traslada, son dos de las herramientas primordiales que surgieron en la modernidad; por consiguiente, la migración, enunciada como problema, se convertía en un campo susceptible de intervención. Con ello, el debate en torno al Estado-nación, las diferencias identitarias al interior de éste y las relaciones entre autóctonos y foráneos -por ejemplo tratadas por Schutz (1999)- fueron constatando el aumento de la necesidad de intervención estatal, cuyo objetivo descansaba en la legitimidad de los gobernantes respecto al cumplimiento de su función de garantes de la seguridad poblacional.

Esto implicaba que las personas que se situaban al interior de su territorio fuesen “normalizadas” (Foucault) en cuanto a criterios de ciudadanía y nacionalidad, afines a la soberanía que se buscaba defender. El objetivo principal, en fin, era preservar la identidad nacional y consolidar el sentido de pertenencia a un espacio territorial determinado. Por lo que el término integración se convirtió en un discurso de afirmación de lo propio, un enunciado positivo, un “deber ser”, una práctica teleológica, en contraste con lo extranjero que debía ser de algún modo incluido.

La palabra integración ha sido y sigue siendo utilizada en contextos históricos y geográficos distintos, para denominar medidas que van desde las formas de naturalización, reagrupación familiar, leyes antidiscriminatorias y discriminación positiva, protección legal y social básica, pasando por la creación de estructuras asociativas para inmigrantes, la redistribución de fondos para la atención de grupos específicos, asociaciones de inmigrantes y organizaciones religiosas, las políticas de vivienda y las de ley y orden,

1. Para el presente artículo se utilizará la definición de Estado realizada por Bourdieu (1999: 99): “El Estado es el resultado de un proceso de concentración de los diferentes tipos de capital, capital de fuerza física o de instrumentos de coerción (ejército, policía), capital económico, capital cultural o, mejor dicho, informacional, capital simbólico, concentración que, en tanto que tal, convierte al Estado en poseedor de una especie de metacapital, otorgando poder sobre las demás clases de capital y sobre sus poseedores”.

2. Según Giddens y Bauman (1996), el riesgo aparece como un “constructo social-histórico en la transición de la Baja Edad Media a la Edad Moderna Temprana. Este constructo se basa en la determinación de lo que la sociedad considera en cada momento como normal y seguro. El riesgo es la “medida”, la determinación limitada del azar según la percepción social del riesgo, surge como el dispositivo de racionalización, de cuantificación, de metrización del azar, de reducción de la indeterminación pueden ser descritas y una evolución histórica permanente”. Es una creación social, con una historia, que ha contado con muchas instituciones, estados y sistemas interestatales, compañías de producción, marcas, clases, grupos sociales de todo tipo, etc., y estas instituciones forman una matriz que permite al sistema operar, pero al mismo tiempo estimula tanto los conflictos como las contradicciones que calan en el sistema. <http://www.unodc.org/toc/es/crimes/migrant-smuggling.html> Consultado en agosto 2014



hasta los servicios de mediación, cursos de idiomas o autoestima, educación multi/intercultural, formación profesional, inserción laboral, autoempleo, microcréditos, dispositivos de intervención social específica y un largo etcétera (Gil Araujo, 2010: 91).

A pesar de todas estas iniciativas y acciones afirmativas frente a la migración, en la actualidad persisten situaciones problemáticas en torno a los procesos de integración, las cuales son atribuidas principalmente a características personales del inmigrante, íntimamente relacionadas con sus atributos denominados culturales; así surge la idea-fuerza del inmigrante como “chivo expiatorio”. Dicho término aparece en el Levítico (Levítico 16:8, 10, 26), donde se indica que dos machos cabríos deben ser elegidos y, mediante sorteo, uno ha de ser sacrificado al Señor y otro enviado al desierto como expiador de los pecados. Si continuamos la metáfora: uno puede quedarse trabajando en precario en la sociedad de acogida hasta la extenuación y posible muerte; y otro cae en el ostracismo de la sociedad de acogida, vagando en el desierto de la megalópolis que lo acoge pero al mismo tiempo le da la espalda.

Este tipo de situaciones se reproducen constantemente en las relaciones entre migrantes y autóctonos, en las cuales estos últimos alimentan un continuo sentimiento de xenofobia, que en ciertas ocasiones podría devenir en un forma de “neorracismo”. Para comprender de mejor manera este término, cabe introducir la conceptualización realizada por Balibar, quien lo determina como un producto histórico y cultural, que:

Hace referencia a un “racismo sin razas”, cuyo carácter dominante no es herencia biológica sino producto de la irreductibilidad de las diferencias culturales. No postula la superioridad de grupos o pueblos respecto a otros, sino simplemente lo nocivo de la desaparición de fronteras, la incompatibilidad de las formas de vida y de las tradiciones, configurándose así un racismo diferencialista (Balibar y Wallerstein, 1997: 36).

Manteniéndose en la misma línea, otros autores como Wiviorka Michel aseguran que el nuevo racismo se asocia a una “actitud diferencialista del otro, que se desvía por la cultura y que ataca a grupos nacionales, étnicos y religiosos, preferentemente a minorías... aislando, excluyendo y segregando.” (Wiviorka, 2000: 34).

En el caso del continente europeo se vislumbra que la ofensiva xenófoba se ha ido profundizando, más aún en los recientes contextos de crisis y recesión económica; las actitudes xenófobas incluso han permeado los discursos políticos de ciertos partidarios de tendencia conservadora que recelan de la inmigración y también son evidentes entre la ideología y las acciones de algunos grupos de derecha que pregonan la consolidación del nacionalismo, “el cual es presentado como un proyecto socio-político estimulado por un sentimiento identitario al que se le

confiere una situación de permanente peligro, de miedo ante la posible pérdida de sus señas culturales, religiosas, históricas o políticas” (Muñoz, 2011: 78).

Este tipo de iniciativas alimentan las sensaciones de miedo y amenaza entre la sociedad de acogida, cuyos miembros temen que los y las inmigrantes continúen siendo una fuerte competencia laboral y que se favorezcan ampliamente de los beneficios que el Estado entrega a los y las ciudadanos/as que lo conforman. Generalmente, son las personas peor posicionadas en la escala socioeconómica quienes consideran excesiva la presencia de inmigrantes en su país. Probablemente a causa de su menor nivel de ingresos, que les sitúa en un plano de mayor proximidad con los inmigrantes económicos; se dimensiona la relación de competencia por el acceso a puestos de trabajo, a vivienda, y al conjunto de servicios y prestaciones sociales estatales.

II- UN ANÁLISIS DEL “OTRO” EN ECUADOR

En el caso de las migraciones sur-sur, también se perciben situaciones análogas, como en la migración de cubanos hacia Ecuador, flujo que se ha incrementado en los últimos tiempos y que también ha desencadenado en situaciones de xenofobia en el país andino. Antes de profundizar en el tema, cabe mencionar dos aspectos relevantes: Ecuador es un país que se ha convertido en punto de partida, de tránsito y de llegada de migrantes de diversa procedencia y además esta nación ha eliminado el requisito de visa para permanecer durante 90 días en el país; incluso ha explicitado el concepto de ciudadanía universal en su Carta Magna del 2008.

En un contexto global caracterizado por el reforzamiento de mecanismos de control migratorio cada vez más excluyentes y selectivos, Ecuador había planteado un mínimo de elementos fundamentales para generar un escenario de inclusión al extranjero; A pesar de esto, la experiencia de Ecuador como país receptor de migrantes, no ha estado alejada de la consideración problemática de la migración, adoptando prácticas consecuentes con lógicas de securitización y limitación, ante la presencia de extranjeros (Correa, 2012: 3).

A partir de ese año la llegada de migrantes a Ecuador se aceleró rápidamente, siendo el cubano uno de los colectivos que arribó de manera masiva. Fue por esto por lo que el Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana de Ecuador decidió solicitar a personas de ciertos países (entre estos a los cubanos) contar con una carta de invitación y evitar que se queden en situación de irregularidad después de los 90 días de permanencia legal. Dicha acción también responde a un sinnúmero de quejas de la población local, la misma que ha asumido a la migración colombiana y cubana como amenaza a la seguridad ciudadana y que exige a las autoridades que se tomen las acciones necesarias para frenar la llegada de más migrantes; no obstante este fenómeno no ha parado y

más bien esto ha dado paso a la consolidación de las cadenas de tráfico de migrantes que son las que más se benefician de estas situaciones; por lo que en el mes de abril 2014 nuevamente se eliminó el pedido de dicho requisito para los ciudadanos cubanos que optasen por viajar a Ecuador.

En términos más concretos, si se coloca en el buscador google “cubanos en Ecuador”, la primera referencia que sale a agosto de 2014 es un enlace a cubanet.org que dice: “El Ecuador no quiere cubanos”. Allí se comenta la noticia de tres cubanos de los siete que estuvieron retenidos en el aeropuerto de Quito y que “fueron víctimas de maltratos físicos y psicológicos con la anuencia del Cónsul cubano en Ecuador”.

Los siguientes cuatro enlaces son más noticias referidas al mismo caso; a continuación se muestran restaurantes de comida cubana en Quito, requisitos para la entrada desde la isla caribeña al Ecuador o temas relacionados con el tráfico de personas. Es decir: casos de excepciones a la normalidad en la primera noticia, exotización de la otredad en la segunda e ilegalidades que ponen al cuerpo “otro” como mercancía. Por lo que se podría decir que las relaciones de identidad y alteridad presentan unas zonas de contacto que se delimitan como asimétricas y se negocian en coordenadas de poder.

Independientemente de los juicios de valor hacia el foráneo, los datos de la migración cubana indican que este colectivo ha experimentado un notable crecimiento en cuanto al número de entradas al Ecuador. Tomando como referencia el período 1998-2004, en base a los datos presentados por el Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos-INEC se observa que al principio del período los números son relativamente bajos y en consonancia con el aumento del total de extranjeros. Las cifras de entradas de cubanos descienden paulatinamente desde el año 1999 hasta el 2004, lo cual se contrapone al aumento del número de total de foráneos al país y que incluso es diferente a la tendencia de referencia de la isla del Caribe: los datos para América Central demuestran un ascenso significativo que casi duplica el número de entradas para este período, algo similar pero más atenuado para el total de extranjeros que entraron al país durante estos 6 años. Se puede observar, asimismo, que ha habido un aumento del número de entradas en casi todas las zonas referidas (América, Asia, Europa), a excepción de Oceanía, que muestra ciertas fluctuaciones y África, cuyos números son aún menos significativos en cuanto al aporte total.

También se podría inferir que, en cuanto a este período, el número de entradas de cubanos/as no podría tener una influencia directa en cuanto a la percepción que la ciudadanía ecuatoriana tiene de este colectivo, pues los números arrojados destacan la escasa relevancia del aumento de llegadas para este grupo. Es de reseñar también que en el periodo analizado, el INEC separa entre entradas cubanas procedentes de la capital -La Habana- y otras zonas,

que refiere como “sin especificar”. La falta de más datos al respecto, sobre todo si tenemos en cuenta que para la etapa 1998-2004 presentan un aumento significativo en esta categoría en detrimento de la capital, permite ver la dificultad de medición, lo que puede incidir en una posible llegada de extranjeros sin papeles que habría que considerarse. En este caso, sí se podría aseverar que esto implicaría el aumento de una percepción negativa entre los autóctonos, generando una opinión pública contraria a la llegada de más emigrantes económicos.

Para el período 2005-2006 no aparecen datos desagregados en el mismo sentido, entendiendo que ha habido cambios en el conteo estadístico oficial en cuanto al número de entradas, apareciendo nuevas metodologías y forma de medición para el período subsiguiente, con la llegada de Alianza País al poder (año 2007).

Continuando con el análisis, existe un aumento muy significativo del número de cubanos que entraron al país, el cual se duplica en el período 2007-2008 y tiene casi un incremento del 200% al siguiente año, manteniéndose en el 2010. Las cifras son similares en cuanto a las entradas de extranjeros provenientes de América Central, por lo que se puede incidir que los cambios en el gobierno ecuatoriano, la nueva Constitución y las mejoras económicas están íntimamente relacionadas con el arribo de migrantes de países de Centroamérica, zona que ha experimentado el crecimiento más significativo al aporte total de extranjeros en Ecuador. El resto de zonas mantiene números constantes para el período analizado.

Es de interés señalar que en la etapa 2007-2010, a diferencia de la anterior, el INEC ya no separa entre cubanos procedentes de La Habana y otras procedencias (“sin especificar”), lo cual podría deberse a varias razones: un mejor ajuste de la metodología de medición, o las facilidades dadas a la migración motivadas por los cambios constitucionales y que inciden en la consecución de una “ciudadanía universal”, facilitando, en teoría, los trámites burocráticos para la obtención de papeles a los extranjeros. Esto puede incidir positivamente en la ciudadanía ecuatoriana a la hora de recibir a los foráneos, pero también puede generar consecuencias no deseadas de antipatía en caso que la situación propia sea contrastada con la del “Otro” a la hora de ponerla en un plano de comparación en cuanto a ayudas estatales, subsidios, becas de estudio, fuentes de empleo, etc.

Como ya se había mencionado anteriormente, es en los períodos de crisis cuando se agudiza la visión estereotipada hacia el otro, y si bien en los primeros años de la Revolución Ciudadana se percibían los cambios como positivos y pertinentes, el gobierno estaba mejor valorado que en la actualidad. Las intervenciones gubernamentales pueden incidir en que se perciba una sensación de crisis y riesgo, dependiendo de la coyuntura. La bajada en el apoyo

popular al gobierno oficialista, constatado en las últimas elecciones en las que Alianza País ha perdido el mandato en las principales ciudades del país, puede ir en ese sentido; además se han registrado aumentos en el costo de vida y el subempleo, por lo que la población local tiende a descargar responsabilidades en los extranjeros:

En épocas de escasez, los extranjeros pueden convertirse en el chivo expiatorio que cargue con todos nuestros pecados, con nuestros problemas y defectos. Recordemos las épocas en las que se llegó a culpar a los gitanos, los musulmanes o los judíos de los males que aquejaban a la sociedad de forma especialmente aguda, tales como sequías, carestías o epidemias (Delemeau, 1989). La sensación colectiva del miedo hace que se busquen culpables entre los colectivos más indefensos proyectando sobre ellos nuestra responsabilidad (Gil Villa, 2012: 9-10).

En cualquier caso, para estos cuatro años se observan un mayor incremento de la migración cubana a Ecuador, siempre teniendo en cuenta que el número de entradas no es lo mismo que el número de inmigrantes (una persona puede entrar y salir varias veces del país). Los datos que presenta el INEC en los dos últimos años de referencia muestran un notable descenso (24.064 entradas en 2011 y 18.058 en 2012).

Pero más allá de los datos, existe un factor crucial como es el de las categorizaciones que la ciudadanía hace y que tienen que ver con un plano más simbólico que material. El proceso de subjetivación (formación de sujetos) en cuanto pertenecientes a minorías es algo propio de la formación de la modernidad en su deseo de vigilancia y control; como nos recuerda Appadurai:

Las minorías son una categoría social y demográfica reciente, y en la actualidad generan nuevas preocupaciones relativas a derechos (humanos y de otros tipos), ciudadanía, pertenencia y autoctonía y a los subsidios estatales (o sus restos fantasmales). Las minorías, debido a su ubicación en la insegura zona gris que se extiende entre los ciudadanos propiamente dichos y la humanidad en general, promueven nuevos modos de análisis de las obligaciones del Estado, así como de los límites de la humanidad política. (Appadurai, 2007: 59-60).

Unos límites que no sólo tienen que ver con el marco normativo, pues como se evidencia para el caso ecuatoriano, la Carta Magna es bastante inclusiva al respecto, en la misma se expone lo siguiente: “las personas extranjeras que se encuentren en el territorio ecuatoriano tendrán los mismos derechos y deberes que las ecuatorianas, de acuerdo con la Constitución” (Constitución del Ecuador, 2008, art. 9). Por lo tanto, se puede deducir que la negación hacia el extranjero tiene más que ver con grados de percepción y del imaginario colectivo que con el plano del “deber ser” que marcan los cauces legales, reglamentarios o normativos. En cualquier caso, en ciertos contextos, se produce un proceso de “construcción del migrante como sujeto de riesgo” (Brandariz, 2008).

Los inmigrantes son, de este modo, deshumanizados, su presencia es un “problema” o “amenaza”, y de este modo se construye una “cultura del miedo” de la que se nutre la denostación y el desprecio (...) Como resultado, en vez de sensibilizar a nuestras sociedades a favor de la comprensión de que la necesidad de mano de obra va acompañada de la llegada de personas que tienen derechos sociales y culturales, y que todo ello exige un esfuerzo de adaptación mutua, se les ha presentado la inmigración como una amenaza a nuestra supuesta homogeneidad (Aguilar, 2012: 561).

Esta visión negativa de las migraciones podría acarrear el deterioro de las relaciones de convivencia entre autóctonos y extranjeros, lo que a su vez perpetuaría las condiciones de vulnerabilidad con las cuales se enfrentan diariamente los extranjeros en Ecuador: “súbitos despidos, el retraso o impago salarial, constituyen recurrentes ejemplos de la vulnerabilidad que caracteriza las experiencias laborales de muchos de los migrantes” (Correa, 2012: 8)

El aumento de la intolerancia cultural está presente en el diario vivir de los inmigrantes; sus procesos de adaptación e integración se complejizan a medida que la sociedad ecuatoriana tiende a asociar la migración con el aumento de la violencia y la inseguridad social. Sin embargo, las estadísticas delictivas permiten visibilizar un panorama diferente a aquellos prejuicios anteriormente mencionados. Acorde a las estadísticas de detenciones rastreadas por las Jefatura y Subjefaturas de la Policía Judicial del Ecuador, el número de personas cubanas detenidas (no necesariamente sancionadas) entre el 2007 y el 2011, es de 116 personas, lo cual representa un 2.76 % del total de 4203 denuncias reportadas contra extranjeros en esos años (Correa, 2012: 5). Continuando con las cifras presentadas por Correa, se encuentra que del total de denuncias realizadas entre el 2007 y el 2011, el 51.72 % constituyen figuras delictivas relacionadas con la situación de irregularidad migratoria (falsificación y utilización dolosa de documentos, suplantación de identidad, trata de personas, etc.); por lo que se concluye que no necesariamente el aumento de la migración implica el incremento de las situaciones de riesgo y amenazas a nivel país.

Sin duda alguna, la visión prejuiciada frente a la migración en Ecuador también ha sido alimentada por la espectacularización que realizan los medios de comunicación sobre este hecho social; el no abordarlo de manera integral acarrea el aumento de la percepción de amenaza y no se profundiza en las causas estructurales, sociales, políticas, económicas y culturales ligadas a la toma de decisión de emprender un proceso migratorio.

CONCLUSIONES

El proceso de integración va de la mano de políticas públicas que garanticen los derechos y responsabilidades de las y los extranjeros radicados en Ecuador, por lo que este país debería trabajar arduamente en la

elaboración de una política integral de inmigración que aterrice los principios de la Constitución del 2008 y que ayude a facilitar los procesos de integración socio-económica y también política, pues la vigente Ley de Extranjería (que data de 1971), es completamente contradictoria con la norma constitucional; no obstante sigue siendo un justificativo de los procesos de exclusión y deportación.

La integración social pasa por una integración política plena y unos mínimos niveles de integración socio-económica. Por lo tanto, la premisa fundamental para la integración social del inmigrante se basa en su reconocimiento como ciudadano, con derechos y deberes, más que su identidad. Si se contempla la integración como un camino a recorrer sólo por el inmigrante, en realidad se trata de asimilación. Es más justo y eficaz concebir la integración como adaptación mutua y construcción compartida entre la población autóctona y la población extranjera. (Aguilar, 2012: 561)

Sin duda alguna el temor al otro, a la alteridad, genera incertidumbre e inseguridad en la sociedad receptora ya que generalmente se percibe a la persona migrante como un ser “diferente”; seguidamente se difunden entre los pobladores locales innumerables imaginarios negativos que evitan el acercamiento y relacionamiento entre “diferentes”, lo cual a largo plazo podría afectar en los procesos de adaptación, desencadenando en la gütización y gentrificación.

Es evidente que la discriminación hacia los y las migrantes trasciende la esfera material y se fortalece en la marginalización socio-simbólica, perpetuando la brecha que separa al otro del nosotros. Si bien es cierto que hay que diferenciar un racismo de Estado, que surge desde un plano institucional continuando la diferenciación y profundizando en la herida colonial (Mignolo, 2009), es en las relaciones cotidianas en espacios como el barrio, la escuela, el trabajo, en donde el racismo es sufrido diariamente. Un conocimiento no basado en la experiencia racional sino en el estereotipo es la base de dicho racismo, que crea fuertes subjetividades hacia quienes lo ejercen, pero también hacia quienes lo sufren y que además se encuentran en una posición de minoría y en algunos casos en situaciones de vulnerabilidad.

La apuesta por desatendernos de estas lógicas es doble. En el plano micro versaría sobre incidir más en el plano de la convivencia, práctica política que va más allá de la mera integración; en el plano macro, se trataría de generar estructuras de poder lo suficientemente amplias e integrales como para no asumir al “Otro” como una consecuencia no deseada de la globalización sino como parte consustancial de la misma. Dentro de ello la migración es un eje axial del funcionamiento de las lógicas capitalistas, pero no dejando a las personas migrantes en nichos de exclusión ni considerándolos únicamente como sujetos emisores de remesas, sino teniendo una participación activa y dialógica, en miras de la construcción de

verdaderas sociedades de acogida y de Estados garantistas.

Lo que tratamos de buscar con estas líneas es no percibir a la migración como una amenaza ni como una consecuencia no deseada de la globalización, sino como parte consustancial de la misma; así como generar espacios de interacción cultural que no se observen como riesgos a la seguridad sino en un plano positivo de convivencia. ✓

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, María José "Inmigración, integración e interculturalidad". En *Fundación Largo Caballero (2012) De la España que emigra a la España que acoge*. Pp. 556-569
- Appadurai: Arjun (2007) *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia* Barcelona: Tusquets editores.
- Balibar, Etienne & Wallerstein, Immanuel (1997) *Raza, Nación y clase*. Editorial IEPALA. Madrid-España.
- Beck, Ulrich. *La sociedad del riesgo global. Siglo XXI editores. S.A. Madrid, 2002*
- Brandariz García, José Angel (2008) "La construcción de los migrantes como categoría de riesgo: fundamento, funcionalidad y consecuencias para el sistema penal".
- Bourdieu, Pierre (1999) *Razones Prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama
- Chacón, Justin Akers. & Davis, Mike (2006) *Nadie es ilegal. Combatiendo el racismo y la violencia de Estado en la frontera Estados Unidos-México*. México DF: Editorial Popular.
- Correa Ahmed, *Inserción Laboral y Producción de Espacios: Migración Cubana en Ecuador. A Propósito de la Ciudadanía Universal*. Instituto de la Ciudad. Quito, 2012.
- Douglas, Mary (2007) *Pureza y Peligro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Giddens A., Bauman Z. *Las consecuencias perversas de la Modernidad*. Editorial Anthropos. Madrid, 1996
- Gil Araujo, Sandra (2010). *Las argucias de la integración. Políticas migratorias, construcción nacional y cuestión social*. Madrid: Iepala editorial
- Gil Villa, Fernando (2012) *El fantasma de la diferencia. La inmigración en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Muñoz, Lesly (2011). *Impactos de la crisis económica mundial en las condiciones de vida de migrantes ecuatorianos en España*. Ediciones Abya Ayala. Quito.
- Sassen, Saskia (2007) *Una Sociología de la Globalización*. Buenos Aires: Katz
- Schutz, Alfred (1999) "El forastero. Ensayo de psicología social". En *id Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Wallerstein, Immanuel. *Análisis del Sistema – Mundo: una introducción*. Editores Argentina. Siglo XXI México. 2005
- *Diario el Comercio (2014)* <http://www.elcomercio.com/actualidad/texas-soldados-frontera-eeuu-mexico.html>
- *Revista digital de Antropología (2010)* http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/mad/22/Korstanje_02.pdf

EL abuso sexual infantil en Manta: un estudio a partir del hospital Rafael Rodríguez Zambrano (2011 – 2014)

RESUMEN

El abuso sexual infantil es una patología que afecta a ámbitos tanto físicos como psicológicos. En la actualidad, a nivel mundial, la Organización de Naciones Unidas estima que casi una de cada diez niñas sufre algún tipo de abuso sexual. En el Ecuador, esta cifra se triplica: unos tres de cada diez niños reconocen haber sufrido alguna clase de agresión. En este país andino, desde hace aproximadamente dos décadas, se ha generado una abundante legislación para prevenir conductas delictivas relacionadas con la violencia. Pero a pesar de esta avalancha de leyes, aún quedan patrones culturales conflictivos que hacen del Ecuador un contexto especialmente vulnerable para las víctimas. En el siguiente artículo, mostramos los datos facilitados por la Sala de Primera Acogida del hospital Rafael Rodríguez Zambrano sobre las víctimas de abuso sexual. Como resultados, subrayamos que casi ocho de cada diez víctimas están entre los 1 y los 15 años, son en general mujeres, y sus agresores pertenecen al ámbito familiar o al entorno social. La pobreza extrema, con el consiguiente hacinamiento familiar, caracterizan a buena parte de la capital mantaña: esos mismos factores explican buena parte de la periferia de la agresión, junto a otros factores simbólicos que inciden en una mayor indefensión de las víctimas.

PALABRAS CLAVES: abuso sexual; Manta; Rodríguez Zambrano; violencia Ecuador

ABSTRACT

Child sexual abuse is a disease that affects both physical and psychological levels. Today, worldwide, the United Nations estimates that nearly one in ten children suffer some form of sexual abuse. In Ecuador, this figure triples: about three in ten children admit to having suffered some kind of attack. In this Andean country, from about two decades ago, has generated extensive legislation to prevent criminal acts related to violence. But despite this avalanche of laws, there are still conflicting cultural patterns that make Ecuador a context for particularly vulnerable victims. In this article, we show the data provided by the Trial Host Rafael Rodriguez Zambrano hospital on victims of abuse sexual. Como results underline that almost eight out of ten victims are between 1 and 15, are generally women and their attackers belong to the family or social environment. Extreme poverty, with consequent overcrowding familiar characterize much of the Manta Capital: these same factors explain much of the periphery of the attack, along with other factors affecting symbolic greater helplessness of the victims.

KEYWORDS: sexual abuse; Manta; Zambrano Rodríguez; violence Ecuador relationship.



RED ECUATORIANA DE INVESTIGACIÓN BIOSOCIAL SOBRE EL BUEN VIVIR (BIORED) (1)



daniel.barredo@udla.edu.ec

1. La Red Ecuatoriana de Investigación sobre el Buen Vivir es una iniciativa dirigida por el Dr. Daniel Barredo Ibáñez (Universidad de Las Américas, Ecuador) y la Dra. María Ángeles Delgado Burgos (investigadora Prometeo del Ministerio de Educación en la Coordinación Zonal 4). Junto a los directores, son coautores de este artículo los siguientes investigadores: Amelia Arteaga (ULEAM, Ecuador); Carlos Guerrero (ULEAM, Ecuador); José Velásquez (Universidad de Las Américas, Ecuador); Lucía Mera Franco (ULEAM, Ecuador); Mónica García (ULEAM, Ecuador); Marlene Jaramillo (ULEAM, Ecuador); Grace Zurita (Universidad de Las Américas, Ecuador); Alexis Macías (ULEAM, Ecuador); y David Cipriano (ULEAM, Ecuador).

INTRODUCCIÓN

Definir el abuso sexual infantil (AS) ⁽²⁾ es una tarea que requiere de un soporte interdisciplinar, en tanto que este tipo de agresiones suceden tanto en ámbitos físicos como psicológicos: a los actos de abuso que entrañan contacto directo, hay que añadir otros actos como “el exhibicionismo, la exposición de niños o niñas a material pornográfico, el grooming o la utilización o manipulación de niños o niñas para la producción de material de contenido sexual” (Orjuela y Naranjo, 2012: 7), entre otros. En ese sentido, nos parece pertinente la definición sobre AS que aporta el National Center for Child Abuse and Neglect, y que podría resumirse de la siguiente manera:

“<...> los contactos o interacciones entre un niño y un adulto, cuando el primero se utiliza para estimulación sexual del segundo o de otra persona. <...> El abuso sexual comprende la violación (penetración en vagina, boca o ano con el pene, dedo o cualquier objeto sin el consentimiento de la persona), el contacto genital-oral, las caricias <...>, el obligar a que el niño se involucre en contactos sexuales con animales, el obligar a los niños a ver actividades sexuales de otras personas, las peticiones sexuales, el voyerismo, el exhibicionismo <...>”. (Redondo y Otero, 2005: 4)

Hay muy pocos estudios, a nivel global, que analicen en profundidad el abuso sexual, como apunta Porras (2008), e incluso pocos datos que reflejen estadísticamente la cantidad y la persistencia del AS, según describen los y las integrantes de MYSU (2011) al referirse al contexto uruguayo. Parte de ese desconocimiento procede de la relativamente reciente profundización analítica en las consecuencias y los factores concatenados al maltrato infantil. Históricamente, -como explica Díaz (1997: 6)-, ha existido un enorme desconocimiento fruto de la despreocupación por la medicina preventiva de los menores; a partir de 1946, progresivamente comenzaron a aparecer algunos trabajos para catalogar la etiología de ciertos traumatismos o determinadas consecuencias psicológicas.

Desde los años sesenta del siglo pasado, algunos países emprendieron reformas legislativas para regular las denuncias de AS -como recuerdan Redondo y Otero (2005)-, y fue a partir de los años setenta cuando de forma pionera Ann Wolbert Burgess y Linda Lytle Holmstrom inauguraron, de manera pionera, “servicios de atención a víctimas de agresiones sexuales en Estados Unidos” (MYSU, 2011: 16).

En la actualidad, a nivel mundial, la Organización de Naciones Unidas estima que casi una de cada diez niñas sufre algún tipo de abuso sexual (El Telégrafo,

2014, 5 de septiembre). En el Ecuador, esta cifra se triplica: unos tres de cada diez niños reconocen haber sufrido alguna clase de agresión sexual (Ecuavisa, 2013, 23 de abril). Es cierto que en este país andino, desde hace aproximadamente dos décadas, se ha generado una abundante legislación para prevenir conductas delictivas relacionadas con la violencia de género (Barredo, Cevallos y Zurbano, 2014). En 1998, por ejemplo, el Ministerio de Salud Pública publicó el Acuerdo Número 01009, el cual denunciaba la violencia “como un problema de salud pública” (Ministerio de Salud Pública, 2009: 15). Durante esa década –años noventa–, Andrea Pequeño (2009: 148) subraya la apuesta del Estado ecuatoriano para erradicar la violencia mediante la firma de “acuerdos internacionales” y el establecimiento de un derecho constitucional. El Gobierno del presidente Rafael Correa ha sido especialmente activo en la promulgación de leyes, o en la creación de planes tan sugestivos como los sucesivos Planes Nacionales de Desarrollo del Buen Vivir (Senplades, 2013), y sobre todo el Plan Nacional de Erradicación de la Violencia de Género hacia Niñez, Adolescencia y Mujeres, aprobado en el decreto número 620 en 2007 ⁽³⁾, entre otros.

Pero a pesar de esta avalancha de leyes, aún quedan patrones culturales conflictivos que hacen del Ecuador un contexto especialmente vulnerable para las víctimas. Las contradicciones son abundantes, como por ejemplo reconocía un violador ecuatoriano condenado en España por abusar de una menor “sin ser consciente de que esta conducta constituía delito” (Mediterráneo Digital, 2014, 26 de julio); en la misma nota informativa, la Audiencia Provincial de Sevilla explicaba la ignorancia del individuo según su procedencia: “El acusado procede de un país culturalmente diferente, en el que la práctica de relaciones sexuales desde el desarrollo de la mujer, aún a una muy temprana edad, no es inusual” (Mediterráneo Digital, 2014, 26 de julio). Hace casi una década se criticaba a la justicia ecuatoriana por “los prejuicios y valores patriarcales” (Medina, 2007: 56) de los funcionarios encargados de su aplicación. Todavía hay una gran desconfianza social en la labor de la justicia ⁽⁴⁾, e incluso hay víctimas que deciden no denunciar la agresión por su confianza en la “justicia divina” –como reconocía una mujer agredida (El Diario, 2013, 9 de marzo)-, como consecuencia de ese “tradicionalismo cultural machista” (Barredo, Cevallos y Zurbano, 2014: 528) que denunciábamos en un trabajo complementario.

Lo cierto es que Manta, el enclave urbano en el que va a centrarse nuestro estudio, es un escenario cuyo imaginario está asentado sobre pilares escabrosos, como el elevado consumo de drogas (Ponce y Chalco, 2007; Delgado, Barredo, San Juan y Jaramillo, en

2. Nos centraremos en la población infantil, en primer lugar, porque se trata de un grupo muy vulnerable donde suele concentrarse la mayor parte del AS; a partir de los 32 años, según apunta Pequeño (2009: 155) al describir la situación de mujeres maltratadas, “el ciclo de la violencia” inicia su declive.

3. Para más información se aconseja visitar: http://www.justicia.gob.ec/wp-content/uploads/2014/08/plan_erradicacionviolencia_ecuador.pdf (consulta: 19/09/2014).

4. En Quito, por ejemplo, unos cuatro de cada diez asaltos no se denuncian por este motivo (El Comercio, 2011, 1 de agosto).

evaluación); la “impunidad” denunciada por algunos portavoces sociales vinculada a los feminicidios o a la violencia de género (La Hora, 2012, 27 de julio); además de los continuos casos relacionados con delitos sexuales que asaltan la actualidad manteña, como el del cirujano agresor de una estudiante (La Hora, 2007, 27 de abril); el policía “culpable” de un abuso sexual (El Diario, 2013, 2 de septiembre); el de los culpables de acoso a través de las redes sociales (Ministerio del Interior, 2014, 24 de abril); la violación múltiple (Ministerio del Interior, 2014, 8 de mayo); y un sinnúmero de sucesos misceláneos que revelan la presencia de una sociedad donde la violencia sexual parece estructural (La Hora, 2006, 15 de abril; El Diario, 2013, 11 de septiembre; El Diario, 2014, 26 de enero). A la existencia de esta frecuente prevalencia de delitos sexuales, se une la escasez de trabajos académicos que indaguen – más allá de lo periférico o anecdótico- sobre las circunstancias que apuntalan la violencia en la sociedad manteña.

OBJETIVOS

1 – Analizar los casos de agresiones sexuales registrados en la Sala de Primera Acogida (SPA) del hospital Rafael Rodríguez Zambrano de Manta (Ecuador) entre los años 2011 y la primera mitad del 2014.

2 – Establecer perfiles que permitan identificar algunos patrones de las agresiones sexuales en Manta.

METODOLOGÍA

Los datos han sido preparados en función de los protocolos exigidos por el Ministerio de Salud Pública (2009) para la atención a las víctimas de violencia por los profesionales de la Sala de Primera Acogida (SPA) del hospital Rafael Rodríguez Zambrano (Manta, Ecuador). La SPA es un servicio asistencial que incluye atenciones tanto físicas como psicológicas, siguiendo el patrón interdisciplinar que se aconseja en las atenciones a las víctimas de estos delitos:

“El modelo hospitalario toma como eje los cuidados médicos de emergencia y un enfoque interdisciplinario de abordaje de crisis encauzando la atención de los distintos aspectos a través de derivaciones intra y extrahospitalarias”. (MYSU, 2011: 15)

Los pacientes que ingresan al Rodríguez Zambrano, en general, pueden ser derivados a este espacio desde otras secciones del hospital, desde la policía, e incluso pueden acudir “por decisión propia” (La Hora, 2012, 1 de abril). La incidencia del AS en Manta es, sin lugar a dudas, mucho mayor que la reflejada en la muestra recogida por el hospital. Ni siquiera a nivel mundial es posible conocer una incidencia real sobre el AS, ya que la mayor parte de los casos no se denuncian (MYSU, 2011), sea por la “dificultad” de las denuncias de este tipo de delitos en el contexto ecuatoriano (Medina, 2007: 56), por la desconfianza en la justicia que

mencionábamos párrafos atrás, por el temor a sufrir nuevas agresiones, o por el llamado “síndrome de acomodación al abuso sexual”:

Aproximadamente, apenas un 10% de las personas agredidas tienden a denunciar su situación, como aseguran Redondo y Otero (2005: 5). En cualquier



Fig. 1 Fases del síndrome de acomodación al abuso sexual del niño. Fuente: Redondo y Otero (2005: 6)

caso, consideramos que los pacientes atendidos por el Hospital Rafael Rodríguez Zambrano pueden ayudar, mediante su valioso testimonio, a reconstruir parcialmente el contexto del AS en la ciudad de Manta.

MUESTRA

En total, entre noviembre de 2011 y junio de 2014, se han registrado 50 casos en el hospital Rafael Rodríguez Zambrano, de los que el 8% (n=4) corresponden al año 2011, el 34% (n=17) al año 2012, el 36% (n=18) al 2013 y un 22% (n=11) al 2014.

El 72% (n=36) de los casos de AS se dieron en edades comprendidas entre 1 y 15 años; una cifra semejante a

VARIABLE	INCIDENCIA	%
SEXO	50	100
Hombres	10	20
Mujeres	40	80
EDUCACIÓN	50	100
Primaria	20	40
Secundaria	18	36
Superior	3	6
No registrados	9	18
OCUPACIÓN	50	100
Estudiante	35	70
Ejecutivo/a del hogar	6	12
No registrados	9	18
EDAD	50	100
De 1 a 5 años	5	10
De 6 a 10 años	12	24
De 11 a 15 años	19	38
De 16 a 20 años	7	14
De 21 a 25 años	2	4
De 26 a 30 años	3	6
De 31 a 35 años	1	2
No registrados	1	2

Fig. 2 Descripción de los casos analizados. Fuente: elaboración propia



la de países vecinos como Chile, donde según Montoya, Díaz, Reyes et. al. (2004: 56) el 80% de los abusos se concentra en este segmento poblacional:

Según la tabla anterior, ocho de cada diez personas agredidas eran mujeres: el mayor número de mujeres –o niñas– ha sido alertado ya en estudios previos (Porrás, 2008; Orjuela y Naranjo, 2012). Esta situación depende de numerosos factores, como por ejemplo del hecho de que los niños tiendan a denunciar menos la agresión que las niñas (Redondo y Otero, 2005: 6).

RESULTADOS

En líneas generales, casi siete de cada diez víctimas de abuso sexual atendidas por el hospital Rafael Rodríguez Zambrano afirmaban conocer al agresor: el 64% (n=32) de los pacientes se decantaron por esta opción, frente al 24% (n=12) de quienes eran incapaces de reconocer al criminal. Únicamente el 12% (n=6) de las respuestas no pudieron ser registradas sobre este asunto. Si nos centramos en los datos de esas víctimas que sí que han podido identificar a sus agresores, encontramos que la mayor parte de los violadores tenían algún tipo de parentesco familiar:

Hay que señalar que la opción conocidos (miscelánea) codifica una opción genérica, la cual

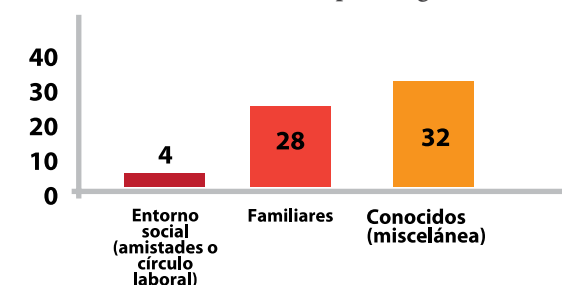


Fig. 3 Tipos de agresores (en %) identificados por las víctimas de abuso sexual atendidas por el hospital Rafael Rodríguez Zambrano (2011 - 2014) Fuente: elaboración propia

incluye a esos agresores que se conocen, pero que no pueden señalarse; o bien a esos otros que se conocen, pero no se desea denunciar por temor a una disolución familiar o a una nueva agresión, por ejemplo. Dentro de los agresores familiares, hay dos tipos que concentran la mayor frecuencia de las denuncias:

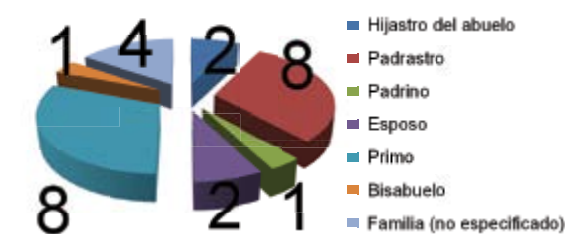


Fig. 4 Agresores familiares (en %) identificados por las víctimas de abuso sexual atendidas por el hospital Rafael Rodríguez Zambrano (2011 - 2014) Fuente: elaboración propia

Los agresores presentes en la figura 4 están vinculados, en esencia, a dos factores:

- La posibilidad de acceder al espacio cotidiano de la víctima.
- La premisa de un parentesco difuso o lejano.

Los datos obtenidos contrastan con los recogidos en otros contextos: en Costa Rica, por ejemplo, casi ocho de cada diez agresores tienen algún parentesco con las víctimas (Porrás, 2008: 92).

Al cuestionar a las víctimas sobre la asociación entre el consumo de sustancias psicotrópicas y la violencia, la inmensa mayoría –ocho de cada diez– no daban una respuesta o no lo tenían claro. Apenas un 8% (n=4) desmintió con rotundidad dicha asociación, en tanto que solo un 2% (n=1) respondió afirmativamente.

Dentro del protocolo de atención a las víctimas, el personal del hospital Rafael Rodríguez Zambrano tiende a identificar los estados emocionales que presentan las personas agredidas en el momento de recibir asistencia. En ese sentido, fueron catalogados los estados de ánimo del 60% (n=30) de los pacientes, mientras que en el 40% (n=20) no pudieron decidirse los principales estados anímicos.

Según el gráfico anterior, la reacción más común fue la ansiedad, en casi cuatro de cada diez víctimas.

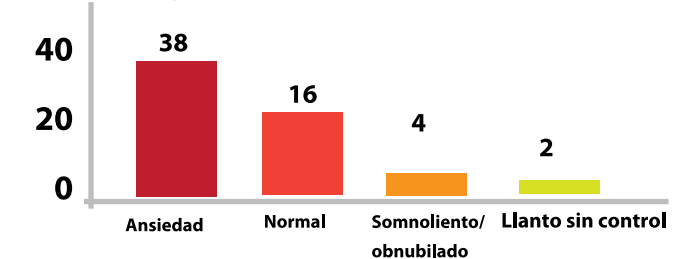


Fig. 5 Estados emocionales (en %) de las víctimas de abuso sexual del hospital Rafael Rodríguez Zambrano (2011 - 2014) Fuente: elaboración propia

Asimismo, el 86% (n=43) de los pacientes acudieron al hospital sin alteraciones en la ropa, mientras que un 6% (n=3) sí que tenían diferentes tipos de manchas; solo un 8% (n=4) de las vestimentas de las víctimas no fueron catalogadas. Por último, dentro de este apartado de clasificación inicial, un 62% (n=31) de los pacientes se habían aseado previamente antes de la consulta, un 28% (n=14) de esas víctimas no habían realizado ningún tipo de aseo, en tanto que el 10% (n=5) de las personas víctimas no fueron clasificadas en este extremo.

LESIONES CORPORALES, GENITALES Y PATOLOGÍAS ASOCIADAS

La mayoría de las y los pacientes tratados por el Rodríguez Zambrano no padecieron ninguna patología asociada a la agresión sexual: el 78% (n=38) de los casos, en concreto, negaron esta posibilidad. Un 6%

(n=3) de las personas tratadas no pudieron o no supieron cómo responder a esta pregunta; y un 16% (n=8) de las agresiones sí que conllevaron una patología asociada. La discapacidad intelectual fue el problema que registró una mayor frecuencia:

Como observamos en la tabla anterior, la mayoría de las patologías asociadas se vinculaban con problemas

PATOLOGÍA	FRECUENCIA (EN N° DE CASOS)
VIH-SIDA	1
Condilomas	1
Hipogonadismo	1
Discapacidad intelectual	1
Discapacidad intelectual y física	1
Atrofia cerebral	1
Intento autolítico	1
Trastorno con Déficit de Atención con Hiperactividad	1

Fig. 6 Tipos de patologías asociadas a las víctimas de abuso sexual del hospital Rafael Rodríguez Zambrano (2011 – 2014) Fuente: elaboración propia

psíquicos, y en menor medida físicos. Si en estudios previos se cifró en un 5% el número de agresiones que conllevan el contagio de una ETS (Redondo y Otero, 2005: 10), de una forma bastante parecida el 4% de las personas atendidas por el hospital Rodríguez Zambrano fueron infectadas a causa de la agresión.

Las víctimas del abuso sexual estudiadas, en general, recibieron múltiples lesiones asociadas al delito:

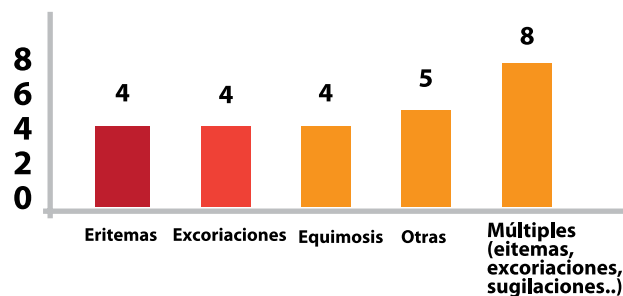


Fig. 7 Principales lesiones asociadas (en %) a las víctimas de abuso sexual del hospital Rafael Rodríguez Zambrano (2011 – 2014) Fuente: elaboración propia

La presencia de eritemas o hematomas puede deberse a causas no específicamente vinculadas al AS (Redondo y Otero, 2005: 11). En cuanto a las lesiones genitales, anotamos una mayor prevalencia de los desgarros antiguos frente a los desgarros frecuentes, lo cual es frecuente en otros estudios, como el de Latoche y Latoche (1999) en Costa Rica:

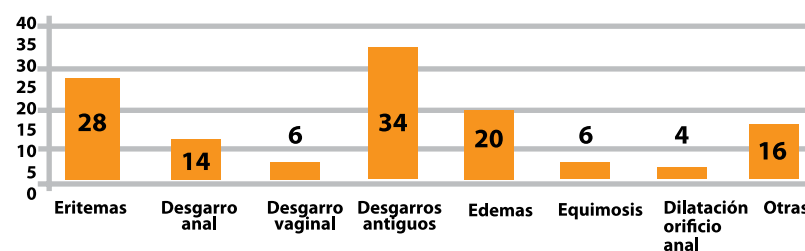


Fig. 8 Principales lesiones genitales asociadas (en %) a las víctimas de abuso sexual del hospital Rafael Rodríguez Zambrano (2011 – 2014). Fuente: elaboración propia

El 15,4% (n=2) de los casos presentaron un embarazo como consecuencia de la agresión, mientras que apenas un 2% (n=1) de los casos estaban asociados al consumo de drogas.

Casi siete de cada diez pacientes eran capaces de identificar el lugar donde sucedió la agresión:

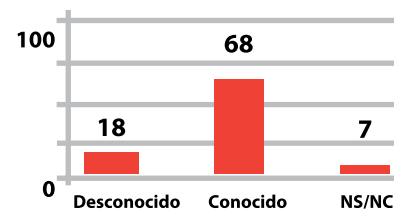


Fig. 9 Identificación del lugar del hecho (en %) en las víctimas de abuso sexual del hospital Rafael Rodríguez Zambrano (2011 – 2014) Fuente: elaboración propia

Por último, el desconcierto social ante dónde presentar la denuncia se visibiliza en la multiplicidad de lugares donde acudieron las víctimas a denunciar el caso: el 66% (n=33) interpusieron la denuncia en la Fiscalía; el 22% (n=11) en el DINAPEN; el 8% (n=4) en la Policía; y solo un 4% (n=2) no supieron qué responder.

CONCLUSIONES

A pesar de que el abuso de “sustancias psicoactivas” (Orjuela y Naranjo, 2012: 15) ha sido enunciado como un factor determinante para la agresión de niños y niñas, en los datos ofrecidos, por el contrario, los factores están más bien motivados al entorno socioeducativo, como también al económico.

Los datos ofrecidos en las páginas anteriores no han podido cuantificar algunas variables determinantes, como el tipo de incidencia del AS en las víctimas; hubiese sido muy interesante determinar si estos casos de AS eran aislados -como en el estudio de Porras (2008: 96)-, o si había una incidencia prolongada por parte de los agresores.

De los tipos de violaciones posibles, los casos estudiados se ajustan fundamentalmente a dos perfiles:

“Violaciones sorprendidas por parte de extraño/s, con uso de armas, amenazas, fuerza física, secuestro o aislamiento. En algunos casos, pueden ir acompañadas de otros delitos como asalto o robo e implicar un grave riesgo a la integridad física para la víctima, incluso el de muerte”.

“Violaciones por parte de familiares, allegados o conocidos, mediante engaño, coerción, abuso de poder y de confianza, chantaje emocional o utilización de debilitadores como las drogas y el alcohol. Pueden darse también en una relación ocasional con desconocido. Muchas veces el violador, para concretar su objetivo, pasa del engaño a la fuerza explícita”.

Fig. 10 Perfiles principales de los agresores sexuales en Manta, según los datos del hospital Rodríguez Zambrano y la clasificación del MYSU (2011). Fuente: elaboración propia

La pobreza extrema, con el consiguiente hacinamiento familiar, caracterizan a buena parte de la capital manteña, según denunciemos en un estudio complementario (Delgado, Barredo, San Juan y Jaramillo, en evaluación); esos mismos factores explican buena parte de la periferia de la agresión. También hay factores simbólicos que inciden en una mayor indefensión de las víctimas, como la falta de una información clara sobre qué hacer en caso de ser víctima de AS. Estamos de acuerdo con Redondo y Otero (2005) en que hay que intensificar las campañas preventivas para educar a los niños sobre las circunstancias del AS; estos investigadores subrayan que, en algunos estudios, se ha comprobado que una mayor prevención no siempre ayuda a evitar el AS. Sin embargo, consideramos que la capacitación estimula la rotura del silencio, tras la identificación de la agresión y de los protocolos disponibles para su denuncia. Un silencio que, en Ecuador, cada vez resulta ser menos frecuente (Pequeño, 2009: 156).

Mucho queda por delante para obtener una radiografía biosocial del AS en Manta y en el Ecuador, contextos en que la abundancia de casos contrasta con la falta de investigación académica. En estudios subsiguientes, sería muy interesante complementar los datos mostrados en las páginas anteriores con técnicas cualitativas para interpretar tanto las percepciones de las víctimas como de los agresores, un objetivo que nos fijamos como horizonte. ✓

BIBLIOGRAFÍA

- Barredo Ibáñez, Daniel; Cevallos, María del Carmen y Zurbano, Belén (2014). "El concepto de violencia de género en el imaginario latinoamericano: estudios sobre los universitarios quiteños (2014)". En Suárez, Juan Carlos; Lacalle, Rosario y Pérez, José Manuel (Eds.). Libro de actas II International Conference Gender and Communication <pp. 515 - 530>. Madrid: Dykinson.
- Delgado, María Ángeles; Barredo Ibáñez, Daniel; San Juan, Cristina y Jaramillo, Marlene (en evaluación). Tres espacios ecosistémicos para la innovación curricular del Buen Vivir: institución educativa, familia y barrio. Una propuesta a partir de Manta (Ecuador).
- Díaz, José A. (1997). "El maltrato infantil en la historia". En Casado, Juan; Díaz, José A. y Martínez, Carmen (Comp.). Niños maltratados <pp. 1 - 8>. Madrid: Díaz de Santos.
- Ecuavisa (2013, 23 de abril). En el Ecuador tres de cada diez niños han sufrido algún tipo de abuso sexual. Consultado el 19/09/2014 de: <http://www.ecuavisa.com/articulo/noticias/actualidad/29104-en-el-ecuador-tres-de-cada-diez-ninos-han-sufrido-algun-tipo-de>
- El Comercio (2011, 1 de agosto). El 34,7% de asaltos no se denuncia por desconfianza en la justicia. Consultado el 20/09/2014 de: <http://www.elcomercio.com/actualidad/seguridad/34-de-asaltos-no-se.html>
- El Diario (2013, 9 de marzo). 81 denuncias por abuso sexual en dos meses. Consultado el 20/09/2014 de: www.eldiario.ec/noticias-manabi-ecuador/255834-81-denuncias-por-abuso-sexual-en-dos-meses/
- El Diario (2013, 2 de septiembre). Policía es hallado culpable de abuso sexual en Manta. Consultado el 19/09/2014 de: <http://www.eldiario.ec/noticias-manabi-ecuador/282295-policia-es-hallado-culpable-de-abuso-sexual-en-manta/>
- El Diario (2013, 11 de septiembre). Suspenden audiencia de juzgamiento por violación en Manta. Consultado el 19/09/2014 de: <http://www.eldiario.ec/noticias-manabi-ecuador/283805-suspenden-audiencia-de-juzgamiento-por-violacion-en-manta/>
- El Diario (2014, 26 de enero). Detienen a un hombre por supuesto abuso sexual en Manta. Consultado el 19/09/2014 de: <http://www.eldiario.ec/noticias-manabi-ecuador/302789-detienen-a-un-hombre-por-supuesto-abuso-sexual-en-manta/>
- El Telégrafo (2014, 5 de septiembre). Una de cada 10 niñas sufre abusos sexuales. Consultado el 19/09/2014 de: <http://www.telegrafo.com.ec/sociedad/item/una-de-cada-10-ninas-en-el-mundo-sufre-abusos-sexuales.html>
- La Hora (2006, 15 de abril). Menor detenido por violación. Consultado el 19/09/2014 de: http://www.lahora.com.ec/index.php/noticias/show/417306/-1/Menor-detenido_por_violacion%C3%B3n.html#.VBy5Hj15OYU
- La Hora (2007, 27 de abril). Un cirujano involucrado en violación. Consultado el 19/09/2014 de: http://www.lahora.com.ec/index.php/noticias/show/563152/-1/Un_cirujano_involucrado_en_violacion%C3%B3n.html#.VBy5Hj15OYU
- La Hora (2012, 1 de abril). Sala de acogida en el hospital. Consultado el 17/09/2014 de: http://www.lahora.com.ec/index.php/noticias/show/1101307493/-1/Sala_de_acogida_en_el_hospital_.html#.VBnqKPI5OYU
- La Hora (2012, 27 de julio). En vigilia por delitos sexuales. Consultado el 19/09/2014 de: http://www.lahora.com.ec/index.php/noticias/show/1101368030/-1/En_vigilia_por_delitos_sexuales.html#.VBy4EPI5OYU
- Latoche, Exequías y Latoche, Conrad (1999). Estudio anatómico del himen y su repercusión en medicina legal. Medicina Legal de Costa Rica, 16(1-2).
- Medina, Cecilia F. (2007). Teoría y práctica del poder punitivo: juzgamiento de los delitos sexuales en el Ecuador. La experiencia del proyecto "Fortalecimiento de la vigencia de los Derechos Humanos de las mujeres por una vida libre de violencia" <tesis de maestría>. Quito: FLACSO.
- Mediterráneo Digital (2014, 26 de julio). Un ecuatoriano viola a una niña de 12 años en Sevilla y alega que 'en su país no es delito'. Consultado el 17 de septiembre de 2014 de: <http://www.mediterraneodigital.com/portada/nacional/edicion-andalucia/andalucia2/un-ecuatoriano-viola-a-una-nina-de-12-anos-en-sevilla-y-alega-que-en-su-pais-no-es-delito.html>
- Ministerio del Interior (2014, 24 de abril). Dos detenidos por presunto acoso sexual en redes sociales. Consultado el 19/09/2014 de: <http://www.ministeriointerior.gob.ec/dos-detenido-por-presunto-acoso-sexual-en-redes-sociales/>
- Ministerio del Interior (2014, 8 de mayo). Patrullaje preventivo facilitó rápida detención de cuatro ciudadanos acusados de violación. Consultado el 19/09/2014 de: <http://www.ministeriointerior.gob.ec/patrullaje-preventivo-facilito-rapida-detencion-de-cuatro-ciudadanos-acusados-de-violacion/>
- Ministerio de Salud Pública (2009). Normativa y protocolos de atención integral de la violencia de género, intrafamiliar y sexual por ciclos de vida. Quito: PH Ediciones.
- Montoya, David; Díaz, Ricardo; Reyes, Fernando; Abusleme, Carlos y Garrido, Jaime (2004). Peritaje médico legal en delitos sexuales: una pauta práctica para su correcta realización. Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología, 69(1), 55 - 59.
- MYSUI (2011). Violación sexual: la intervención desde el sistema de Salud. Importancia de un protocolo para la atención de víctimas de violaciones. Aportes al debate en salud, ciudadanía y derechos, 2(4).
- Orjuela, Liliana y Naranjo, Óscar (2012). Violencia sexual contra los niños y las niñas. Abuso y explotación sexual infantil. España: Save the Children.
- Pequeño, Andrea (2009). "Vivir violencia, cruzar los límites. Prácticas y discursos en torno a la violencia contra mujeres en comunidades indígenas de Ecuador". En Pequeño, Andrea (Comp.). Participación y políticas de mujeres indígenas en contextos latinoamericanos recientes <pp. 147 - 168>. Quito: FLACSO.
- Ponce, Judith M. y Chalco, Paulina (2007). Diagnóstico situacional sobre consumo de drogas. Manta: Hospital "Rafael Rodríguez Zambrano".
- Porras Marín, Meriana (2008). Incidencia y características generales del abuso sexual en mujeres de 18 años del sector norte, Osa. Revista Médica de Costa Rica y Centroamérica, LXV(583), 91 - 97.
- Redondo, Carlos y Otero, María Rosa (2005). El abuso sexual infantil. Boletín de la Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León, 45(191), 3 - 16.
- Senplades (2013). Plan Nacional del Desarrollo del Buen Vivir 2013-2017. Senplades: Quito.



Territorio-parentesco vs Territorio-poder en la visibilidad temporal de los nasos tjërdi. Arqueología, Popol Vuh y tradición oral vs fuentes hispanas.

ARTÍCULO PRESENTADO PARA REVISIÓN: 10 DE MAYO DE 2014

ARTÍCULO ACEPTADO PARA PUBLICACIÓN: 23 JUNIO DE 2014

RESUMEN

Este artículo tiene los objetivos de relacionar la localización de los asentamientos originales de esta comunidad indígena panameña con sus claves de parentesco, y enfatizar, con la llegada de los españoles hasta fines del s. XVII, las relaciones asimétricas hombre-territorio de ambas culturas. La utilización de una base documental interdisciplinar, analizada acorde a su tipología, ha ratificado las coincidencias de su larga permanencia en el istmo y de la diferente relación con el territorio de ambas culturas, lo que dificultó su reconocimiento mutuo, aún vigente.

PALABRAS CLAVE: Naso Tjërdi; territorio; parentesco; segmentación; interdisciplinar; asimetría.

ABSTRACT

This article has the objective to relate the location of the original settlements of the indigenous community Panamanian relationship with your key, and highlight, with the arrival of the Spaniards to the end of s. XVII, the asymmetrical relations man-territory of both cultures. Using an interdisciplinary evidence base, analyzed according to their type, has ratified the coincidences of his long tenure in the isthmus and different relationship with the territory of both cultures, hampering their mutual recognition, still in force.

KEYWORDS: Naso Tjërdi; territory; kinship; segmentation; interdisciplinary; asymmetry

 **MARÍA ÁNGELES DELGADO BURGOS, PH. D**

 Investigadora Prometeo SENESCYT
Coordinación Zonal 4.

 angelesdb2@hotmail.com

 **DANIEL BARREDO IBÁÑEZ, PHD**

 Universidad de la Américas

 danielbarredo@aol.com

 **JESÚS MARÍA APARICIO GERVÁS, PHD**

 Universidad de Valladolid

 aparicio@sdcs.uva.es

 **CRISTINA SAN JUAN VELASCO**

 Universidad de Valladolid

 cris_sjv13@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la Comunidad Naso Tjërdi tiene sus asentamientos en la parte media del río Teribe y el río Bonyic, concentrados en once comunidades: Solón, Bonyic, Santa Rosa, Sori, San San, Sieyic, Sieykin, Kuikin, Druy, La Tigra, Loma Bandera ⁽²⁾. Sin embargo, la mayor densidad poblacional aparece en seis lugares: Druy, Solón, Bonyic, Sieyik, Sieykin y Santa Rosa.

Esta desproporción territorio-asentamiento, radica en el no reconocimiento de sus tierras por los sucesivos gobiernos panameños. Su hacinamiento poblacional va aumentando en la misma proporción que las multinacionales hidroeléctricas y ganaderas van ocupando ⁽³⁾ más espacios para la explotación de los recursos naturales.

La pérdida del territorio está afectando en el aumento de su mortalidad por desnutrición. De hecho, según el Censo del 2010, representan sólo el 1% del total de la población indígena con 4,046 individuos.

Su estado de pobreza es alarmante, manifestada como indigencia o sin cumplimiento de las necesidades básicas, con un grave aumento en un año, en la primera del 68.1% en 2011 al 68.5 % en el 2012 y en la segunda de 89.2% en el 2011 al 89.8% en el 2012 ⁽⁴⁾.

Ante esta situación, este estudio interdisciplinar tiene la pretensión de presentar testimonios que apoyen el planteamiento reivindicativo de sus tierras, por un lado, disipando las dudas sobre su larga y diferenciada presencia cultural en el territorio panameño; y por otro, evidenciando la vigencia actual de sus claves culturales.

La comunidad Naso, fragmentada con la ocupación española, siempre ha adolecido de un vacío documental gracias a una serie de circunstancias concatenadas.

La primera, por la política poblacional española en Panamá. En Bocas del Toro se dio el contrasentido de que, aunque fue la primera región descubierta por Colón en su Cuarto Viaje ⁽⁵⁾, se convirtió en la zona menos transitada.

De hecho, cuando la Corona se propuso organizar sus poblaciones en “Castilla del Oro” eligió la vertiente pacífica y el espacio central, porque el ecosistema de la sabana ofrecía unas condiciones más favorables de poblamiento y en la caribeña no encontraron suficiente oro. Este olvido de la zona oeste veragüense se perpetuó cuando Don Diego Colón reivindicó el virreinato que

le correspondía por herencia, de acuerdo con las Capitulaciones de Santa Fe. Ante la amenaza de que hiciera uso de sus derechos, este espacio se mantuvo vetado, excepto por la concesión que se hizo a Nicuesa de su gobernación, que provocó protestas de los Colón. Cuando esta demanda finalizó con la transacción de Valladolid de 1.536⁽⁶⁾, se convirtió en territorio de razias de secuestro de indígenas para las encomiendas, bajo el pretexto de poblar ⁽⁷⁾, como la de Juan Vázquez de Coronado en 1.550 hacia las regiones del Duy, Guaymí y Talamanca en captura de indios Tervi, o la de Diego de Sojo en 1.605 o la de Lorenzo del Salto en 1.620. A partir de la llegada de misioneros⁽⁸⁾, hay informaciones más concretas, pero sus ensayos etnográficos hay que manejarlos con cierta cautela por su contaminación ideológica. Este vacío demográfico se verá agravado por las entradas de los indios miskitos.

La segunda, porque aún los trabajos arqueológicos son insuficientes en los espacios de Chiriquí y Bocas del Toro, ya que para su interpretación se recurre a los escasos y confusos datos de los españoles que los unifican como Guaymís o Talamanqueños. Lo mismo ha sucedido con las investigaciones antropológicas por recurrir a las mismas fuentes.

El resultado es que la confusión documental dificultó sus posibles relaciones con los restos arqueológicos abortando su seguimiento histórico. En esta situación, para lograr la visibilidad cultural de esta comunidad, era necesaria una revisión de la documentación y el anexo de nuevos datos de otros tipos de fuentes.

TIEMPOS, OBJETIVOS, TIPOLOGÍA DOCUMENTAL Y METODOLOGÍA

En este trabajo fragmentario, desde el inicio de su asentamiento hasta el fin del siglo XVII, el tiempo aparece contemplado como un continuo transicional con dos de los objetivos específicos del estudio más amplio: el de reconstruir su territorio cultural, desvelando, simultáneamente, sus claves ecosistémicas de parentesco; y el de enfatizar, a partir de la llegada de los españoles, las relaciones asimétricas hombre-territorio de las dos culturas, la indígena de parentesco y la hispana de ejercicio de poder.

Para que esta investigación abarcara todas las variables que nos llevaran a una reconstrucción certera, utilizamos para su marco documental la estrategia metodológica interdisciplinar, respetando,

en cada fuente, sus propias claves de análisis y siguiendo el paradigma de la Historia Sociológica ⁽⁹⁾, ya que su planteamiento de estudio simultáneo de las acciones significantes y de los contextos estructurales en los lugares y en los tiempos, nos permitió: observar al hombre como un microcosmos que dinamiza su espacio y se configura con él, generando las variaciones culturales; entender los espacios en los que se desarrolla la acción como lugares abiertos donde la riqueza de los procesos adaptativos internos son manifestaciones de las modificaciones de las influencias externas; contemplar las secuencias temporales como tránsitos en los que se producen desarrollos evolutivos a diferentes ritmos por la interacción constante entre lo externo y la propia evolución endógena; aplicar la interrelación de la adaptación al biotopo con la creación de su imaginario, al configurar y conceptualizar las relaciones gradadas de parentesco, desde la macrofamilia, al linaje y al clan, con su implícita expansión espacial; y, por último, analizar la alteridad relacional con otros linajes de los que no se recuerda el parentesco, pero a los que se les reconoce y respeta sus particularidades, aunque éstas provoquen aparentes conflictos, que también están previstos como afianzamiento de “lo propio”.

A partir de los primeros tiempos hasta el inicio de la conquista, recurrimos a las informaciones que aportan: los análisis genéticos y los estudios lingüísticos para descubrir su origen inicial macromaya y como segmentación directa de la familia chibcha; los restos arqueológicos y la crónica indígena maya quiché, el Popol Vuh, para dotarlos de vida desde sus etapas más remotas; y la tradición oral, recogida, mediante observación participante ⁽¹⁰⁾, para contrastar su recuerdo con los otros datos y certificar la relación que mantenían con el territorio y las claves de parentesco en su vida cotidiana.

Desde los inicios del siglo XVI hasta finales del XVII, hemos consultado los informes directos o indirectos de los conquistadores y colonizadores españoles; las crónicas de los misioneros; las escasas referencias bibliográficas de los autores que se han ocupado de esta comunidad; y, de nuevo, su tradición oral. Aparentemente, dos tipos de fuentes antagónicas en la consideración sobre su validez, pero en necesario contraste, para dar relevancia a su cultura. La escrita, inmutable en el tiempo, pero sus datos sometidos a la inconsciente o consciente imposición ideológica y cultural, etc, del que los recogió; y la oral, en permanente transmisión y fiel a sus claves simbólicas, pero, en su mirada retrospectiva, expuesta a las variaciones conceptuales de la relación hombre-territorio.

El encuentro de coincidencias en el uso alternante

de esta documentación de tipología tan dispar nos obligó a mantenernos en alerta durante su análisis e interpretación, para no distorsionar el significado y no incurrir en la descontextualización.

Durante la primera etapa temporal, en el caso concreto de los estudios genéticos y lingüísticos la concurrencia es elevada ⁽¹¹⁾, lo que facilitó el contexto identificativo de los restos arqueológicos. Sin embargo, la mayor complejidad de análisis la presentó el Popol Vuh, por su periodización y estructura metafórica.

El primer obstáculo fue su seguimiento cronológico, configurado por Edades adaptativo-culturales, que lo resolvimos incluyendo en ellas los cinco períodos cronológicos que establecen los actuales estudios arqueológicos panameños: Primera Edad-Período Lítico: períodos IA y IB; Segunda Edad-Período Precerámico-Preagrario: períodos IIA, IIB y III; Tercera Edad-Período Agrario: períodos IV y V. A partir de este momento la llegada de los españoles rompe su ciclo evolutivo propio y asumimos la cronología histórica.

La segunda dificultad, la extracción de sus datos, la disipamos al despojarle de la metáfora, descubriendo que ⁽¹²⁾, al igual que en otros mitos culturales: el sujeto es el hombre que rememora su tránsito espacial y temporal hacia la comunidad organizada; cada Edad Cultural tiene un doble relato, el que rememora la realidad y el que explica su proceso con el porqué de su resultado; en su mirada evocadora, el hombre, que es recreado dicotómico, productor y comunitario, acorde en su proceder a las fuerzas naturales, sus ancestros, es transformado en héroe cultural, y por el contrario, como sujeto paciente, depredador-individualista, sin referentes de parentela, está abocado a su extinción, por sometimiento o por muerte; y, lo más importante en el caso que nos ocupa, las sucesivas parejas creacionistas que enumera, tanto en el código real, como en el simbólico, se corresponden a las iniciales poblaciones de diferente procedencia migratoria, a su siguiente simbiosis, y a sus posteriores segmentaciones con nuevas fusiones.

Es importante precisar que esta expansión demográfica de parentesco, desde Mesoamérica hasta las tierras panameñas, está ratificada por los yacimientos arqueológicos, los informes genético-lingüísticos y su tradición oral.

En el segundo momento temporal, las informaciones de los españoles nos generaron sospechas de que tuvieran errores interpretativos ⁽¹³⁾, debidos a que su bagaje cultural era radicalmente diferente al del indígena, porque: constataron, de forma consciente, la convivencia destructiva de las dos realidades, por el choque de sus diferentes mentalidades; trasvasaron los

2. Contraloría General de la República, 2010.

3. Masardule, 2012, evidencia las contradicciones del gobierno panameño y la legislación de protección de los territorios indígenas.

4. Valverde, 2013.

5. Las primeras noticias sobre la población indígena de esta zona las tenemos de Hernando Colón del Cuarto Viaje del Almirante y de Gil González Dávila en la relación de su viaje por la costa pacífica en 1.513, desde la isla de las Perlas hacia el oeste.

6. D. Luis Colón renunciará a sus derechos sobre Veragua en la Real Cédula, 2 de diciembre 1.556, Archivo General de Indias (AGI), Simancas, Papeles pertenecientes a D. Luis Colón 1.528-1.597; Concierto entre el Consejo de Indias y el Almirante D. Luis Colón, 1.556, Archivo General de Indias (AGI), 140-7-1.

7. Comienzan de forma organizada en 1.535 con Felipe Gutiérrez, aún estando en pleitos con los Colón, que intenta poblar Bocas del Toro pero fracasó; en 1.540 Hernán Sánchez de Badajoz tampoco obtuvo resultados definitivos en el poblamiento.

8. Muy someras y referidas a más grupos indígenas Talamanca la Relación de Fray Agustín de Cevallos, 10 de marzo de 1.610, Granada, Nicaragua, Archivo General de Indias (AGI), 65-1-24. Mucho más interesantes en información las de Fray Antonio de la Rocha (1.635-1.636) y Fray Francisco de San José (1.697-1.709); más superficiales las de Fray Antonio de Rebullida que estuvo con Fray Francisco.

9. Es interesante el debate que recoge Skocpol, 1984 sobre la Historia Sociológica, también la aplicación actual que hace del método de interacción Torres Rivas, 1987.

10. Trabajo de campo de estancia permanente durante un año (2007-2008), más visitas verificadoras en años posteriores, hasta el 2013.

11. Forman parte del conglomerado lingüístico Talamanqueño.

12. Incluimos sólo una síntesis de su análisis.

conceptos del ejercicio del poder territorial ; y ejercieron el etnocentrismo, dando prioridad a sus estrategias de adaptación, al utilizar sus puntos de referencia para lograr la supervivencia en un ecosistema diferente, lo que repercutió en su falta de interés por conocer el modo de vida indígena.

Para terminar, insistimos en que el inicial desconocimiento de la relación de la comunidad Naso con el territorio, motivado por la carencia de un contraste entre las diferentes fuentes, una falta de análisis crítico de la versión española y un olvido de los factores interactuantes en su evolución endógena, hemos podido paliarlo gracias al ejercicio interdisciplinar. Éste nos ha permitido hacer su seguimiento temporal y espacial estableciendo un eje cronológico general, para las etapas evolutivas generales, y, dentro de él, uno concreto, para analizar las transiciones; buscar un tronco cultural común, para analizar la similar evolución de los grupos vinculados por su origen; y establecer los apartados de análisis de forma secuenciada, interrelacionada e interdisciplinar para concretar la unicidad interpretativa.

TOPONIMIA DE SU HÁBITAT Y LOCALIZACIÓN DE LINAJES Y CLANES, HASTA EL SIGLO XVI, SEGÚN LAS INFORMACIONES ARQUEOLÓGICAS, GENÉTICO-LINGÜÍSTICAS, DEL POPOL VUH Y LA TRADICIÓN ORAL.

La primeras noticias de los asentamientos de sus antepasados, desde el 4.600 a.C., las obtuvimos en los resultados de las excavaciones arqueológicas sobre una población anónima que, parte de ella, pudo ser la de los antepasados del linaje Naso Tjérdi.

Los descubrimientos de Haberland en Chiriquí⁽¹⁶⁾, no tuvieron conclusiones relevantes, pero los de Ranere, en abrigos rocosos cerca de Caldera, permitieron establecer dos períodos cronológicos⁽¹⁷⁾ dentro de la Tradición Arcaica selvática, la fase Talamanca, del 4.600 al 2.300 a.c., con instrumentos de roca volcánica para el desmonte y la fase Boquete, del 2.300 al ¿300? a.c., por los que constató una actividad cazadora recolectora en las faldas de la cordillera.

Éstos se verán ampliados con los trabajos de Linares y White, que realizaron excavaciones en Cerro Brujo, de la vertiente caribeña y en la Pithaya⁽¹⁸⁾, de la vertiente pacífica, Golfo de Chiriquí, en la que encontraron restos de una ocupación de 8,5 ha con un posible centro ceremonial. Desviándose hacia el Norte, en los espacios premontanos, localizaron 45 asentamientos entre Cerro Punta y el Hato del Volcán Barú, interpretando ese amplio espacio como un lugar de confluencia de linajes que se reunirían puntualmente en el centro ceremonial de Barriles, lo que les llevó a la conclusión de que hacia el siglo I d.C. la erupción del volcán dispersó a la población de Cerro Punta y de sus alrededores, pero, once siglos más tarde, sus

segmentaciones, volvieron a ocupar esos espacios con menor densidad poblacional.

En el mapa 1 podemos ver la localización de los yacimientos arqueológicos indicados y de los prospectados o excavados hasta la actualidad.

Así, es muy probable que, cuando llegaron los españoles, los descendientes de esta población, que tenían un mismo antecedente lingüístico chibcha y estaban unidos por un vínculo cultural común, tuvieran algunos asentamientos en ese biotopo.

Siguiendo las conclusiones que estableció Linares y uniéndolas a los hallazgos líticos⁽¹⁹⁾ de Ranere se podría afirmar que: desde el 4.600 a.c. al 2.300 a.c. estuvo asentada una población cazadora-recolectora en las faldas de la Cordillera; ésta o parte de ella inició su expansión demográfica con las segmentaciones de sus linajes; sus descendientes, desde el 2.300 al 300 a. c., fueron la población precerámica de Boquete que se dedicó al cultivo de tubérculos y gramíneas salvajes, entre otras el maíz primigenio; pudieron tener unos hábitos conductuales similares a los rememorados sobre la población de la Segunda Edad, de los plantadores, en el Popol-Vuh; durante el 1000 a.c., cuando ya lograron adaptar el cultivo del maíz a su clima húmedo y fresco, linajes sucesivos fueron ocupando espacios hacia el Caribe y el Pacífico; la diferencia orográfica y climática entre estos dos espacios de recursos, les generó un disímil modelo adaptativo, que repercutió en su densidad poblacional: en la zona caribeña, más húmeda, los asentamientos debieron ser menos densos; por el contrario en la pacífica, más seca y soleada, la población buscó la proximidad a los biotopos acuíferos y esto produjo su concentración; f) sin embargo, siguieron manteniendo la relación por su proximidad geográfica y el trueque.

MAPA 1 (Ver anexos).

Este intercambio les permitió suplir las particulares deficiencias en algunos recursos básicos y enriquecer sus imaginarios con los objetos ceremoniales, ya manipulados o en materia prima, como las piedras semipreciosas. Es muy probable que la población de Chiriquí abasteciera de utillaje a la caribeña y ésta les proporcionara otros recursos que bien pudieron ser oro, cerámica o cuarzo; g) probablemente, el linaje que mantenía su asentamiento en el espacio intermedio de Barriles, asumió la función de recordatorio de su vínculo común, por estar muy cercano a su asentamiento originario, convirtiendo este lugar en el centro ceremonial de estos linajes emparentados.

13. Delgado Burgos y Aparicio Gervás, 2011: 182-205.

14. Coincidente con nuestro recelo está el estudio de Salmerón Castro, 1984:107.

15. Somos responsables de esta síntesis de los datos aportados por Cooke y Sánchez, 2004.

16. Haberland, 1957: 258-263.

17. Ranere, 1972: 197-207.

18. Linares y White, 1980: 181-193

19. Ranere, 5 (Cambridge 1980): 118-137.



Gracias al genetista Barrantes y al lingüista Constela que han realizado investigaciones sobre la población originaria panameña, tenemos datos más concretos. Ambos coinciden en establecer la filiación de estos grupos talamancaes con la familia de lengua chibcha⁽²⁰⁾, que fue producto de una escisión hacia el 10.000 a.c del grupo genético lingüístico macro-maya y de la posterior conformación del protochibcha⁽²¹⁾. De éste último surgirían las variantes chibchas, debido a la dispersión geográfica, los diferentes nichos medioambientales en los que se asentaron y el contacto posterior con otros grupos de diferente filiación.

Uno de estos linajes fue el Talamanca, al que pertenecen los Naso-Tjërdi. Sobre el sustrato común de los grupos que están bajo esa denominación, Barrantes hace unas interesantes aportaciones sobre su grado de parentesco⁽²¹⁾.

Siguiendo sus conclusiones y no olvidando la información arqueológica, se podría afirmar que: todos los grupos citados pertenecieron al mismo grupo de filiación; éstos, por sus sucesivas segmentaciones, fueron cobrando autonomía como linajes propios; aunque algunos olvidaran, por el alejamiento espacial y el paso del tiempo, el vínculo de filiación común, siguieron manteniendo el mismo sustrato cultural con ligeras modificaciones.

Las denominaciones que los españoles asignaron a estas poblaciones presentan tantas variaciones que inducen a un constante equívoco. Los Naso Tjërdi aparecen nombrados como térrabas, texbis, tejbis, tervis, Tiribís, téxabas, térrebes, teribes, por lo que se hace inevitable preguntarse ¿serían variantes fonéticas del mismo término? Es muy probable que la respuesta sea afirmativa, por los datos que aporta su tradición oral.

En el trabajo de campo constatamos que para ellos el nombre de su linaje está íntimamente unido a su patrón matrilineal y al río que, desde milenios, han estado vinculados por ser su asentamiento principal, denominándolo Tjër, la <<Abuela>>. Así, su denominación actual, que ellos siempre han mantenido, se remonta a la de sus orígenes como linaje.

Tito Santana, actualmente ex rey de la población Naso, nos aportó la información sobre el origen de la denominación a la que se sienten vinculados: Naso Tjër bi di: Naso <<nacido>>; Tjër <<abuela>>; Bi <<doctora>>; Di <<río>>⁽²³⁾.

El término Naso entendemos que es un añadido posterior para recalcar su unión ancestral al territorio que ocupan, pero la denominación del grupo como Tjër bi di, cercana a las utilizadas por los cronistas y misioneros de los siglos XVI y XVII, indica la vinculación a sus ancestros y a su espacio de recursos <<Nacido en el Río de la Abuela Sabia>>, su microcosmos. Actualmente, han prescindido del término bi por lo que, en nuestro uso, ya iniciamos esta exposición con el nombre Tjërdi.

La inclusión de la mujer como ancestro y asociada al concepto de Fertilidad unida a los elementos Luna, Tierra, Agua, ya aparece registrada en el Popol-Vuh como una de las variaciones que se generan cuando, además de la producción de tubérculos, se desarrolla el cultivo de las gramíneas y la dieta comienza a depender más de lo producido que de lo recolectado. A partir de este momento, la función de la mujer ya dejó de ser pasiva, como mero espacio reproductivo, para tener un reconocimiento de su fertilidad, quizá la asociación simbólica de la fisiología de los diferentes sexos con el tipo de semilla, tubérculo con pene y gramínea con útero, tuvo algo que ver para que se produjera esta variación.

El tramo del Popol Vuh que refrenda esta modificación asociativa comienza con la implicación igualitaria de una pareja Ixpiyacoc <<Abuelo>> e Ixmucané <<Abuela>> interviniendo en la creación de los hombres de madera⁽²⁴⁾ y, más adelante, se ratifica y amplía conceptualmente con la fecundación de Ixquic⁽²⁵⁾ sin la convivencia con el varón, a través de su saliva, que por su unión no permitida, al pertenecer a diferentes linajes, tuvo que abandonar el familiar e iniciar el suyo propio matrilineal en el espacio de recursos de la familia del varón con la Abuela. A ésta tendrá que demostrarle su habilidad-fertilidad en el cultivo del maíz⁽²⁶⁾, como exhibición de su capacidad de vincularse al territorio.

Su relación con el agua aparece en un tramo del relato en el que Ixquic e Ixmucané están en la orilla del río intentando retener el agua que se escapa del cántaro⁽²⁷⁾.

Si los Naso Tjërdi nacieron en el espacio fértil del Río de la Abuela y ésta aún les cuida y les protege de la enfermedad, procurando su abastecimiento, esta mujer, Tjër, recuerda a Ixmucané y a Ixquic, las primeras mujeres a las que les fue reconocida, junto

con sus hijos nacidos, que eran el núcleo base de la comunidad, autónomo de cualquier varón ajeno a la parentela, por ser buenas productoras de maíz. De esta forma, el eje materno-filial y su actividad cultivadora pasaron a ser un solo concepto. Esta asociación también se aplicó al establecer el patrón de filiación matrilineal, la mujer no debía abandonar el espacio de recursos, a no ser que fuera necesaria una segmentación, porque la milpa⁽²⁸⁾ y ella eran inseparables.

La tradición oral de los Naso es muy explícita sobre esta vinculación:

“Tjër fue traída y dejada en el cerro Tjëtshko por Dios para que nos ayudara. Allí vive. Está para curarnos. Es como una auxiliadora de nuestro pueblo Naso. Ella tiene sus asistentes de nombre Kjusga. Ella misma les dio ese nombre a ellos.

Desde su cerro Tjër enviaba a los asistentes, los Kjusga, a comunicarse con los Sukias, y los Sukias se comunicaban con nosotros, sobre el asunto que nos estaba preocupando, sea la cura de nuestra enfermedad o la enseñanza de nuestros hijos.

Cuando nos encontrábamos enfermos, visitábamos a Tjër. Al llegar a un pequeño pozo que estaba por ahí, le decíamos a Tjër que veníamos a curarnos. Solamente mayores podían acercarse, ningún chiquillo podría llegar allá, y ninguna muchacha tampoco. Solamente personas adultas podían llegar y solicitar ayuda a Tjër.

Cerca del mencionado pozo hay un material que se parece a una piedra blanca, pero es suave y se descompone fácilmente. De este material, los visitantes hacen unas piedritas y las dejan sobre la piedra grande de Tjër. Entonces se alejan del lugar.

Al escuchar un silbido, después otro y finalmente un tercero, saben que la enfermedad ya está curada. Regresan a la piedra grande, donde falta una de sus piedritas: Esta piedrita se la llevó Tjër, y con ella lo malo de la enfermedad. Las otras piedritas se las llevan las personas y las mezclan con sus comidas.

Los que visitaban a Tjër, llevaban pedazos de tela o vestidos usados, hechos de algodón al estilo naso. Al llegar, los dejaban colgados en una rama, como una forma de pago para la medicina que ella preparaba.

De regreso a la casa, la gente echaba las piedritas en sus comidas para consumirlas entre todos. Si las tomábamos ninguna enfermedad nos afectaba. Nada nos molestaba y también nos daban sabiduría y la capacidad de adquirir rápidamente cualquier conocimiento.

De Tjër venían los conocimientos, por eso los antepasados sabían mucho, gracias a las piedras de

Tjër. Gracias a ella, hasta ahora sabemos mucho, nuestra lengua Naso, los cantos y otros conocimientos más. Así es como trabaja Tjër, ya que Dioslo dejó para enseñarnos y ayudarnos. No la debemos abandonar porque Dios mismo nos dijo que no la abandonaríamos.”⁽²⁹⁾

Aún con la intromisión del término “Dios” del que son responsables actuales la Iglesia Católica y la Adventista, este relato mantiene algunas claves importantes de su imaginario: el cuidado de la mujer a los hijos y sus saberes del aprovechamiento de los recursos agrarios; y la total fusión con su territorio inicial por la ingestión de esa arcilla que les protegía y les daba conocimiento. No olvidemos que el Cerro de Tjër es el lugar de referencia de su primer asentamiento, en las faldas de la Cordillera, que tenía un manantial, pero también es el Río, la Tierra y el Agua unidos en la mujer, indicativos de la nueva significación de la fertilidad.

Tito Santana nos lo confirmó al citar las primeras siete comunidades, los siete primeros linajes, que conformaron el clan, situados en la montaña, cercanos a quebradas en torno al río Teribe⁽³⁰⁾.

Todavía rememoran con este relato el cómo se originó la primera comunidad con la Abuela, muy ilustrativo de su parentesco cultural:

Al principio todos los seres humanos teníamos un solo idioma, y nosotros estábamos viviendo con gente de diferentes pueblos. Después, Dios cambió nuestro idioma, lo cambió por otro y ya no nos entendimos, pues si pedimos algunas cosas, los otros ya no nos entendieron, todos hablaron diferente. En aquel tiempo, Dios nos cambió a lugares diferentes. Nosotros vinimos de un lugar llamado Oriente, de los confines de la tierra; de ese lado Dios nos trajo. Cuando nos trajo, Dios también andaba consigo un águila arpía.

De allí trajo junto con nosotros a los Térrabas. Sin embargo, a ellos los llevó al otro lado del río llamado “Dinmo”, al igual que un tigre de enorme tamaño. Como decían los antepasados, aquel tigre se había resbalado en una piedra y esa huella aún permanece en una piedra Térraba.

Cuando nosotros llegamos a Teribe, Dios le dijo al águila que extendiera las alas. El ave extendió las alas hacia el oriente y el occidente, y Dios vio que la tierra de ambos lados quedó igual y dijo: Aquí es el corazón de la tierra.

Entonces el águila extendió las alas hacia el sur y el norte. Ambos lados fueron iguales y Dios dijo: Aquí es el corazón de la tierra.

Es por eso que nos dejó en este lugar, porque es el

20. Constela Umaña, 1991a; 1995b.

21. Barrantes, 1993.

22. <<[...] se encuentra una sucesión o cadena de afinidades entre las distintas tribus de este a oeste (o viceversa). Al analizar más detalladamente estos resultados, es posible apreciar lo siguiente: 1) las tribus cabécar y bribri son muy parecidas resultado que no es sorprendente si se considera su historia pasada y reciente; 2) los teribe (Térraba) aparentemente se separaron primero de los otros miembros del subgrupo talamancaes (bribri, boruca, cabécar); 3) estos últimos muestran afinidades con los guatuso al oeste y con los guaymí y bocotá al este>>. Ibidem:161-162.

23. Informante Tito Santana, en esa fecha, rey de la Comunidad Naso.

24. Recinos, 2005, primera parte, capítulo II: 28-30.

25. Ibidem, segunda parte, capítulo III: 58-59.

26. Ibidem, segunda parte, capítulo IV: 62-64.

27. Ibidem, segunda parte, capítulo VI: 75

28. Parcela de tierra con cultivo de maíz.

29. Informantes Naso, Julio Torres, abuelo, y Donildo Piterson, adulto.

30. Informante Tito Santana: Shu Blochik, al lado del cerro de la Abuela-Tjëtshko, Shutchik, Kuago, Perchic, Blomli, Larboy Dorba. Más tarde habría dos más, Kuac y Blöy, al lado del río de este nombre.

corazón de la tierra. Entonces nos demarcó este territorio para nosotros, diciendo: Esto quedará para ustedes, no emigrarán a ningún otro lugar. Si emigran, se mezclarán y entonces se acercará el fin del mundo.⁽³¹⁾

Esta narración, despojada de las interferencias foráneas a su cosmovisión, aporta la argumentación del grado de parentesco en su vinculación con el territorio e implícitamente la legalización de su asentamiento. De ella podemos deducir que:

a. la llegada de sus ancestros a un nuevo espacio de recursos rememora su segmentación demográfica del núcleo inicial -diacrónica y sincrónica-, pero no su fracción cultural, sólo la necesaria transformación-adaptación de su linaje al asentarse en un nuevo biotopo.

b. la expansión espacial provocada por la separación de los, inicialmente, sublinajes del linaje inicial, les impuso un distanciamiento geográfico. Éste fue el primer responsable de las variantes lingüísticas y genéticas, generadas en la adaptación a nichos ecológicos diferentes, como del contacto con otros linajes de un parentesco más lejano que ya habían generado sus propias adaptaciones.

c. la táctica de segmentación matrilineal pudo ser la de las dos mitades como aparece en el Popol Vuh, Ixquic tiene dos gemelos –varón y mujer-, pero, en este punto, hay un desajuste en el relato, debido a su atemporalidad, porque consideran a los térrabas como sus compañeros iniciales de viaje pero no los identifican como sus parientes. Quizá es debido al error fonético español, que con el tiempo lo asumieron por la falta de recuerdo del nombre original, o a la segmentación forzada, decidida por los franciscanos en el siglo XVIII; lo que no es erróneo, es el nacimiento de su comunidad a partir de una segmentación del linaje inicial.

d. del Popol-Vuh, de la cultura de los plantadores, conservan el Águila-gavilán, en esta Segunda Edad, símil del alter ego de Hunrakán⁽³²⁾, la Tempestad, el Rayo, el Viento, el movimiento rápido, que aparecerá de forma explícita en la Tercera Edad para el aviso del juego de la pelota a Hunaphú e Ixbalanqué con los de Xibalbá. El Sol en esta Edad aparece asociado al Corazón de la Tierra, Tepeu-Gucumatz, la Serpiente Emplumada, porque delimita su espacio, el espacio de recursos. El resultado es esta dualidad que agregada se presenta como la unicidad de su biotopo: la Tierra, espacio de captura, más el Sol, fuerza que la delimita, igual el concepto unívoco del espacio de recursos del linaje en el que se contempla como concreción el espacio femenino, el del hábitat.

e. su procedencia de Oriente es resultado de la

asociación del nacimiento del Sol con el nacimiento de su linaje, por esta razón los trajo el Águila, fruto de una segmentación. Como ya indicamos, los yacimientos arqueológicos de ese entorno⁽³³⁾ informan de asentamientos en el período IIB-III con inicios de plantación y en el IV con hábitos agrarios; de una emigración por la erupción del volcán; de nuevos asentamientos en la vertiente del Caribe, en la cordillera y en la vertiente del Pacífico resultado de segmentaciones. A partir de este momento el grupo inicial debió fragmentarse gradualmente, aunque es posible que mantuvieran durante un largo tiempo el vínculo de la filiación con reuniones ceremoniales clánicas. En este contexto tendría sentido el yacimiento de Barriles como expresión material de las ceremonias que aún se conservan en algunos relatos de la tradición oral. Las adaptaciones a los diferentes biotopos de cada linaje completaron la separación.

Lo importante es que aún conservan la idea de un origen común, de su concepto de filiación y del referente cultural concreto, siguiendo la periodización del Popol Vuh, de su microcosmos regido por el Sol, avisador de la breve estación seca⁽³⁴⁾, que sustituyó a Hunrakán, por la disociación de los dos formas de presentación del agua, conforme a los dos tipos de fertilidad, la de la mujer, el río y la del varón, la lluvia.

RECONSTRUCCIÓN TERRITORIAL, A PARTIR DEL SIGLO XVI HASTA 1.700, CON LAS INFORMACIONES DE LOS ESPAÑOLES Y DE LA TRADICIÓN ORAL

Al recurrir a las informaciones de conquistadores, pobladores y misioneros, para contrastarlas con las anteriores, primero, se tiene la percepción de dos historias paralelas sobre la misma realidad; y segundo, esa apreciación se desvanece al descubrir que éstas últimas son muy imprecisas y que además, atendiendo a los diferentes sujetos que las emiten y por el desempeño de sus disímiles funciones, presentan ciertas contradicciones.

A modo de ejemplo, cuando localizan a los caciques asentados en Bocas del Toro, Chiriquí y Veraguas, hacen inverosímil su información, por el elevado número de cacicazgos que constatan. Despiertan las sospechas sobre su fiabilidad: por el propio significado que atribuyen al término colombino de cacique, “jefes de pequeños Estados”, que sería inviable en su ejercicio; desde el análisis ocupacional, por las macro familias agrupadas que conformaban pequeños núcleos poblacionales dispersos, lo que haría inviable el control directo sobre la población; desde el de la pequeña expansión demográfica, porque la familia extensiva habría perdido su función organizadora y agrupadora; desde el de las variantes lingüísticas que serían aún muchísimas más; y por último, desde el de la asociación fenomenológica del biotopo con los ancestros, que algunos misioneros nos describen, inconscientes de su importancia interpretativa o conscientes para justificar su labor de erradicar el paganismo.

Hernando Colón y Bartolomé de las Casas, sobre el primer reconocimiento de la costa oeste panameña indican⁽³⁵⁾ : los puntos de referencia geográficos de Carambarú -Cerebaró, Zorobaró <<Bahía del Almirante>>, de la isla Toja <<isla de Colón>>; la abundante densidad de población; la diversidad de lenguas; la desnudez de los indios excepto de los genitales; sus adornos de oro en forma de discos y aguiluchos; sus pinturas corporales en blanco, negro y rojo; la diferente actitud de los indios isleños en el trueque, los costeros predispuestos a intercambiar sus adornos de oro y los del interior no dispuestos al trueque; el medio de transporte indígena, la canoa de madera de una sola pieza; la actividad comercial en el Caribe, a corta distancia, entre la población de las islas y la de la costa, pero también con grupos de México y Yucatán que traían mercaderías elaboradas muy variadas, esteras, mantas, espadas de palo, cuchillos de sílex o patenas. Sin embargo, las denominaciones grupales están ausentes, porque su recorrido fue muy rápido.

También, los primeros escritos más concretos que se emitieron son poco explicativos, muy etiquetados y algo exagerados, quizá fruto del desconocimiento y de su finalidad informativa a la Corona.

Los informes de Felipe Gutiérrez están en esta línea interpretativa. Éste cuando fue nombrado gobernador de Veragua en 1.535⁽³⁶⁾, estando en pleitos la Corona con D. Luis Colón, por los límites de los territorios que le correspondían en Veragua, recorrió los territorios de su gobernación y fundó el poblado de La Concepción para la explotación de las minas de oro, pero fracasó en la colonización de Bocas del Toro.

Más tarde en 1.540, Hernán Sánchez de Badajoz tendrá la misma pretensión de conquista, pero sin la autorización del rey para poblar⁽³⁷⁾. Llegó hasta la desembocadura del río Tarire (Sixaola) donde fundó el poblado de Badajoz y, un poco más al interior, el de Marbella. Sus descripciones son escasas, excepto la de la reducción del cacique de Coaza y otros caciques que estaban bajo su mando. En el mismo año de esta campaña, que duró unos diez meses, sus noticias fueron ilegalizadas por el gobernador de Nicaragua, Rodrigo Contreras.

Tanto Badajoz como Felipe Gutiérrez provocaron con sus incursiones el desplazamiento de las poblaciones indígenas hacia zonas más seguras, alejadas de las poblaciones españolas. Nos consta que para defenderse de la inminente invasión casi todos los linajes se unieron, por la apreciación de tantos caciques aparentemente sometidos, que en la realidad serían los

más ancianos de las macrofamilias de cada linaje. De esta forma, se inició la desubicación de los linajes de sus lugares de origen, por lo que a partir de este momento las informaciones sobre sus asentamientos originales no ofrecen plena fiabilidad.

Hasta la entrada de Juan Vázquez de Coronado, en 1.550, no hubo intentos serios de colonizar estos territorios, ni tampoco informaciones significativas. Éste fue nombrado, en 1.562, Alcalde Mayor de Costa Rica y Cartago y en su ejercicio llevará a cabo, entrando por el Pacífico y yendo hacia el norte, la expedición para el reconocimiento y colonización de las regiones Duy, Guaymí y Talamanca. Su lista de denominaciones de caciques con su correspondiente territorio, que no constató, teniendo en cuenta que no recorrió todo el territorio, es excesiva:

Allí tuvieron los españoles noticias de las tribus indígenas que habitaban todo el Valle del Guyamí, al Sur y al Norte de la Cordillera. El citado documento menciona las siguientes: En la vertiente Sur: QUEPO, COUTO, BORUCA, CIA, URIABA, XARIXABA, YABO, DUBA, CABARA, BARETZO, TACBITE, ARABORA, ZABANGARA, QUEZABANGARA, CUAQUA, QUECURU, BARICARA Y CURUFI.

En la vertiente Norte: TEXBI, ARA, GUERA, TUACA, CUEXARA, ZABARU, CURURU, ARARACA, TAMARI, QUERIBISTA, TAYMARU, TARIACA y SUERRE.

Según los informes de los caciques amigos de Coto, de todos estos pueblos “trece dellos eran palenques de grandes poblaciones, y los demás pueblos juntos, la mayor parte poblados en sabana, de gran gente y riqueza, y que en muchos é los más pueblos dellos se coge é tiene gran suma de oro”⁽³⁹⁾.

El análisis de esta información, solamente expresada en cacicazgos, es inviable, ya que el continuismo en el uso de este término sería un ejercicio ficcional, entre otras razones porque: carece de un contexto territorial concreto; el término cacique con el significado de jefe, según Salmerón, no es indígena⁽⁴⁰⁾; nadie ha podido establecer la media de habitantes por Km2 que se le adjudicó a un cacique; ni tampoco se ha concretado en qué biotopo.

Por el contrario, si tenemos en cuenta su sistema de agrupación y de fragmentación, por mitades, en el que cada sublinaje debía disponer de su propio espacio de recursos, entonces, sí empieza a cobrar sentido la información de Coronado. En este contexto, se podría afirmar que estas denominaciones en las que aparecen designados como caciques, corresponderían a los

35. Datos aportados por Colón, [1571] 1994, cap. XCI: 259 y ratificados por De Las Casas, [1559] 1967.

36. Título de Gobernador de Veragua expedido a Felipe Gutiérrez, 1.535, Archivo General de Indias (AGI), 109-1-17.

37. Sólo tenía el nombramiento de Capitán General. Real Provisión de la Audiencia de Panamá acerca de la conquista y población de Costa Rica, 1539, Archivo General de Indias (AGI), 52-1-3/25.

38. La de Rodrigo Contreras que apresó a Badajoz, la del gobernador de Cartago, Diego Gutiérrez en 1.545, y la de Juan de Estrada Rávago en 1.560.

39. Recogido por Reverte, 1997: 43, nota 49.

40. Colón realizó una usurpación lingüística indígena al utilizar el término arawak Kassicuán <<tener o mantener una casa>> cambiando su signo por el de cacique y su significado por el de <<jefe>>. Esta aportación del origen etimológico del término se la debemos a Salmerón Castro: 1.984: 107.

31. Informantes Julio Torres y Donildo Piterson.

32. Recinos, 2005, segunda parte, cap. III: 59 y capítulo VII: 77.

33. *Ibidem*, capítulo VI: 70-73. Estos inicios de desmonte, realizados por los varones, para preparar la tierra para el cultivo se registran también en el Popol Vuh.

34. De gran importancia en su cosmovisión, por el índice pluviométrico muy elevado el resto del año.

lugares de sus asentamientos, que estaban próximos o en torno a los ríos Uruí o Arí, Changuena, Teribe y Changuinola y que conformarían una red de sublinajes con un comportamiento similar en la explotación de los recursos y en el tipo de asentamiento defensivo, el palenque.

Sin embargo, hay que diferenciar entre el nombre que un linaje elegía y por el que otros le denominaban. Es el caso de los apodos por comportamientos estereotipados o expresiones filiales. Por ejemplo, los nombres de los grupos doraces y zuríes –“soríes”-, que al parecer pertenecían al mismo linaje, siguiendo la terminología de los españoles, los encontramos en la lengua Ngöbe como Dorí o Sdorí con el significado de “Sangre”⁽⁴¹⁾. Así, es posible, que sus vecinos guaymíes –ngöbes- hubieran sido los artífices de tal apodo, por el comportamiento guerrero de este sublinaje, idéntico al de los teribes, changuenas y borucas. Si los misioneros escucharon este término de los guaymíes o de los doraces, nunca lo sabremos, pero sí podemos sugerir que, por su excesiva concreción, pudo ser un apodo, por no mantener el patrón general de denominación, acorde a la vinculación con el territorio, ni estar asociado a ningún elemento simbólico del Popol Vuh y, en cambio, aludir a un comportamiento.

En 1.564, este mismo conquistador realizó una campaña de cabalgada y secuestro de indios contra los Tervi, que no tendrá ningún éxito, ni a corto ni a largo plazo, pero que va a seguir provocando la huida de indígenas hacia las montañas. Esta actividad sanguinaria se mantuvo, a pesar de que, a finales del S. XVI, la Corona emitió las <<Ordenanzas de Descubrimiento, Nueva Población y Pacificación de Indias>>, que encubrían la acción conquistadora bajo el término <<pacificación>> y la colonizadora con el de <<evangelización>>, para seguir teniendo el apoyo del Papa y evitar la huida indígena.

En el siglo XVII, las informaciones siguen creando más confusión en la identificación de los grupos. Es curioso, y lo vamos a ir comprobando, como de un siglo a otro aparecen indígenas con nuevas denominaciones, y no es que llegaran a la zona grupos nuevos o que otros hicieran su aparición, porque habían estado escondidos; sino que, probablemente, eran nuevos linajes, segmentaciones de los ya existentes.

En 1.605, se piensa que los Tervi ya están sometidos y se envía una tropa con Diego de Sojo para fundar una población, Santiago de Talamanca, pero esta campaña fue un ejercicio de maltrato al indígena⁽⁴²⁾, que provocó la aplicación de su venganza con la quema del poblamiento.

A comienzos del siglo XVII, ya era evidente el bajón

demográfico de la población indígena, el número de indios por encomienda era escaso, entre 6 y 40, porque su huida era sistemática. Las malas condiciones que estaban padeciendo eran ilegales, ya que no se cumplían las Leyes de Burgos de 1.512, ni la Provisión de Cigales de 1.551. Los encomenderos no les dejaban residir en los asentamientos que se les había designado, ni les permitían trabajar en las tierras adjudicadas y además, les obligaban a realizar trabajos personales con la privación de la libertad de movimiento.

Esta solapada práctica esclavista provocó el ataque, cada vez más frecuente, de los indios a las encomiendas. La Corona para evitarlo, emitirá progresivamente una serie de medidas legislativas: en la Real Instrucción de 1.601, emitida en Valladolid, se volvieron a suprimir los trabajos personales, a cambio de que los indios pagasen un canon, a modo de tributo, en especie o dinero y se insistió en la creación de pueblos, únicamente de indios, con sólo un doctrinero; más tarde, en 1.610, para evitar la explotación del indígena, se estableció que las encomiendas tuvieran, como mínimo, 25 indios; ordenando la vigilancia periódica del cumplimiento de estas medidas a los oidores de la Audiencia.

El resultado de estas normativas no se hizo esperar, comienza de nuevo el secuestro del indígena para las encomiendas. Las consecuencias, no previstas, de esta política fueron la despoblación en zonas estratégicas y la dispersión cada vez más acentuada de los linajes.

Ver MAPA 2 (Anexos)

En 1.620, tenemos un ejemplo de la planificación de esta caza y captura protagonizada por el gobernador de Veragua, Lorenzo del Salto. Éste programó una campaña de conquista en el Valle del Guaymí y del Duy, con la excusa de pacificarlos, pero con el verdadero objetivo de suministrar mano de obra a los encomenderos y, simultáneamente, dejar limpio el territorio para poder explotar las reservas de oro. En su informe a la Corona para solicitar el permiso aporta datos demográficos muy superficiales, cuantitativamente desproporcionados y no coincidentes con el mapa que incluye:

Toda la provincia de Veragua es cinco ciudades de españoles, y la mayor no tiene cuarenta vecinos. Ay en sus contornos siete pueblos de yndios de paz que tendrán entre todos nuebecientos sin sus hijos y mujeres (.) y de la otra parte de esta montaña que acá llaman cordillera bertientes a la mar del norte en otras diez leguas de tierra de ancho entre la mar y la dicha cordillera y en ella habrá como seis o siete mil indios de guerra⁽⁴³⁾. Ver MAPA 3 (Anexos)

En él vemos que en la zona norte la población estaba concentrada desde el río Calovebóra hacia el Oeste, rodeando la Bahía del Almirante, existiendo en la parte Este grandes zonas despobladas; por el contrario, en la zona Sur no aparecen estos vacíos y los núcleos de población, aún siendo poco densos, son más continuos.

Esta distribución de la población ratifica su reclusión en las zonas que les proporcionaban más seguridad, al ser espacios más defendibles y con los recursos necesarios para una mayor concentración. Es probable que se produjera la unión de linajes para la resistencia ante el avance hispano.

A partir de este ejemplo de Del Salto, para evitar la huida de la mano de obra, se dispondrán medidas para que cuando muriera un encomendero, sin sucesor, la encomienda pasase a manos del Rey, que cobraría al indio un canon inferior.

Hacia 1.610 se empieza a nombrar más grupos, como por ejemplo, en la noticia, que recoge Fray Antonio de la Rocha, sobre un incidente de maltrato que comete Francisco Morales encomendero de los bregabas y que comenta sobre su texto Castellero:

Una de las “provincias” encomendadas era la de los bregabas, que correspondió a Francisco Morales, vecino de Alanje, quien le exigió a estos indios como su encomendero que era, que le “fuesen a rozar y hacer sus sementeras, como lo hicieron”. Pero al faltarle una vez, para “mostrarse valiente y que le temiesen en adelante, cogió uno de estos pobres indios, sus vasallos, si lo eran, y “córtole las orejas”. “corrió la voz de esta crueldad – continúa De la Rocha-, que una mala nueva vuela, y alborotándose todos, y si bien por ser indios no salieron a vengar al compañero, determinaron no servir más al que se llamaba su señor”.

En esos mismos días-sigue relatando De la Rocha-, el maestro de campo Pedro de Montilla Añasco, ignorante del incidente anterior, había marchado a la montaña “a buscar indios que conquistar con algunos españoles e indios amigos, como solían, llevándolos, para que les sirviesen y enseñasen los caminos”. Montilla llegó a la tierra de los bregabas, quienes creyendo que era Morales “que les venía a cortar las orejas”, buscaron alianza con los saribas y los suríes para atacar a los invasores en la mejor oportunidad. En el río Farimani –cerca de donde se establecería años más tarde el propio De la Rocha- los indios atacaron una de las avanzadillas al mando del capitán Francisco de Espinosa y lo mataron a él con sus trece soldados⁽⁴⁴⁾.

El mismo dominico cuando se instaló en el territorio de los doraces y zuríes para evangelizarlos, durante 1635 y 1636, estando de gobernador Lorenzo Del Salto, presencia un incidente entre los doraces y los bregabas. Estos últimos no aparecen en ninguna fuente con este nombre, así, entendemos que fue una confusión

fonética y que se refería a los terrabas, porque la descripción que hace de su vivienda con muralla de madera, el palenque, era coincidente con su técnica defensiva:

“Solo una vez es sabido haber salido estos indios a pelear bien a bien y fue con los bregabas, provincia cercana, que siendo antes amigos riñeron porque llegaron corriendo una vaca del monte hasta sus tierras, y salieron a la demanda de la vaca porque la querían coger en sus tierras,[...]. Salieron de cada parte tres y debían de llevar cuatrocientos o seiscientos indios tras de sí, porque una de estas cosas, no queda hombre en la tierra, por oradarse las narices y verse galanos. Los contrarios los sintieron y al punto se entraron en sus dos palenques que no tienen más fuerza, que ser unas casas grandes con mucha comida y armas [...]. Tienen una cerca de estacas con que hacen una a modo de muralla”⁽⁴⁶⁾.

La localización de los doraces y suríes y su cercanía con los bregabas, terrabas, también la constata De La Rocha, cuando describe el viaje hacia su asentamiento⁽⁴⁷⁾. Al parecer salió de la vertiente Sur, de Caldera, atravesó la cordillera y subió al norte hacia la laguna de Chiriquí, porque la descripción de su clima es coincidente con el de Bocas del Toro⁽⁴⁸⁾. Su recuento superficial no ofrece credibilidad para un solo sublinaje, sólo constata varones adultos y ancianos, si no hacemos hincapié en estaba toda la tierra junta, sobreentendiendo que fuera la reunión de los varones de un linaje o de un clan y, en ese caso, no sólo estarían los doraces y suríes, sino también, los teribes y changuenas, porque compartían espacios contiguos. De todas formas, la cuantificación nos parece sobreabundante:

“Conté los indios por curiosidad, y con ir unos y venir otros, pude sólo de varones capaces de manejar armas, contar doscientos y treinta y seis, y diciéndoselo a un indio cristiano, que me servía de lengua, me dijo que habían venido muy pocos y que los días pasados, se juntaron en las playas del norte a aguardar a los duríes, para hacer las amistades y que estos no osaron salir a tierra, de miedo a la muchedumbre, porque estaba toda la tierra junta y había más de mil indios, y que no estaban todos, porque son más de mil y quinientos hombres, que pueden tomar armas. Yo no sé cierto la verdad, más si esta lo es, sin duda que hay más de cinco o seis mil almas”⁽⁴⁹⁾.

Las confusiones fonéticas no ayudan mucho, más bien contribuyen a aumentar el número de indígenas o a ratificar la excesiva división entre ellos.

44. Castellero Calvo, 1995: 144.

45. Este equívoco, probablemente, esté relacionado con el verbo castellano bregar que significa “luchar”, así el préstamo del signo con el significante bregabas y el significado “guerreros”.

46. Meléndez, [1635?] 1964: cap. VI: 100-101.

47. <<Hace esta loma saliendo del dicho cerro en la Caldera muchos arroyos y dos buenos ríos con capacidad. Para tener molinos (.) Si el monte era claro y abierto el camino era cerrado (.) Caminé así una legua y más y hallé sentado al guía (.) le pregunté que había y él me respondió, ea padre anímese que ya comenzamos a subir (.) Los malos pasos que hay en todo el mundo no se pueden comparar con los de aquellas montañas, porque bajar o subir una cuesta cuanto áspere se pueda imaginar>>. Ibidem, cap. VII, p. 110

48. Ibidem, cap. II, pp. 87-88.

49. Ibidem, cap. IX, pp. 123-124.

41. Alphonse, 1986: 77.

42. Von Chong y Ortiz, 1982: 46.

43. Texto que acompaña al mapa 3: Carta del gobernador Lorenzo del Salto, de 21 de junio de 1.620, Archivo General de Indias (AGI), Panamá, 29.

Otro tanto sucede en los intentos de localización, como el que hace Castellero, al ubicar a los doraces en el río Estrella⁽⁵⁰⁾ que termina identificándole con el Changuinola⁽⁵¹⁾.

Fernández, aporta toda la información que recogió Fray Francisco de S. José en su convivencia con los changuenes durante 1.697, ubicados según sus descripciones en Bocas del Toro, entre el río Changuinola y la isla de Tójar⁽⁵²⁾. Su núcleo habitacional más importante, podría haber estado cerca del río Puán⁽⁵³⁾, afluente del Changuinola, y una agrupación más pequeña en la vertiente sur de la cordillera Talamanca⁽⁵⁴⁾. Es muy probable que la dispersión de los changuenes fuera el resultado de su huída de la cercanía a los españoles.

Con respecto a cierto grado de filiación de los soribas con los changuenes y ampliándola a los vecinos doraces, se puede intuir en este comentario de De la Rocha:

“Y cuando han de hacer estas ferias, avisan a los Dolegas y Saritas, que son provincias amigas y cercanas de esta”.⁽⁵⁵⁾

Suponemos que estamos, una vez más, ante errores fonéticos y que los suries, soribas y saritas podrían ser sublinajes del doraz, emparentado con el changuena y éste, a su vez, también con el teribe.

En un informe del Cabildo de Cartago de 1.648⁽⁵⁶⁾, recogido por Fernández, a los teribes se les localiza en lugares muy cercanos a los grupos que hemos venido citando y se les vincula en parentesco con los quequexque, el cual probablemente era un nuevo sublinaje teribe.

Fray Francisco de S. José al hablar de los habitantes de la isla de Tójar ratifica la proximidad espacial y lingüística de changuenes, torresques, seguas y térrabas .

Damos por cierto, a pesar de los equívocos fonéticos, que hubiera asentamientos de changuenas, teribes -térrabas-, torresques, doraces y que éstos tenían afinidad lingüística; pero lo que no es veraz es que hubiera mexicanos y seguas, porque eran los mismos, sólo que los últimos con la denominación indígena.

En los mapas 4, 5 y 6 (Anexos) sobre la localización de térrabas⁽⁵⁷⁾, changuenas y doraces, elaborados por Menéndez, se ve el eje de sus asentamientos en el río Changuinola⁽⁵⁸⁾.

Tal cercanía⁽⁵⁹⁾ hace suponer que realizaban uniones entre ellos y que pertenecían al mismo antiguo grupo de filiación, resultado de segmentaciones anteriores, y también que hubieran actuado como aliados, en momentos puntuales, pudiendo haber conformado un clan.

Los Naso Tjèrdi conservan en su memoria colectiva los límites de su espacio de recursos, al que están vinculados desde su primer linaje, así lo relataron los Abuelos apoyándose en el dibujo del mapa 7:

Decían nuestros antepasados: Cuando la tierra estaba recién formada, en ese entonces, decían nuestros antepasados. Dios nos dejó, no fue otro ser, con esta orden: aquí permanecerán, esta tierra quedará para ustedes, todos los bienes los dejaré para ustedes, para que los cuiden, y no pierdan su idioma.

Así los dejaré a ustedes, esto quedará para ustedes. Todos los Nasoga quedarán aquí.

Creíamos que nuestros antepasados no conocían a Dios. Sin embargo, ellos conocían a Dios y por eso todavía estamos juntos y permanecemos aquí, así como Dios había ordenado: a ningún otro lado podrán emigrar. Se morirán los ancianos y habrá nuevas generaciones, pero nunca dejarán su idioma ni lo cambiarán; apréndalo correctamente y no le quiten ningún detalle. No permitan que entren foráneos entre ustedes, no permitan la entrada de personas del noreste si pretenden invadir su tierra. Aquí tienen todo lo que necesitan para vivir.

Así habló Dios con nuestros antepasados, cuando nos dejó esta tierra y dejó todo demarcado. Dios había traído un águila arpía grande para medir el territorio. Extendió sus alas hacia el norte y el sur y de allí dio vuelta al poniente y al saliente del sol, y de esta manera el corazón de la tierra quedó marcado. Por eso Dios dijo: quedarán ustedes aquí, no emigrarán a ningún lado ya que dejaré demarcada la tierra para ustedes, no se lo entregarán a nadie, no la moverán a nadie.

Es por eso que nosotros vivimos aquí. Y así Dios dejó ubicada y delimitada nuestra tierra y destinada para

50. <<Varios textos indican que el río Estrella quedaba en los dominios de los indios doraces (torrasques, torresques o dorasques, dicen varios textos; alguna fuente dice tolosquies), aunque probablemente este era su límite occidental>>. Castellero Calvo, 1995: 1988.

51. *Ibidem*, 1995:199, nota 53.

52. <<De Zengo a la mar del Norte hay otros changuenes, jornada y media, llamados Soribas y Urugaulasas; estos no nos habían visto; y de aquí a la isla Toxa dicen que hay día y medio de camino hasta la orilla del mar>>. Fernández, 1886, t. V: 371

53. <<Desde Tenamasa a Chiriquí dicen que hay catorce jornadas y en el camino otros changuenes que roban y cautivan a los boruca>>. *Ibidem*, t. V: 370.

54. *Ibidem*, t. V: 371.

55. Meléndez, 1964, cap.VI: 99.

56. <<Como quince a veinte leguas del dicho Valle del Duy, están unos Palenques que son como casas fuertes que llaman Terrebe y Quequexque, los cuales son asimismo desta provincia, en que habrá como seiscientos indios. Están aquestos palenques sobre el río que llaman de la Estrella, que confina con las ysas de Toxa y Bahía del Almirante [...]. También confinan los dichos Terreves y Quequexques con la provincia que llaman del Guaymí>>. Fernández, 1886, t. V: 317.

57. <<Porque esta isla dicen se pobló de una parcialidad de mexicanos que no cupo en Talamanca por revoltosa, otra del jaez, de los terrabas y de los changuenes, torresques y seguas, todos forajidos; y así la lengua que prevalece es Terrába mezclada con changuenes y algunas palabras Torresques y seguas>>. *Ibidem*, t. V: 374.

58. Menéndez, 1964: 5-45-57.

nosotros los Nasoga: Esta demarcación parte desde el río Yorkin hasta llegar al “Dburkjèlu”, sube con dirección al cerro Kamuk (vivienda del Tigre) y de allí pasa en curvas por un filo cerca del “Tjetshko”, Cerro de la Abuela, luego continúa en dirección a un lugar llamado “Bäbreybo” o “Kjregeso”, donde vive una serpiente, y de allí continúa hasta sobrepasar la cabecera de la quebrada “Sur” por “Songwo Ybo”, de allí continúa cruzando hasta llegar a “Shipgudon” y de allí continúa hasta llegar a “Dlozenkjwan”, también conocido como “Aksha Dribdri” y de allí continúa por donde vive una serpiente llamada “Pjöpгур Rëmgur”. Ella vivía en esa montaña en un lago grande, según nuestros antepasados.⁽⁶⁰⁾

Entonces el límite baja buscando el lugar llamado “Pjlöli” (nombre de un árbol) y un lugar de nombre “Golondrina” en Almirante. Allí, según la historia, se había quedado estancado un inmenso lago que con nada se podía secar; solamente las golondrinas y otros pájaros llamados tijeretas se encargaban de esparcirlo, abriendo canales para todos lados.

De allí cruza directo hacia “Wlopso” (isla pájaro), de esta isla continúa buscando la desembocadura del río Sixaola, y de Sixaola sube por el mismo río hasta llegar a la desembocadura del río Yorkin y de allí sube aguas arriba del mismo río hasta llegar donde empezó la demarcación, en un lugar llamado “Sloy”. Dentro de este límite habitábamos los Nasoga, pero afuera no habitó ningún Naso, sino otra gente, allí no podíamos llegar.

Así fue la demarcación de nuestra tierra que dejó Dios para nosotros los Nasoga, contaban los antepasados .

Este relato es un claro ejemplo del papel que desempeña la tradición oral en estas comunidades, en ella subyace la previsión y la norma. Para la denominación de los lugares se recurrió a los nombres de animales, plantas o elementos naturales; y la delimitación se ejecutó, cómo lo hizo el Arquitecto, el Formador del Popol-Vuh, midiendo el espacio de recursos, que se adjudicaba y siguiendo la dirección de los puntos cardinales, al tener incorporado, en su imaginario, el recorrido solar y lunar.

Si contrastamos esta delimitación con la de los mapas de Menéndez, vemos la coincidencia en los lugares de sus asentamientos, que estarían, en el eje Oeste-Este entre el río Sixaola y hasta pasado el Changuinola; y en el eje Norte-Sur desde la Bahía del Almirante hasta pasada la Cordillera, hacia la vertiente pacífica pasando el límite de lo que, hoy, es Chiriquí.

MAPA 7(Anexos)

59. Si superponemos las tres localizaciones veremos que sus asentamientos eran colindantes e incluso debían compartir espacios en el margen oriental del Changuinola.

60. Informantes: Julio Torres, abuelo Naso, y Donildo Piterson, adulto Naso.

61. En la actualidad hay una comunidad Teribe llamada Sori, que procederá de zuri, suri o de sori-soribas, que eran en el S. XVII un sublinaje Naso. Este término en Ngöbe, como ya indicamos, significa <<sangre>>.

62. Castellero, 1995: 142, nota 16.

63. *Ibidem*, 1995: 294.

Hacia finales del siglo XVII se continuó con la actividad de captura del indígena y con la insistencia de su evangelización, para cumplir con las directrices estratégicas de crear poblaciones que los concentraran. De nuevo, comienzan las entradas de las tropas, pero, esta vez, acompañados de los misioneros para convencerlos de las ventajas de poblar en las llanuras próximas a David y Alanje, en la vertiente pacífica, pero no tuvieron eco en la población, que vuelve a huir a la montaña.

Este rapto masivo de changuenas obligó a terrábas, doraces y zuries⁽⁶¹⁾ a reanudar su lucha, organizando una defensa unificada contra la política de poblamientos. No debemos olvidar que aunque la Corona había dictado, ya en 1.573, las ordenanzas de población⁽⁶²⁾, éstas jamás fueron cumplidas y los abusos continuaron, como práctica habitual, en las escasas encomiendas, dotadas de mínima mano de obra indígena -por sus huidas-, generando cada vez más hostilidad en la población autóctona.

La llegada de los misioneros, Fray Pablo de Rebullida, Fray Francisco de S. José y Fray Antonio Margil, aumentó aún más el rechazo a la colonización y evangelización, llegando, incluso, hasta ejecutar al primero de ellos.

Ante esta actitud de violencia, la reacción hispana fue implacable, el ejército dio protección a los misioneros y la evangelización se planificó para desarraigar al indígena, utilizando el sistema del “poblamiento”, trasvasando población indígena a nuevos asentamientos para su evangelización.

La elección de poblar en la vertiente pacífica fue para: dispersar a la población indígena, que en su huída para evitar su captura había llegado a altos grados de concentración poblacional y les estaba abocando a constantes rivalidades por los recursos; tratar de evitar que, en algún momento, se unieran ante el enemigo común que eran los españoles; desarraigar al indígena y generarle la aculturación y consecuentemente el sometimiento; apartarles de la vertiente caribeña, porque los indios miskitos les secuestraban, para venderles como esclavos a los ingleses; y la última, según Castellero:

[...] colonizar la zona casi totalmente despoblada de Boruca, más apta para la cría de reses, abierta al puerto de Caldera por el que se comunicaba el interior de Costa Rica con Panamá, más cercana a poblados españoles, como el ganadero Alanje, y en la ruta por donde pasaban las caravanas de mulas para las ferias de Portobelo. Era, pues, un proyecto de política territorial coherente, cuya finalidad práctica encajaba a la perfección con el modelo colonial.⁽⁶³⁾

Comportamientos como el de Juan Álvarez de Ullate, que él mismo detalla cuando escribe al gobernador de Costa Rica en 1.680, informándole que está limpiando en Talamanca los caminos reales de indios changuenes para que se retiren a las montañas⁽⁶⁴⁾, fueron ataques desmesurados que sólo provocaron su resistencia, la fractura de su patrón natural de expansión, la ruptura de la relación con su biotopo y el vacío demográfico en zonas muy estratégicas para la defensa de las fronteras.

En este contexto, los misioneros, que intentaron evangelizar y poblar a los teribes doraces, zuríes y changuenas, se vieron en grandes dificultades por su resistencia. Sin embargo, en 1.672 en torno a San Pablo, se lograron crear, por la fuerza, poblaciones con Doraces que se sacaron de las montañas⁽⁶⁵⁾. A partir de 1.684, esta política de poblamiento se verá frenada porque los misioneros franciscanos, que intentaron evangelizar y reducir a los indios talamanqueños, fracasaron por los ataques de los indígenas Naso escondidos en la cordillera.

Lo que no pretendieron de forma directa, pero sí consiguieron, gracias a la presión militar y misionera, fue el hacinamiento de esta población indígena, hasta ponerla en riesgo de no poder sobrevivir, aun conociendo los ataques que estaban sufriendo de los indios miskitos, que entraban por la costa y por los ríos, para secuestrarlos y venderlos como esclavos a los colonos ingleses situados en las Antillas.

En este relato, los Naso reviven estos enfrentamientos⁽⁶⁶⁾ con los Miskitos para reafirmar su cohesión de grupo, con su propia identidad unida al territorio:

Un día llegaron muchos guerreros Miskitos para llevarse a todas nuestras mujeres. Ante su ataque, los hombres teribeños tuvieron que salir huyendo y dejar a sus esposas e hijas en casa: los Miskitos aprovecharon esta situación para apoderarse de nuestras mujeres.

Los hombres teribeños, por supuesto, no quisieron permitir tal cosa y se fueron a rescatarlas. Al llegar a sus casas, se dieron cuenta que los Miskitos se habían comido todos los puercos y las gallinas y en verdad se habían llevado a todas las mujeres, pequeñas y grandes, jóvenes y ancianas.

Los Teribeños se fueron a un alto de nombre "Sumtoso" en una parte estrecha. Esperaron a los enemigos, les dispararon con sus lanzas y mataron a todos ellos, terminaron con los guerreros miskitos. Ellos estaban como indefensos porque habían obligado a las mujeres teribeñas que cargaran sus armamentos y sus mochilas. Trataron de responder, pero les fue imposible.

Los Teribeños lograron rescatar a las mujeres y las llevaron otra vez a sus casas.

Después de poco tiempo, todas las mujeres estuvieron embarazadas. Al dar a luz, ellas mataron a los recién nacidos, les quitaran la cabeza a todos, no quedó ninguno.

Se enfrentaron los Teribeños con los Miskitos en un lugar llamado "Sumtoso", conocido también como Pital o Cañablancal, arriba en un cerro. Los Miskitos lucharon y no pudieron ganar en el combate. Nuestros abuelos los persiguieron hasta su propio territorio, y aunque ellos usaban arma de fuego y disparaban perdieron el combate.

Los Teribeños dominaron a todos sus contrarios y regresaron de nuevo a su tierra. Jamás los Miskitos volvieron a molestar ni los indios Conejos ni los Talamanqueños.

Dios los había dejado solamente a los Teribes aquí en el corazón de la tierra. Por eso, nuestros enemigos no podían entrar a nuestro territorio. De acuerdo con el plan de Dios, cada pueblo tiene su lugar, hay un lugar para ellos y otro para nosotros. Es por eso, que los invasores no pudieron quitarnos esta tierra. Por eso, hoy en día todavía gozamos de la riqueza de nuestra Madre Tierra en nuestro territorio teribeño⁽⁶⁷⁾.

La Corona, restando importancia a los ataques de los ingleses y sus aliados miskitos, siguió con su política de poblamiento en la vertiente Sur, pero protegiendo a sus ejecutores, los misioneros, que con más frecuencia padecían de más peligros por el violento rechazo de la población indígena. Así, cuando Fray Francisco de S. José inició su viaje hacia los changuenas, ante el riesgo de perder la vida que tuvieron los misioneros anteriores, irá protegido por la tropa española.

CONCLUSIONES

Hacia el 7.000 a.c tenemos el primer rastro de la población Naso, según los datos lingüísticos, unido al de otros grupos talamanqueños, escindidos del grupo lingüístico protomaya-quiche, habiendo conformado el grupo chibcha y más tarde el prototalamanca.

Hasta el 4.600 a.c. no tenemos constancia, según los escasísimos restos arqueológicos, de su presencia en la Cordillera Talamanca panameña.

Su aprovechamiento de los recursos, su modelo de agrupamiento y de filiación, como su Imaginario, en

64. *Ibidem*, 1995: 195.

65. *Ibidem*, 1995: 197.

66. *Sus guerras fueron razzias para la obtención de víveres, de mujeres para procrear y trabajar los campos, o de enemigos para sus ceremonias.*

67. *Informantes: Julio Torres, abuelo Naso, y Donildo Piterson, adulto Naso.*

este momento, se correspondería a un patrón mixto recolector- cazador.

Hacia el 2.300, por la mayor proliferación de útiles, ya habrían iniciado la plantación de tubérculos y, es muy probable, que hubieran ampliado su espacio de recursos por una gradual expansión demográfica, desde los espacios de sus antecesores.

Esta ligera huella arqueológica se convirtió a partir del año 1.000 a.c., durante la Segunda Edad, en las faldas de la vertiente caribeña del Volcan Barú, en una clara presencia del linaje Naso Tjërdi, vinculado al clan Talamanca, para el inicio de la plantación del maíz, a orillas del río Teribe y sus barrancos.

Iniciada la Tercera Edad en los períodos IV y V, entre el 400 a.c. y el 1.500 d.c., se ven nuevos rastros de su crecimiento demográfico, que entendemos se produjo de igual modo que en las fases anteriores -microfisiones entre sublinajes que generaron, con el tiempo, nuevas fusiones-, con mayor avance del linaje principal Naso hacia el Caribe y de sublinajes al Pacífico. Su rastro es detectable porque los restos del yacimiento de Barriles y su imaginario clánico coinciden con las pautas de este momento temporal del Popol Vuh.

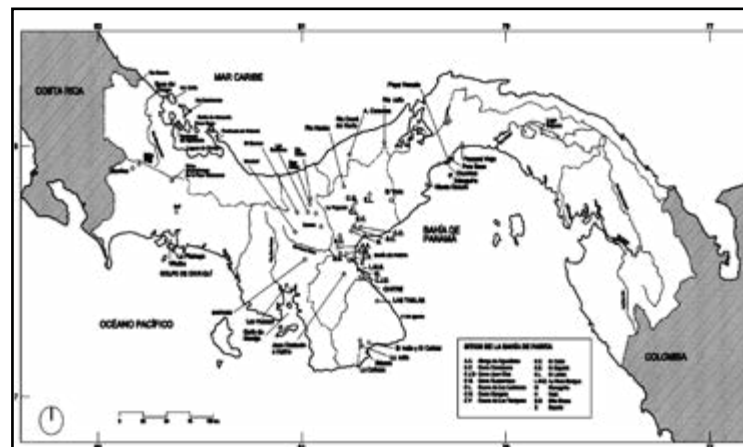
La entrada de los españoles no solo abortó todo su proceso demográfico y evolutivo cultural; sino que también, nos dejó como legado información sobre sus

denominaciones y "modus vivendi", no totalmente acordes a su realidad. La aplicación de términos y conceptos de la cultura española, no sólo deformaron la realidad de lo observado, que afectó al primer proceso de su visualización, sino que además se adulteró al comunicarlo.

En último término, para poder utilizar estas informaciones es necesario depurar sus equívocos, y aún así, no es recomendable su uso exclusivo, es más certero realizar su continuo contraste con las aportadas por otras disciplinas. ✓



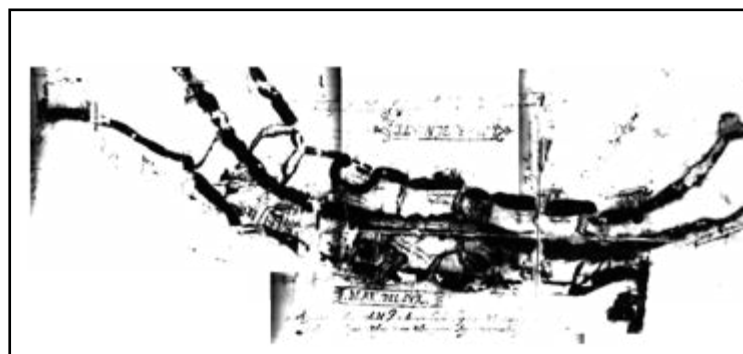
ANEXOS



MAPA 1. Fuente: Cooke y Sánchez Herrera, 2004:7. Yacimientos arqueológicos



MAPA 2. Fuente: Elaboración propia, soporte informático de Alvaro García de la Santa Delgado

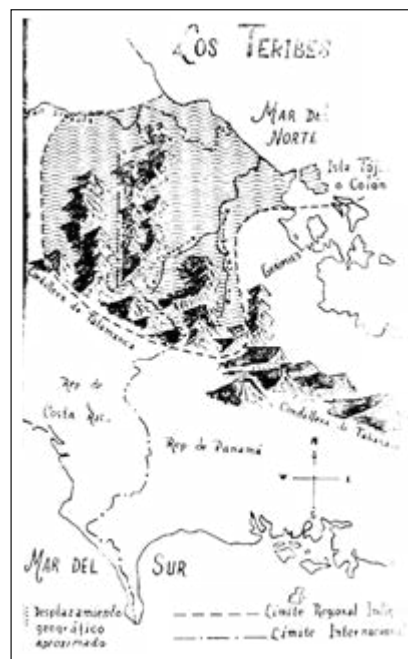


MAPA 3. Fuente: Carta del gobernador Lorenzo del Salto, de 21 de junio de 1.620, Archivo General de Indias (AGI), Panamá, 29. Mapa de localización de los grupos indígenas, anexo a la Carta.

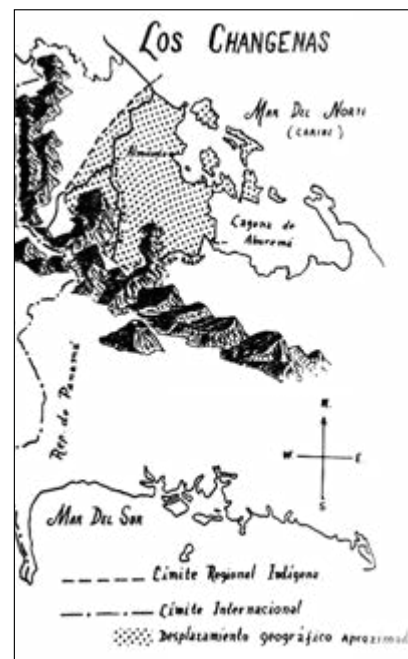


MAPA 7. Fuente: Julio Torres y Donildo Piterson. Comunidad Naso Tjèrdi.

Territorio Naso Tjèrdi, según su tradición oral. Dibujo de los informantes.



MAPA 4. Fuente: Menéndez, 1964: 5



MAPA 5. Fuente: Menéndez, 1964: 45



MAPA 6. Fuente: Menéndez, 1964: 57

BIBLIOGRAFÍA

16 Alphonse, Efraim, Diccionario Español, Inglés y Ngöwe (Guaymí). *Las ciento cinco mil palabras de Alphonse*. Panamá. Asamblea Espiritual Nacional de los Bahá'ís de la República de Panamá, 1986.

16 Barrantes, Ramiro. *Evolución en el Tópico: Los amerindios de Costa Rica y Panamá*, San José, Universidad de Costa Rica, 1993.

16 Castillero Calvo, Alfredo. *Conquista, Evangelización y Resistencia. Triunfo o Fracaso de la Política Indigenista*, Panamá, Mariano Arosemena, INAC, 1995.

16 Colón, Hernando, *Historia del Almirante De las Indias Don Cristóbal Colón*. Buenos Aires. Colección de Fuentes para la Historia de América, 1994.

16 Constenla Umaña, Adolfo, *Las lenguas del Área Intermedia: introducción a su Estudio Areal*. San José. Universidad de Costa Rica, 1991.

16 Constenla, <<Sobre el estudio diacrónico de las lenguas chibchenses y su contribución al pasado de sus habitantes>>, *Boletín del Museo del Oro*, 38-39 (Bogotá, 1995).

16 Contraloría General de la República, *Panamá en Cifras*, Panamá, Dirección Nacional de Estadísticas y Censos, 2010.

16 Cooke, Richard. y Sánchez Herrera, Luis, *Arqueología en Panamá (1.888-2.003): Cien Años de República*, Panamá, Manfer, 2004.

16 Delgado Burgos, M^a Ángeles. y Aparicio Gervás, Jesús, *Antropología Intercultural y Educación para el Desarrollo*, www.fjfed.es, *Letra*25, 2011: 182-205.

16 De Las Casas, Bartolomé, *Apologetica Historia Sumaria*, México, Instituto de Investigaciones Históricas, 1967.

16 Meléndez, Juan, <<Del Padre Fray Antonio de la Rocha y de la conversión de los indios de la provincia de San Salvador de Austria de los doraces y suries en el Reino de Panamá, hecha por su gran celo>>, *Revista Hombre y Cultura*, 1 / 3, (Panamá, 1964).

16 Fernández, León, *Colección de documentos para la H^a de Costa Rica*, Paris, Pablo Dupont, 1886.

16 Haberland, Wolfgang, <<Excavations in Costa Rica and Panamá>> *Rev. Panamá Archaeology*, 10/4 (New York, 1957): 258-263.

16 Linares, Olga y White, R., <<Terrestrial Fauna Cerro Brujo (CA-3) in Bocas del Toro and la Pitahaya (IS-3) in Chiriquí>>, *Adaptive Radiations in Prehistoric Panamá*, Peabody Museum Monographs 5 (Cambridge, 1980): 181-193.

16 Masardule, Onel, *Análisis de Derecho Internacional, Legislación nacional, fallos, e instituciones al interrelacionarse con territorios y áreas de conservación de los pueblos indígenas y comunidades locales*. Reporte no. 7, Panamá, Natural Justice en Bangalore y Kalpavriksh en Pune y Delhi, 2012.

16 Menéndez Gordón, Sonia, *Contribución a la clasificación de los indios del oeste de Panamá. (Siglos XVI-XVII)*, Panamá. Biblioteca de la Universidad de Panamá, 1964.

16 Piterson, Donildo, *Informante y Traductor Naso*, (Comunidad de Sieyik: 2008).

16 Ranere, Anthony, <<Ocupación pre-cerámica en las tierras altas de Chiriquí>>, *Actas del II Simposium Nacional de Antropología, Arqueología y Etnohistoria de Panamá*. Panamá. Instituto Nacional de Cultura, 1972.

16 Ranere, Anthony, <<Stone tools and their interpretation>>, *Adaptive Radiations in Prehistoric Panamá*, Peabody Museum Monographs 5 (Cambridge, 1980): 118-137.

16 Recinos, Adrián, *Popol Vuh, las antiguas historias del Quiché*. Madrid. Fondo de Cultura Económica de España, 2005.

16 Reverte Coma, José <<Los indios Teribe>>, *Actas del 36º Congreso de Americanistas*, 3 (Sevilla, 1966), Panamá, Estrella de Panamá, 1967.

16 Salmerón Castro, Fernando, <<Caciques. Una revisión teórica sobre el control político>> *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, XXX / 117-118 (México, 1984):107-141.

16 Santana, Tito, *Informante Naso*, (Comunidad de Sieyik: 2011).

16 Skocpol, Theda., *Vision and Method in Historical Sociology*, Cambridge, Cambridge University, 1984.

16 Torres, Julio, *Informante Naso*, (Comunidad de Sieyik: 2008).

16 Torres Rivas, Edelberto, *Centroamérica: La democracia posible*. San José, Educa, 1987.

16 Valverde, Zelibeth, *Situación de Salud en Panamá*. Panamá, Ministerio de Salud, 2013.

16 Von Chong, Nilka y Ortiz, Myrna, *Estudio etnográfico sobre el grupo Teribe*, Panamá, N.P., 1982.



Geocultura, Epistemología(s) y Buen Vivir

RESUMEN

Con la firma de la Constitución de Montecristi en Ecuador (2008) y los Planes Nacionales del Buen Vivir consiguientes (2009-2013; 2013- 2017) se coloca en el principal marco normativo y en los principales planes de desarrollo (concepto muy debatido) del país la problemática plurinacional y pluricultural al interior de un Estado como ejes fundamentales en las políticas públicas. Frente al “saber colonial” (Lander, E.) se ponen en valor otros tipos de saberes que definen la nueva forma del Estado y plantean críticas a la modernidad.

Las articulaciones epistémicas de poblaciones “minorizadas” históricamente se empoderan y toman cuerpo en el nuevo discurso de formación de la nación. Uno de esos discursos, debatido por intelectuales, activistas, movimientos sociales, políticos y académicos es el del Buen Vivir (Sumak Kawsay en su terminología quechua), que configura una nueva forma de comprender las relaciones entre individuos, colectivos, cultura, economía y naturaleza.

PALABRAS CLAVES: decolonialidad; Buen Vivir (Sumak Kawsay); modernidad; Estado-nación; pluriversidad.

ABSTRACT

With the signing of the Constitution of Montecristi in Ecuador (2008) and the National Plans of Buen Vivir he consequential (2009-2013; 2013- 2017) is placed in the main regulatory framework and major development plans (much debated concept) of multinational and multicultural country into a state as cornerstones in public policy issues. Facing the “colonial knowledge” (Lander, E.) are set to value other types of knowledge that define the new form of the state and pose critiques of modernity.

Epistemic joints populations “minority” historically empowered and take shape in the new discourse of nation building. One of those speeches, debated by scholars, activists, social movements, politicians and academics is the Good Living (Sumak Kawsay in your Quechua terminology), which sets a new way of understanding the relationships between individuals, groups, culture, economy and nature .

KEY WORDS: decoloniality; Good Living (Sumak Kawsay); modernity; nation-state; pluriversity.



CRISTINA SAN JUAN VELASCO



Investigadora UVA (España)



cris_sjv13@hotmail.com



MARÍA ÁNGELES DELGADO BURGOS, PH. D



Investigadora Prometeo SENESCYT
Coordinación Zonal 4.



angelesdb2@hotmail.com



ELEDER PIÑEIRO AGUIAR, PH. D



Universidad San Gregorio de Portoviejo
Instituto de Altos Estudios Nacionales (Ecuador)



elederpa1983@gmail.com

INTRODUCCIÓN: REIVINDICACIONES AMAZÓNICAS EN TORNO A LA INICIATIVA YASUNÍ-ITT

A mediados de octubre de 2013, una representación de mujeres amazónicas de la zona centro-sur del Ecuador, llegaron a la capital, Quito, para tratar de ser recibidas por el pleno de la Asamblea Nacional. Reivindicaban que lo que estaba por suceder en la zona Norte, es decir, la perforación de pozos petrolíferos en la zona Yasuní-ITT no ocurriese también cerca de sus comunidades. A lo largo de meses siguientes, la recogida de firmas para que entrase a consulta popular la negativa a la extracción petrolífera en dicha zona es una constante en medios, redes sociales y calles de la capital ecuatoriana. Pero tras días de espera ante la Asamblea, a tan sólo una pequeña delegación de esas mujeres le fue permitida la entrada. Y ésta, “tampoco tenía en el orden del día esa visita, ni la lectura de la propuesta de las mujeres, ni tan siquiera estaba reunida en pleno”, a decir de una de esas mujeres a la que pude entrevistar en la sede de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). Días después, a finales de noviembre de 2013, una nueva protesta liderada por dirigentes shiwar, achuar y kichwa, de territorios de Pastaza y Morona Santiago exigen el cese de la Ronda Petrolera N° 11, que tiene por fin licitar bloques petroleros en dichos territorios. Para ello, protestan frente a la sede de la Secretaría de Hidrocarburos bajo el lema “matar por petróleo no es desarrollo”.

La iniciativa Yasuní-ITT había propuesto que no se explotasen 850 barriles de petróleo, lo que supondría en torno al 20% de todas las reservas de Ecuador, en una zona considerada Parque Nacional Reserva de la Biosfera. Esta zona contiene una enorme biodiversidad y es el hogar de varias comunidades indígenas. Algunas de ellas incluso en aislamiento voluntario como los tagaeri y los taromenane. Lo que Ecuador pedía a la comunidad internacional eran 3.600 millones de dólares, gestionadas por un fideicomiso administrado por el Programa para el Desarrollo de las Naciones Unidas, que podrían pagarse en un plazo de 13 años. Dicha cifra es el cálculo pronosticado de la mitad de lo que el país podría recibir de realizar la extracción. Se evitaría, por otra parte, emitir más de 400 millones de toneladas de dióxido de carbono a la atmósfera. La propuesta está en la línea de que los países del Norte contribuyan, pues son los que más contaminan, y, por otra parte, que los países del Sur vean en parte disminuida su deuda. En palabras de René Ramírez (2010) Ecuador no busca tan solo disminuir la contaminación, sino también el no producirla. Comenta que lo que está en juego es que el mundo reconozca “el valor de no hacer nada”, lo que implicaría reconocer el significado de valorar no solo a la naturaleza per se, sino también generar una acción pública a nivel mundial para la protección a futuro del planeta. La crítica al sistema capitalista que supone esta iniciativa es demoleadora: no recursos sino

conservación del medio, dejando de lado la visión extractivista de la naturaleza y viendo la biodiversidad como valor de uso. En palabras de Le Quang y Vercoutère “el objetivo sería entonces el reconocimiento del petróleo como un bien público mundial que en esa medida requiere una gestión global” (LE QUANG, M & VERCOUTERE, T., 2013: 74).

Pero no pudo concretarse la iniciativa Yasuní-ITT. Los países más ricos apenas aportaron 13,3 millones, es decir, el 0,37% de lo esperado, y así el Presidente Rafael Correa decidió comenzar con las labores de extracción, pues la pobreza de las comunidades es acuciante. Al hacer pública la decisión, comentó la alegría y cierta ingenuidad que entrañaba la iniciativa, no siendo caridad sino corresponsabilidad lo que se pedía, lo que Correa consideraba un “justo pago” de la comunidad internacional en la lucha frente al calentamiento global. “El factor fundamental del fracaso es que el mundo es una gran hipocresía”, comentó el máximo dirigente de Ecuador en comparecencia pública.

Los principales perdedores de esta decisión son los indígenas que habitan las zonas del Yasuní, si bien el Plan Nacional del Buen Vivir incorpora grandes inversiones para ellos. Nuevas protestas, aunque también apoyos, surgen a partir de esta determinación de extraer petróleo. Y hemos de verlo en un contexto más amplio cual es el de la apuesta por un cambio en la matriz productiva en el Estado ecuatoriano.

CONTEXTUALIZACIÓN: EL BUEN VIVIR EN LA CONSTITUCIÓN DE MONTECRISTI

La reivindicación de la que hablamos al comienzo de este texto es la concreción en el plano de la acción política de diversas apuestas normativas recientes, a lo que se suma la propia visión indígena entendida en un espacio de episteme intercultural. En el Ecuador, con la firma de la Constitución de Montecristi en 2008, se coloca en el principal marco normativo una serie de principios innovadores, contextualizados en un pasado de luchas (muchas de ellas indígenas) y con una marcada proyección internacional. La llegada al poder del partido Pachakutik a finales de los 90 y su papel político son un ejemplo de ello.

“En el Ecuador, construir la interculturalidad ha sido, desde inicios de los noventa, un principio político e ideológico del movimiento indígena ecuatoriano, principio que se integra a las demandas que plantean frente a un Estado monocultural para transformar las políticas públicas y la misma concepción de Estado” (WALSH, K., 2002: 1).

Obviamente a la Constitución ecuatoriana firmada en 2008 debemos de entenderla en un contexto más amplio de reivindicaciones, con múltiples actores a la

cabeza. En dicha Constitución aparecen varios elementos a resaltar. David Cortez (2010) señala que en primer lugar, desde su fundación como república soberana, por lo menos formalmente, en el año 1830, el Ecuador había tenido constituciones centradas claramente en paradigmas políticos provenientes de la realidad europea. A diferencia de esto, la nueva Constitución de Ecuador toma por primera vez un concepto de las tradiciones indígenas como base para el ordenamiento y legitimación de la vida política del país. Por otro lado, también es novedoso que la relación entre ciudadanos y ciudadanas se explica como una convivencia en “diversidad”, con lo cual también se rompe con el predominio de una concepción monocultural que, en clave universalista, en realidad se identificaba con motivos y valores europeo-occidentales. En otras palabras, se abre un nuevo discurso político acerca de qué entendemos por civilización. Desde nuestro punto de vista son cuatro los elementos principales a resaltar del texto constitucional ecuatoriano:

- En primer lugar, el carácter no jerárquico de su articulado, dando igualdad de valor a todos y cada uno de los 444 artículos que la conforman, lo que rompe con ciertas tradiciones constitucionales clásicas que clasifican el articulado bajo diferentes criterios de importancia.

- En segundo lugar, la afirmación del país como Estado intercultural y plurinacional ya desde su artículo primero⁽¹⁾. Esto supone colocarnos en la necesidad de replantear la visión que tenemos hacia el Estado, pues la óptica monocultural deja de ser válida ya que se incluye a pueblos, comunidades y nacionalidades indígenas, criollas, afro-descendientes, etc.

- En tercer lugar, la aparición de los derechos de la naturaleza⁽²⁾, en donde se incluye también al ser humano formando parte de un espacio holístico en sintonía y armonía con el resto de especies, pero recordando que dicha naturaleza es un valor en sí mismo independientemente de la visión antropocéntrica. Según Acosta (2010) este tipo de derechos requieren una redefinición de lo que entendemos por ciudadanía, ya no construida únicamente desde lo social sino también desde lo ambiental: “Este tipo de ciudadanía es plural, ya que depende de las historias y de los ambientes, acoge criterios de justicia ecológica que superan la visión tradicional de justicia”. (ACOSTA, A., 2010: 20). Dotar de derechos a la Naturaleza no sólo implica aumentar el rango de los derechos (sociales, civiles, políticos), sino que transforma la ontología de la naturaleza, de simple objeto a sujeto. La otra cara de esta ampliación de derechos supone que el ser humano ha de asumir

obligaciones para defenderlos, lo que implica una mayor responsabilidad hacia el planeta.

- Y por último, pero no menos importante, y es algo que ocupa el eje central de estas líneas, la defensa del Buen Vivir como articulador del Estado. El concepto del Buen Vivir se nombra hasta en 75 ocasiones en el texto constitucional, lo que marca su carácter transversal y su importancia cuantitativa y cualitativa. Y si bien, como nos recuerda Acosta (2010), “forma parte de una larga búsqueda de alternativas de vida fraguadas en el calor de las luchas populares, particularmente indígenas, desde mucho antes de que acceda al poder político el presidente Rafael Correa”, es con la firma de la Constitución donde se visibilizan legalmente dichas alternativas.

Se acepta por los constituyentes ecuatorianos que la idea-axioma de desarrollo, basada en lógicas capitalistas y, hoy, neoliberales, no es válida como modelo único para el bienestar de la ciudadanía y por ello, como crítica al desarrollo surge el Buen Vivir, que “nace en la periferia social de la periferia mundial y no contiene los elementos engañosos del desarrollo convencional” (TORTOSA, J. M., 2009). Dicho desarrollo, según afirma Gustavo Esteva:

es hoy el emblema de un mito en agonía y un lema político para vender productos tóxicos (...) es un concepto de un vacío descomunal (...) Ha llegado el momento de reconocer que es el propio desarrollo el mito maligno que amenaza la supervivencia de las mayorías sociales y de la vida en el planeta. (ESTEVA, G., 2009: 1-2).

La conceptualización del Buen Vivir no tiene en el mundo quechua, ni tan siquiera únicamente en la región andina, su única influencia. “Sería un error considerar que se trata de nociones esencialmente indígenas (...) Reconocer el rol crucial de los pueblos indígenas no nos exime de la responsabilidad de ser críticos de sus contribuciones” (LE QUANG, M., & VERCOUTERE, T., 2013: 10-11).

Las referencias e interconexiones de la visión indígena con la filosofía occidental son muchas y se dan en diferentes puntos del planeta. Desde Aristóteles al feminismo, pasando por el marxismo o el ecologismo; desde Francia a Bután, pasando por el mundo guaraní o los aymara. Lo que sí es de resaltar es que el Sumak Kawsay sea una conceptualización surgida de los subalternos colonizados indígenas y sea incorporado por los Estados nacionales actuales, también surgidos de la modernidad occidental, pero que buscan una hendidura y un cambio en su relación de minoría con el sistema mundial global. En palabras de Boaventura de Sousa Santos⁽³⁾, con estos avances lo que está en juego es todo un debate civilizatorio, que viene a ser:

1. Art. 1 CE: El Ecuador es un Estado constitucional de derecho y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico.

2. Arts. 71 a 74 CE.

3. SOUSA SANTOS, Boaventura: “Hablamos del Socialismo del Buen Vivir”:<http://caminosocialista.wordpress.com/2010/04/09/hablamos-del-socialismo-del-buen-vivir/>



...la posibilidad de un diálogo nuevo, difícil, pero que tiene que hacerse porque las constituciones nuevas, este constitucionalismo transformador del continente, dan cuenta ya de estas posibilidades de diálogo. Es lo que está en la Constitución de Bolivia, es lo que está en la Constitución de Ecuador. ¿Cómo podríamos nosotros pensar que los pueblos olvidados, los pobres ignorantes, inferiores, como eran los indígenas, tendrían una presencia conceptual en esta Constitución de Ecuador tan fuerte que es orgullo de todos los ecuatorianos, que es orgullo de todos los progresistas del mundo? (SOLISA SANTOS, B.)

Es clave de todo ello la enorme apuesta por la diversidad cultural que la inclusión del concepto de Buen Vivir en la Constitución ecuatoriana implica. Según Tortosa (2009) el Buen Vivir tiene una gran importancia en el terreno simbólico, pues es desde el punto de vista de los marginados, aquellos que fueron conquistados desde el que se tratan de generar soluciones a problemas creados precisamente por los conquistadores. “Y, en segundo lugar, porque señalan dónde han podido estar los errores del llamado desarrollo.” (TORTOSA, J. M., 2009: 5).

Pero hemos de ser precavidos a la hora de hablar de esta diversidad cultural y su plano de relación intercultural. Son las personas las que interactúan y son las culturas las que se relacionan. Interactuar implica relacionarse, si bien lo segundo no es sinónimo de lo primero “Las culturas no son personas, las culturas son producidas por personas. La cultura es una propiedad de la acción de las personas, pero no es una propiedad de las personas.” (DÍAZ DE RADA, A., 2012). Además de ello, hemos de reconocer que el mestizaje cultural es la regla y no la excepción, pues como nos recuerda Geertz:

Los usos de la diversidad cultural, de su estudio, su descripción, su análisis y su comprensión consisten menos en nuestras propias clasificaciones que nos separan de los demás y a los demás de nosotros por mor de defender la integridad del grupo y mantener la lealtad hacia él, que en definir el terreno que la razón debe atravesar si se quieren alcanzar y ver cumplidas sus modestas recompensas (GEERTZ, C., 1996: 87).

¿QUÉ SABERES, QUÉ EDUCACIÓN?

Pero quizá el punto común que tienen todas estas visiones, filosofías y epistemes es el carácter crítico hacia la lógica moderna occidental y sus ideas de progreso lineal, individualismo y universalismo. No es baladí que la propuesta de Ecuador, aun contando con sus propias especificidades indígenas, no sea la única a nivel global. Por ejemplo la crítica al Producto Interior Bruto (PIB) como forma única de medir la economía, se da desde Bolivia a Bután, pasando por ciertas iniciativas de los gobiernos francés e inglés, que demandan índices

que tengan en cuenta la felicidad humana y no sólo lo económico tal como lo entiende la lógica capitalista occidental. De hecho, en los países europeos mencionados, sus gobiernos han solicitado la colaboración de premios nobel de economía como Amartya Sen o Joseph Stiglitz para la elaboración de índices diferentes a los de las lógicas capitalistas monetaristas y que tengan en cuenta más factores subjetivos, éticos, morales y de felicidad que los que el índice del PIB engloba.

Desde el punto de vista de Francoise Houtart, de lo que se trata es de “reconstruir el sentido de la vida y la ética que ordenaban la existencia de las comunidades y no de pronunciar un discurso puramente romántico”. Sin caer en esencialismo ni en visiones históricas de la cosmovisión indígena, Houtart defiende que la principal contribución del concepto de Sumak Kawsay es su carácter holístico. “Arte de vida” para Jorge García (2004) o “una reintegración de la naturaleza en la historia, como inherente al ser social” según Pablo Dávalos, lo cierto es que las definiciones son múltiples. Houtart recopila algunas de ellas y así, en palabras de Luis Macas, quien fue presidente de la CONAIE, el Buen Vivir “habla del espacio comunitario, en donde existe reciprocidad, convivencia con la naturaleza, responsabilidad social, consenso, es decir, el ‘Buen Vivir’”. Por su parte Humberto Cholango, presidente del mismo organismo desde 2011 se refiere al Sumak Kawsay como “un nuevo modelo de vida (frente a la concepción occidental) pero que va más allá de los indígenas y vale para todo el planeta (2010, 92). Esta noción supone armonía con la Madre Tierra (ibídem, 96) y la conversación del ecosistema (ibídem, 93).

Continuando con Manuel Castro, miembro de la ECUARUNARI (la organización de los indígenas kichwas del Ecuador), la noción del Buen Vivir implica convivencia comunitaria, igualdad social, equidad, reciprocidad, solidaridad, justicia y paz, así como una relación armónica entre la humanidad y la Madre Tierra. Se trataría, pues, de valores culturales específicos y también de una ciencia y unas técnicas ancestrales (2010, 4-7)

Houtart se refiere también a uno de los principales ideólogos del Buen Vivir, Alberto Acosta, que defiende que :

..la adopción del Sumak Kawsay en el pensamiento político del Ecuador, significa “una demostración de que sí se puede abrir la puerta a la construcción de una sociedad democrática, en tanto acoge las propuestas de los pueblos y nacionalidades indígenas, así como de amplios segmentos de la población, y, simultáneamente, se proyecta con fuerza en los debates de transformación que se desarrollan en el mundo (...) tiene que ver son una serie de derechos y garantías sociales, económicas y ambientales (ACOSTA, A., 2009: 7 cit. En HOUTART, F, 2010).

Gudynas, por su parte, menciona que la noción de “Buen Vivir” es una crítica al modelo actual de desarrollo y una llamada a construir una calidad de vida incluyendo tanto a las personas como a la naturaleza, mientras que René Ramírez comenta que el Sumak Kawsay “implica la satisfacción de las necesidades, una calidad de vida, amar y ser amado, paz y armonía con la naturaleza, protección de la cultura y de la biodiversidad” (RAMÍREZ, R., 2010, 139). Este autor habla de “bioigualitarismo o de biosocialismo republicano” significando la combinación entre la preocupación de la justicia social, el respeto a la naturaleza y la organización política.

En cuanto a dicha organización política, desde la modernidad la formación de los Estados ha tenido en el plano educativo un eje primordial. Así lo refiere Benedict Anderson en Comunidades Imaginadas cuando habla de la importancia que los nacionalistas le dieron a crear comunidades que se imaginen a sí mismas como unidas, homogéneas, basadas en un proyecto común. Y clave de ello son las escuelas como conformadoras de sujetos socializados bajo los mismos conocimientos, las mismas historias y mitos de creación de la nación, los mismos saberes.

La ciencia racial fue instrumental para que los estados modernos pudieran controlar masas de seres humanos jerárquicamente organizados, tanto en Europa como en el resto del mundo. (...) en el mundo entero, la idea de que la educación podía <<mejorar>> a la gente influyó en los proyectos para optimizar la vida de las <<poblaciones>> (...) de las nuevas naciones. (DE LA CADENA, MARISOL. 2006: 63).

En esa línea, Marisol de la Cadena argumenta, en una lectura foucaultiana, que el biopoder en Latinoamérica tuvo como misión primordial el crear culturas nacionales, dejando morir a las culturas indígenas. Para ello, el sistema educativo fue legitimador en el sentido que dotó al Estado para ejercer un racismo propio y apropiado a su ideología, en un afán patrio de modernizar al pueblo bajo controles normativizadores.

El derecho a la educación gratuita gradualmente emergió en el siglo XX como el derecho a la vida (civilizada) que el gobierno concedía a todos sus habitantes. Este <<derecho>> sin embargo, no era sólo liberador –tenía aspectos represivos que, sin embargo, se presentaban seductoramente: la educación (entendida como aprender a leer y escribir, y el significado de los <<símbolos patrios>> era requisito para adquirir ciudadanía. (DE LA CADENA, MARISOL. 2006: 64).

Por su parte Renan dirá que una nación es “Una solidaridad a gran escala, constituida por el sentimiento de los sacrificios que se han hecho y de aquellos que se está dispuesto a hacer.” (RENÁN, E., en BHABHA, H., COMP. 2010: 36). La negociación estatal ante posibles

rupturas al interior de un país y la capacidad de saber prever rupturas futuras son cada vez más acuciantes para las políticas de Estado en el actual periodo de la mundialización. Es por ello que si bien la visión estatista ya no es suficiente para comprender las políticas de bloques, también es cierto que el Estado sigue conservando un papel de agente fundamental. Al que se le presentan continuos retos al interior, como son las demandas indígenas de los últimos años en Ecuador. Y las reivindicaciones indígenas a nivel internacional de los últimos decenios son el contexto más amplio en el que el caso ecuatoriano encaja perfectamente, además de ser un referente. Son formas nuevas de entender la ciudadanía y por extensión la democracia. E implican, por tanto, críticas a la soberanía estatal.

En este sentido Nairn (1977) habla del poder camaleónico de las naciones, dada su capacidad de unir a pueblos distintos, que se encuentran en condiciones profundamente diferentes, en un coro apasionado de cooperación y sacrificio voluntarios. Siguiendo este argumento, hemos de entender la Revolución Ciudadana y los modelos epistémicos que propone para entender lo político no como la apuesta por una ciudadanía basada en cánones liberales, pues existen formas muy diversas de ciudadanía. En este caso se trata de conjugar las ciudadanía individuales y las de los pueblos originarios y sus organizaciones políticas propias. “*Son nacionalidades, identidades que se juntan a un proyecto nacional, que es el proyecto de su país, pero con sus reglas de pertenencia, con sus formas ancestrales, con su derecho, con sus autonomías que de ninguna manera hacen peligrar la nación, al contrario la refuerzan*” (SOUSA SANTOS, B).

Pero que también plantean fisuras, como el caso mencionado al comienzo de estas líneas puede atestiguar. Dentro de todo ello, los imaginarios, la migración de ideas y conceptos, el entramado simbólico de las culturas en relación, los procesos de hibridación y los saberes “otros” juegan un rol preponderante

UNA APUESTA POR LA ECOLOGÍA DE SABERES Y LA PLURIDIVERSIDAD

Con la conceptualización del Buen Vivir se ha abierto un debate intenso en las ciencias sociales (así como en medios, partidos, intelectuales), que bien puede ser resumido en la confrontación entre “pachamámicos” frente a “modernos”. El término pachamámico surge para referirse a corrientes indigenistas que esencializan las culturas de los pueblos originarios, en especial cuando se refieren a la Madre Tierra (Pacha Mama) y utilizan un discurso que percibe a los indios como anclados en tradiciones del pasado y próximos a un estado de naturaleza de una mala lectura rousseauiana. El pachamamismo “es un buen negocio

y es comprensible que muchos lo defiendan como tal”, dirá Pablo Stefanoni⁽⁴⁾ en un controvertido artículo que inició este tipo de debates a los que nos referimos.

Relacionando los acontecimientos que se vienen dando con la revolución ciudadana, los Planes Nacionales para el Buen Vivir y la firma de la Constitución de Montecristi, hemos de entender al carácter crítico que todos ellos tienen en conjunto frente a las lógicas neoliberales capitalistas. En el plano epistémico, no podemos olvidar que en el campo de las ciencias sociales las teorías vienen de hombres occidentales de cinco países (Italia, Francia, Alemania, Estados Unidos e Inglaterra) que suponen apenas el 12% de la población mundial. De hecho, son solo varones los que principalmente producen ese canon, por lo que el porcentaje de sujetos enunciadore de “ciencia” son sólo en torno al 6%, dejando a un lado a las mujeres como sujetos enunciadore del canon científico. Y además, dichos varones hablan para todo el mundo desde sus atalayas. “*Las ciencias sociales son un producto del sistema-mundo moderno y el eurocentrismo es constitutivo de la geocultura del mundo moderno. Además, como estructura institucional, las ciencias sociales se generaron básicamente en Europa.*” (WALLERSTEIN, I., 2001: 27)

Las teorías históricas se producen al calor histórico de ciertas realidades sociales pero aun así son solamente los cinco países mencionados los que nos dan las bases teóricas para explicar las relaciones sociales en todo el mundo. Se trata, desde ese punto de vista, que como es obvio es pretendidamente universalista, de explicar y exportar los contextos planetarios desde realidades muy concretas y minoritarias que se presentan como universales, o sea, aplicables más allá del tiempo y del espacio del que salen. “*Es Occidente el que hace la etnografía de los otros, y no los otros los que hacen la etnografía de Occidente.*” (CESAIRE: A., 2006: 33).

Pero aún con ello hemos de afirmar que no se teoriza desde un no-lugar. Hay un número extenso de teóricos que no aparecen como parte del canon. A esta episteme unilateral Ramón Grosfoguel la denomina racista-sexista. Racista debido a que ningún hombre no occidental aparece en el canon y además inferioriza los conocimientos científico-sociales de otros sujetos, colocándose en un plano superior; sexista porque ninguna mujer, como decimos, aparece en el canon. Además de ello es una teoría provincial pues ¿qué sucede con el otro 94% del conocimiento? Esta estructura se ha convertido en un sentido común que se da por supuesto, se internaliza, y la elite trata de socializarla. La diversidad epistémica del mundo no aparece, para el canon epistémico, por ningún lado.

Mas a pesar de todo, de forma crítica, hay autores que defienden esa diversidad epistémica. Por ejemplo, Boaventura de Sousa Santos se refiere a la necesidad de introducir una “ecología de saberes”, en la cual la cabida que el Ecuador le da a su población indígena podría ser un ejemplo. Boaventura trata de formular una Epistemología del Sur dentro de la cual los sujetos

“inferiorizados” por Occidente tengan voz y no sean simples objetos de estudio. Lo que se trata es de subvertir las formas de entender y aprehender el mundo, proponiendo que frente al dominio de la ciencia moderna occidental se abra un panorama mucho más plural de formas de conocimiento.

Walter Mignolo habla de unos saberes alternativos, postoccidentales, que categoriza como pertenecientes a una gnosis fronteriza, lo que crea la posibilidad de enfocar un “pensamiento otro” que vaya más allá de la modernidad /colonialidad. Con ello lo que se consigue es romper con el imaginario occidentalista que ha acompañado a América Latina desde su formación en 1492. En ese sentido, y para el caso que nos ocupa, nos recuerda Christian Gros que “*la presencia de grupos étnicos, que hasta hace poco eran un elemento sociológico o cultural que ni la ley ni el discurso nacional querían tomar en cuenta, se volvieron la base sobre la cual se pretendía construir un nuevo proyecto nacional, un nuevo imaginario*” (GROS, C., 2002: 128).

Ignorar a las culturas “Otras” que conforman un Estado implica sobreestimar el mito de la unicidad del país. Con Gadamer, lo que está en juego es proponer múltiples “horizontes” culturales que son susceptibles de “fusión”, como lo demuestra el texto constitucional ecuatoriano al proponer un estado plurinacional y multicultural. Las reivindicaciones llevadas a cabo por los movimientos indígenas en Ecuador y la introducción de imaginarios y cosmovisiones de los pueblos originarios en los planes nacionales y en el texto constitucional, rompen con la lógica del gran discurso de la nación, rompe con la lógica de los “grandes relatos” (Lyotard) en el sentido de que ya no se percibe a un país como un constructo basado en el isomorfismo de un pueblo, un idioma, una cultura, un territorio y una soberanía. Por el contrario, se vuelven porosas las fronteras de esos conceptos y se introducen narrativas “nuevas” que ya estaban ahí desde antaño, construyendo un discurso de conocimiento al interior de un Estado que pretende ser exteriorizado por ver en alto grado positivo lo plural, heterogéneo y diverso, pues como nos recuerda Walsh:

“*Al negarse a ser considerados como sujetos individuales y postularse como pueblos y nacionalidades con derechos colectivos que, desde su diferencia cultural y epistémica, proponen otras concepciones de nación, democracia y conocimiento –no solo para ellos sino para el conjunto de la sociedad-, perturban la lógica multicultural del capitalismo global que parte de la diversidad étnico-cultural y no de la diferencia colonial.*” (WALSH, K., 2007: 11). ☑

4. Stefanoni, Pablo: “Pachamismo Ventrílocuo”: <http://www.sinpermiso.info/textos/index.php?id=3351>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA, ALBERTO. *El Buen Vivir en el Camino del Post-Desarrollo. Una lectura desde la Constitución de Montecristi. Fundación Friedrich Ebert, FES-ILDIS (2010).*
- *El Buen Vivir, una utopía por (re)construir. En enfoques Sobre Bienestar y Buen Vivir. . CIP-Ecosocial. Nuria del Viso (coord.) Madrid (2010).*
- BHABHA, HOMI (Comp.) *Nación Y Narración. Entre la Ilusión de una Identidad y las Diferencias Culturales. Buenos Aires: Siglo XXI (2010).*
- CORTÉZ, DAVID. *Genealogía Del "Buen Vivir" en la Nueva Constitución Ecuatoriana. (ff.aa).*
- DE LA CADENA, MARISOL. *¿Son los mestizos Híbridos? Las Políticas conceptuales de las identidades andinas. En Universidad humanística n° 61 enero-julio de 2006. Pp. 51-84. Bogotá-Colombia*
- GEERTZ, CLIFORD. *Los Usos de la Diversidad. Barcelona: Paidós. (1996).*
- ESTEVA, GUSTAVO. *Más Allá del Desarrollo, la Buena Vida. Revista América Latina en Movimiento, No. 445, Junio (2009).*
- GROS, CHRISTIAN. *América Latina: ¿identidad o mestizaje? La nación en juego. Desacatos. N° 10. Otoño-Invierno. Pp. 127-147. (2002).*
- HOUTART, FRANCOISE. *El concepto de Sumak Kawsay (Buen Vivir) y su correspondencia con el Bien Común de la Humanidad.*
- JAHANBEGLOO, RAMIN. *Elogio de la Diversidad. Barcelona: Arcadia. (2007).*
- LE QUANG, MATHIEU & VERCOUTERE. *Ecosocialismo y Buen Vivir. Diálogo entre dos Alternativas al Capitalismo. Editorial IAEN: Quito. (2013).*
- RAMIREZ GALLEGOS, R. "Socialismo del Sumak Kawsay o Biosocialismo Republicano", En "Los Nuevos Retos de América Latina. Socialismo y Sumak Wawsay". Quito: Senplades (2010)
- SOLISA SANTOS, BOAVENTURA. *Hablamos de socialismo del buen vivir. Nota de prensa.*
- TORTOSA, JOSÉ MARÍA. *Sumak Kawsay, Suma Qamaña, Buen Vivir. Fundación Carolina (2009).*
- WALLERSTEIN, INMANUEL. *El Eurocentrismo y sus Avatares: los Dilemas de las Ciencias Sociales En Revista de Sociología N° 15, Año 2001. Pp. 27-39. (2001)*
- WALSH, KATHERINE. *(De)construir la Interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En Fuller, Norma: Interculturalidad y Política. Desafíos y Posibilidades. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Lima. Pp. 115-142. (2002).*



Normas de redacción para artículos y colaboraciones

LOS ARTÍCULOS POSTULADOS DEBEN:

- a. Corresponder a las categorías universalmente aceptadas como producto de investigación.
- b. Ser originales e inéditos .
- c. Sus contenidos responder a criterios de precisión, claridad y brevedad.

Se clasifican: 1) Artículo de investigación científica y tecnológica: presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.

2) Artículo de reflexión o ensayo: presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

3) Artículo de revisión: resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

4) Otro tipo de documentos: artículo corto, reporte de caso, revisión de tema, documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular, cartas al editor, traducción, documento de reflexión no derivado de investigación y reseña bibliográfica entre otros.

LOS ARTÍCULOS DEBEN TENER EN CUENTA LAS SIGUIENTES NORMAS:

DATOS DEL AUTOR O AUTORES: Nombres y apellidos completos, filiación institucional y correo electrónico o dirección postal.

TÍTULO: En español e inglés, MAYÚSCULAS, y no exceder 15 palabras.

SUBTÍTULO: Opcional, complementa el título o indica las principales subdivisiones del texto.

RESUMEN: Se redacta en un solo párrafo, da cuenta del tema, el objetivo, los puntos centrales y las conclusiones, no debe exceder las 150 palabras y se presenta español e inglés (Abstract).

PALABRAS CLAVE: Cinco palabras o grupo de palabras, ordenadas alfabéticamente, la primera con mayúscula inicial, el resto en minúsculas, separadas por punto y coma (;) y que no se encuentren en el título o subtítulo, deben presentarse español e inglés (Key words), estas sirven para clasificar temáticamente al artículo. Se recomienda emplear palabras definidas en el diccionario de la UNESCO <http://databases.unesco.org/thessp/>

EL CUERPO DEL ARTÍCULO se divide en: Introducción, apartados encabezados con números romanos (I,II; III...), y Conclusiones, luego se presentan las Referencias bibliográficas, Tablas, Leyendas de las Figuras y Anexos.

TEXTO: Las páginas deben venir numeradas, a interlineado doble en letra de 12 puntos, la extensión de los artículos debe estar alrededor de 4.000 a 8.000 palabras (incluyendo gráficos, tablas, etc.).

CITAS Y NOTAS AL PIE: Las notas aclaratorias, no deben exceder más de cinco líneas o 40 palabras, de lo contrario estas deben ser incorporadas al texto general. Cuando se realicen citas pueden ser, cita corta (con menos de 40 palabras) se incorpora al texto y puede ser: textual (se encierra entre dobles comillas), parafraseo o resumen (se escriben en sus propias palabras dentro del texto); cita textual extensa (mayor de 40 palabras) debe ser dispuesta en un renglón y un bloque independiente omitiendo las comillas, no olvidar en ningún caso la referencia del autor (Apellido, año, p. 00)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: Como modelo para la construcción de referencias, se emplea el siguiente:

Libro: Autor –Apellidos-, A.A.-Nombres- (año de la publicación). Título de la obra. (Edición). Ciudad, País: Editorial. Capítulo de un libro: Autor, A.A., & Autor, B.B. (Año de la publicación). Título del capítulo. En A.A. Editor & B.B. Editor (Eds.), Título del libro (páginas del capítulo). Ubicación: Editorial.

Publicación seriada (Revista): Autor, A.A., Autor, B.B., & Autor, C.C., (Año de la publicación, incluya el mes y día de la publicación para publicaciones diarias, semanales o mensuales). Título del artículo. Título de la revista, diario, semanario, Volumen, (Número), páginas. Artículo que se encuentra en una revista publicada en internet: Autor, A.A. & Autor, B.B. (año – si se encuentra). Título del artículo. Título de la revista, volumen -si se encuentra, (número si se encuentra). Recuperado el día de mes de año, de URL.

ANEXOS GRÁFICOS: Las tablas, figuras, gráficos, diagramas e ilustraciones y fotografías, deben contener el título o leyenda explicativa relacionada con el tema de investigación que no exceda las 15 palabras y la procedencia (autor y/o fuente, año, p.00). Se deben entregar en medio digital independiente del texto a una resolución mínima de 300 dpi (en cualquiera de los formatos descritos en la sección de fotografía).

EL AUTOR ES EL RESPONSABLE DE ADQUIRIR LOS DERECHOS Y/O AUTORIZACIONES DE REPRODUCCIÓN A QUE HAYA LUGAR, PARA IMÁGENES Y/O GRÁFICOS TOMADOS DE OTRAS FUENTES. ✓



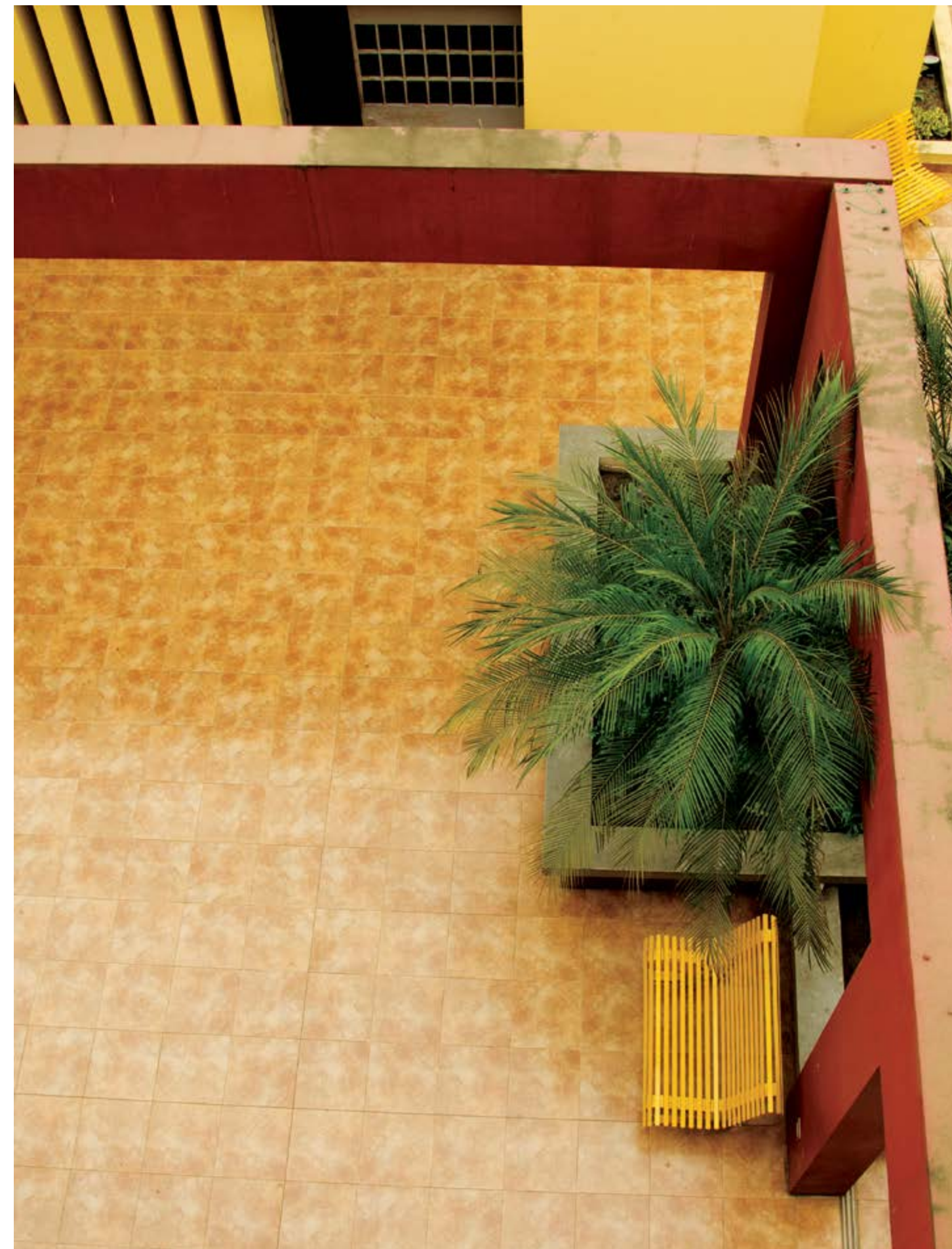
Normativas del arbitraje y evaluación externa de los trabajos

El Comité Científico remitirá los artículos sin el nombre del autor a DOS (2) evaluadores externos que funcionarán como pares ciegos, en caso de existir correcciones o sugerencias se devolverán a los autores para que consideren su incorporación, en un plazo no mayor de quince (15) días hábiles. Si hay dudas, el trabajo puede ser remitido a un tercer evaluador. El Comité Científico no podrá designar como evaluador de un artículo a quienes tengan nexos de hasta tercer grado de consanguinidad y hasta segundo grado de afinidad con el (los) autor(es).

El Comité Científico podrá hacer solicitudes de colaboración, las cuales deberán cumplir con los requerimientos que se señalan en las normas de publicación emanadas del Consejo Editorial, éste notificará por escrito a los autores, previa a la publicación de la Revista, la decisión de aceptación o no de la publicación de un artículo.

Las decisiones de los miembros del Comité Científico serán respetadas por el Consejo Editorial y por el autor o los autores, siempre y cuando, no pretendan cambiar la esencia expresada por el autor o autores. En este último caso, el autor o los autores deben comunicar su posición ante el Consejo Editorial con un informe razonado y válidamente sustentado. La decisión final sobre la publicación se sustentará en la opinión mayoritaria del Consejo Editorial.

El Consejo Editorial enviará a los autores dos (2) ejemplares de cada revista, como reconocimiento a su aporte.








UNIVERSIDAD
SAN GREGORIO
DE PERÚ