

# ECUADOR Debate

## CONSEJO EDITORIAL

José Sánchez-Parga, Alberto Acosta, José Laso Ribadeneira,  
Simón Espinosa, Diego Cornejo Menacho, Manuel Chiriboga,  
Fredy Rivera Vélez, Marco Romero.

**Director:** Francisco Rhon Dávila. Director Ejecutivo del CAAP  
**Primer Director:** José Sánchez-Parga. 1982-1991  
**Editor:** Fredy Rivera Vélez  
**Asistente General:** Margarita Guachamin

## ECUADOR DEBATE

Es una publicación periódica del **Centro Andino de Acción Popular CAAP**, que aparece tres veces al año. La información que se publica es canalizada por los miembros del Consejo Editorial. Las opiniones y comentarios expresados en nuestras páginas son de exclusiva responsabilidad de quien los suscribe y no, necesariamente, de ECUADOR DEBATE.

Se autoriza la reproducción total y parcial de nuestra información, siempre y cuando se cite expresamente como fuente a ECUADOR DEBATE.

## SUSCRIPCIONES

Valor anual, tres números:

EXTERIOR: US\$. 30

ECUADOR: US\$. 9

EJEMPLAR SUELTO: EXTERIOR US\$. 12

EJEMPLAR SUELTO: ECUADOR US\$. 3

## ECUADOR DEBATE

Apartado Aéreo 17-15-173 B, Quito - Ecuador

Telf: 2522763 • Fax: (593-2) 2568452

E-mail: caap1@caap.org.ec

Redacción: Diego Martín de Utreras 733 y Selva Alegre, Quito.

## PORTADA

Magenta

## DIAGRAMACION

Martha Vinueza

## IMPRESION

Albazul Offset



ISSN-1012-1498

Quito-Ecuador, diciembre del 2005

PRESENTACION / 3-6

## COYUNTURA

La Constituyente: entre hermes, cronos y pandora: El Ecuador en sus límites

*Fernando Bustamante / 7-20*

La «huella ecológica» de la dolarización

*Fander Falconí Benítez / 21-38*

Conflictividad socio-política

Julio-Octubre 2005 / 39 44

## TEMA CENTRAL

Ensayo en torno a las regiones de Ecuador Herencias y reestructuraciones territoriales

*Pierre Gondard / 45-60*

La persistencia de lo regional

*Willington Paredes Ramírez / 61-78*

Hacia el desarrollo descentralizado local y regional

*Efraín Gonzales de Olarte / 79-94*

Democracia y territorio en España: rasgos y retos del gobierno multinivel español

*Manuel Villoria Mendieta / 95-140*

## DEBATE AGRARIO-RURAL

Niños, guaguas y guambras: representaciones en la comunidad de Pitaná Alto

*María Fernanda Moscoso / 141-152*

## ANÁLISIS

Movimiento indígena, participación política y buen gobierno municipal en Ecuador:

El Alcalde Mario Conejo de Otavalo

*Rickard Lalander / 153-182*

El proyecto chavista: entre el viejo y el nuevo populismo

*Nelly Arenas / 183-210*

Escolarización de niños inmigrantes y propuestas de los partidos políticos Murcia 2003

*Mohamed Abdillahi Bahdon / 211-228*

## **RESEÑAS**

Electores contra partidos en un sistema político de mandos. Quito: ILDIS y Abya-Yala, 2005, pp. 268

*Rafael Quintero*

*Comentario de Carlos de la Torre E. / 229-232*

Justicia pensional y neoliberalismo: un estudio de caso sobre la relación derecho y economía.

*Miguel Eduardo Cárdenas Rivera*

*Comentario de Alejandro Teitelbaum / 233-238*

# DEBATE AGRARIO-RURAL

## Niños, guaguas y guambras: representaciones en la comunidad de Pitaná Alto

María Fernanda Moscoso\*

*...los niños están tristes porque no hay donde jugar,  
porque no vienen a cocinar,  
cuando no viene señorita,  
cuando no hacen estudiar buena cosa...*  
Juan.

*Las identidades de los niños indígenas de la Comunidad de Pitaná Alto, son construidas en la familia como espacio privado en la escuela, como espacio público. Los cambios agrarios y las migraciones, hacen que los niños cumplan importantes funciones laborales en la vida doméstica. Pero estas actividades son desvalorizadas, creando una imagen que devalúa e invisibiliza el rol de los niños.*

**E**l trabajo que se presenta a continuación expone muy sucintamente los resultados de una investigación<sup>1</sup> desarrollada en la comunidad de Pitaná Alto localizada en Cayambe, al nor-occidente de la parroquia Cangahua, provincia de Pichincha-Ecuador. El objetivo de la mencionada investigación fue llevar a cabo una aproximación a las imágenes que los ni-

ños y niñas de la comunidad elaboran sobre sí mismos/as con el objeto de entender el rol que los infantes juegan hoy en día en la reproducción social, económica y simbólica de la agrupación a la que pertenecen. De este modo, a continuación se expondrán aquellos aspectos de la investigación que tienen que ver con las imágenes que los/las niños/as elaboran en tanto forman parte de

---

\* María Fernanda Moscoso. Magister en estudios de la cultura (UASB). Actualmente lleva a cabo estudios de doctorado en la Universidad Autónoma de Madrid.

1 *Niños, guaguas y guambras. Imágenes y representaciones en la comunidad de Pitaná Alto.* Tesis presentada para la obtención de la Licenciatura en Antropología, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, 2000.

familias en las que la venta de mano de obra fuera de la comunidad, imprime de modos particulares las identidades de sus miembros<sup>2</sup>.

En esta línea, este texto tiene como objetivos presentar, en primer lugar, cuál es la relación entre la formación de las identidades de los niños y niñas y la internalización; seguidamente, se enuncian los espacios socializadores principales en los cuales se desenvuelve la vida de los infantes de la investigación y a continuación, se lleva a cabo un rápido análisis de las identidades que se construyen en el interior de aquellos lugares. Los puntos mencionados pretenden demostrar que la representación de los niños y niñas sobre sí mismos/mismas resulta difusa en tanto se expande y se contrae entre lo público y lo privado de modo tal que los infantes terminan construyendo identidades marginales sobre ellos mismos.

### Socialización y cultura

Cada agrupación, cada hombre, cada mujer y cada niño o niña edifica su noción del yo a partir de la elaboración de respuestas que le den un sentido a la siguiente pregunta: *¿quién soy yo?* En efecto, las imágenes que poseemos sobre *nosotros/as mismos/as* no nace de un momento a otro, sino que se constru-

ye cotidianamente desde el día en que nacimos o quizás antes y dependen, en gran parte, del contenido transmitido por la cultura a través de los roles o papeles sociales.

Por lo dicho, los niños y niñas de Pitaná Alto construyen su identidad, es decir, se piensan a *sí mismos* y a su mundo partiendo de un principio de unidad consigo mismos. Esta unidad radica básicamente en el descubrimiento de la diferencia como el referente de relación con otros, es decir, en la *alteridad*; en ella se destaca la diferencia que no solo los conduce al *nosotros*, sino a los *otros* y permite develar lo que no constituye al infante como cualidad de otros sujetos. Según este enfoque<sup>3</sup>, resulta imprescindible desentrañar las *interacciones cotidianas* que generan un proceso de conocimiento de lo que simboliza ser una niña o un niño, por ejemplo. Solamente gracias a una dimensión experiencial directa, conjugada con los valores, la forma de pensar y comprender la realidad, se daría lugar a este proceso que define la posición de cada pequeña/o frente a la sociedad y a *sí misma/o* como contribuyente a la construcción de la propia identidad y explicaría las diferencias interculturales.

Cuando nos preocupamos por la identidad de los niños y las niñas, lo hacemos por el proceso mediante el cual

2 La información se obtuvo a través de etnografías no participantes, entrevistas grupales e individuales y técnicas proyectivas (dibujos, sociodramas, juegos...).

3 Ligado al interaccionismo simbólico con Herbert Mead a la cabeza. Para el interaccionismo simbólico, la identidad es sobretodo la definición que el sujeto da de sí. No es una estructura estable de la personalidad, sino una combinatoria tornasolada de las imágenes que el sujeto frecuentemente manipula y transforma en su experiencia subjetiva (cfr: Sciolli:1983).

estos se reconocen a sí mismos. El siguiente paso para ello, es entender cómo se sitúan los pequeños y pequeñas en el contexto particular de Pitaná Alto. Dentro del marco al que nos hemos ajustado, la clave que nos permitió comprender de mejor manera este posicionamiento, se denomina *interacción*: es a través del contacto, del acercamiento, de la *toma de conciencia del otro* cuando los niños y las pequeñas de la comunidad se constituyen en seres sociales capaces de re-enfrentarse a sí mismos y al mundo en el que están.

Sin embargo, este acto de discernimiento no es simplemente un conocimiento psicológico, implica además una reconstrucción cuyo fin es, en última instancia, la adquisición del sentido de *ser* en el mundo cultural. Ahora bien, este sentido, es decir, el contenido de aquello que el medio transmite al individuo, es el *acopio social de conocimiento* –concepto diseñado por Berger y Luckmann (Berger y Luckmann: 1972)-; este acopio establece diferenciaciones dentro de la realidad según los grados de familiaridad y proporciona los esquemas tipificadores requeridos para las rutinas importantes de la vida diaria -como asistir a la minga, cuidar a los hermanos o estudiar en la escuela. En otras palabras, *el acopio social de conocimiento* alimenta las representaciones de los infantes y le da un sentido a la pregunta *¿quién soy yo?*

Una vez llegado a este punto, ya es posible hablar, de algún modo, de un mundo social en el sentido de una realidad amplia y dada que enfrenta al niño de modo análogo a la realidad del mundo natural –desde esta perspectiva, solamente así, como mundo objetivo, pueden las formaciones sociales transmitirse a la nueva generación. Ahora bien, un momento privilegiado en la constitución de los seres humanos en personas individuales y culturales es la socialización primaria o internalización por la cual los infantes forman parte de un sistema de relaciones que supone un conjunto de principios, creencias, normas, tradiciones y actitudes a través de las cuales se conoce el mundo, se vive en él y se adquiere una identidad.

Ser niño o niña supone un tiempo personal que marca el ingreso al mundo por medio de las relaciones que se establecen en los espacios donde se construyen los papeles; lugares que por cierto, son culturales. En la comunidad de Pitaná Alto, las representaciones de los niños y niñas sobre sí mismos/as se desarrollan -según se desprende de los dibujos elaborados por los infantes- básicamente entre tres espacios: la casa, la tierra y la escuela.

### La casa

Cuando se habla de la vivienda en las comunidades andinas, según G. Ramón (1984), se debe hacer referencia, en primer lugar, a su bipartición:

**ESPACIO FAMILIAR**

cocinar

comer

dormir

TULLPA

FEMENINO

ESPACIO CERRADO

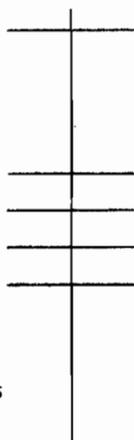
TERMICO

familiar

polifuncionalidad familiar

organizado según normativos

culturales de sexo-edad-rol

**ESPACIO SOCIAL COMUNAL**

beber

tejer

trillar curar

BANCA

MASCULINO

ESPACIO ABIERTO

FRIO

reciprocidad con vecinos

polifuncionalidad comunal

organizado con relación a ciclos

al ciclo agrícola, ciclo vital y rituales

(Fuente: Ramón:1985:140)

En Pitaná Alto, coincide que los dibujos de los pequeños reflejan aquella división espacial que podría simbolizar lo femenino y lo masculino a partir del uso de las estancias, lo cual nos dirige hacia la cocina como el eje femenino que representa el hogar<sup>4</sup>. La casa y su esencia, la cocina, hace referencia a lo privado en tanto se relaciona al trabajo doméstico-femenino. Entre la casa y la tierra, se hallan uno o dos espacios construidos para los animales. Esta ubicación del animal doméstico -que constituye la economía intermedia de la familia campesina- significa tanto su proximidad al ambiente familiar y una pro-

longación de él, cuanto su mediación entre éste y el perímetro exterior de las tierras de cultivo y a su vez, de éstas a las tierras de la empresa que se asienta próxima a la comunidad y que es parte de una antigua hacienda. Así, al observar los trazos realizados por los infantes de lo que son sus casas, se puede notar que, efectivamente, junto a ellas, realizaron formas que representan el patio y su extensión que es la tierra y la chacra que dice de las relaciones interfamiliares y comunales que se asocian a lo masculino -lo público, lo oficial, lo reconocido, etc...

4 El espacio familiar se organiza a partir de un punto central: la tullpa. La tullpa y el fuego como elemento simbólico, constituyen el centro térmico y de fertilidad. G. Ramón señala que incluso, debajo de la tullpa se entierra las placentas de los niños para que no les duela el útero por frío a las madres y para garantizar su capacidad reproductiva. Alrededor de la tullpa, es decir, de la cocina, se organizan todas las actividades que se realizan dentro de este espacio delimitado por paredes y cruzados por el calor del fuego y del humo ligero. G. Ramón, Rev. Cultura, No. 21. Banco Central, 1984.

De este modo, la casa, desde la concepción de los pequeños, debe ser comprendida desde tres espacios: aquel que da cuenta de lo privado, la cocina, y las relaciones íntimas que ella prescribe y que son femeninas; el patio como una extensión entre lo público y lo privado y la chacra, medio privado y público al mismo tiempo pues amplía las relaciones familiares hacia el parentesco y lo comunitario.

### La tierra

Según la percepción de los infantes, entre la cocina y la tierra media el patio el cual es un espacio privado pues es el lugar de los animales -cuyo cuidado ha estado estrechamente vinculado a la mujer; pero también es un espacio público, pues se liga a la chacra y se encuentra abierto. En este marco, a pesar de que el patio y la chacra son espacios públicos, allí se desarrolla gran parte de la actividad cotidiana de los infantes. En efecto, desde el punto de vista de los pequeños, la chacra y su ampliación, es decir, las tierras comunales y los pastizales, hacen alusión a lo público pues reflejan -por medio de la minga, las fiestas o los entierros- un sentido de pertenencia étnica y comunitaria. Recordemos que existe una especie de disolu-

ción de la familia a lo parental y de ésta, a su vez, al interior de la comunidad (incluso el espacio construido de la casa no deja de participar del medio circundante en los elementos de su composición: el adobe de las paredes hecho de la tierra y la paja del techo tomada de los páramos vecinos (cfr: Sánchez-Parga: en: Cultura: 1985). Se trata de una especie de *continuum social* que se ve en los dibujos de los pequeños: la chacra complementa al espacio del hogar pues es una extensión de la primera.

Ahora bien, es importante señalar que, por medio de la tierra, los menores representan su pertenencia a una unidad étnica, y que al mismo tiempo, esta comunica una vinculación a la empresa maderera asentada en la zona, lo cual da cuenta del hecho de que podemos hablar de un *grupo étnico*<sup>5</sup> en la medida en que existe un proceso de interacción entre sociedades con acerbos culturales diferentes los cuales, bajo ciertas circunstancias, pueden ser exacerbados. Por lo tanto, por una parte, la tierra se configura como un lugar que representa un cúmulo de vínculos y relaciones familiares y comunales, y por otra, es pensada como el medio en el cual está incrustada la empresa como un elemento de carácter más bien endógeno con respecto a la comunidad,

---

5 "An ethnic identity may thus be defined as an identity distinguished from other social identities by a belief in a common origin, descent, history and culture. It should be emphasized that whatever criteria are used to distinguish that there will be attention between what our definition "prescribes" as ethnic phenomena and what everyday discourse... The problematic nature of the existence of ethnic groups partly a product of the internal variation in the way a group is imagined. From this point of view, the central question is not what an ethnic group is and what its precise boundaries are, but notions of "groupness" exist and what boundaries these notions 'create'" (Govers:1997:7).

pero que sin embargo, empieza a formar parte de los componentes que aparecen como factores de identidad en el infante. En este sentido, aunque la empresa posee un papel fundamental en la cosmovisión de los pequeños pues cuartea la visión de la comunidad como un solo conjunto, también da lugar a un fenómeno que ha permitido construir relaciones al interior del grupo y fuera de él. De tal modo, el cultivo y el trabajo ligado a la tierra han pasado a constituir una estrategia de reproducción étnica en tanto, aunque existen limitaciones para la producción de los suelos, las prácticas sociales se han refuncionalizado de tal manera que se han mantenido o estrechado los lazos solidarios interfamiliares e intercomunales. Se trata de una expansión comunitaria y étnica la cual posibilita la reproducción del grupo, del ayllu y de las familias. Sin embargo, las manos que producen aquella expansión son manos infantiles: los niños son quienes ocupan la mayor parte del tiempo los puestos desocupados por otros/otras y que son necesarios para la reproducción de las familias, la tierra y la comunidad.

Así, de las entrevistas realizadas, la mayoría de los menores señala llevar a cabo básicamente dos tipos de trabajos ligados a la tierra: el pastoreo y la siembra. Sin embargo, la tierra ha sido un espacio público que ha estado asignado a los adultos varones quienes, si bien han compartido algunas tareas con el resto de miembros de la familia, tradicionalmente la han llevado a cabo ellos mismos. A pesar de ello y según los datos recolectados, frente a la migración y la venta de mano de obra fue-

ra de la comunidad, las actividades públicas son desarrolladas básicamente por los pequeños y por algunas mujeres que forman parte del núcleo doméstico. En este sentido, la tierra se transforma simbólicamente en una extensión del espacio de la casa, pues los roles de sus ocupantes están marcados por un tinte femenino, el cual aparece como oculto y borra, frente a los otros, las funciones de los actores. De este modo, se produce una especie de transposición la cual tiene efectos en la relación entre el medio y las personas que interactúan con él.

### La escuela

A decir de Sánchez-Parga (J. Sánchez P, Cultura: 1985), la escuela, en las comunidades andinas, al representar un centro comunal, no obedece a ningún principio regulador, centralizador o distribuidor del espacio comunal, por ello carece de una situación propia; puede situarse en cualquier lugar interior o periférico del territorio comunal. Esta subordinación espacial a la totalidad del territorio de la comuna ratifica también su habilitación temporal, siempre posterior a la producción y ordenamiento del espacio comunal y se refleja en los dibujos de los niños. Esto hace que aparentemente, la escuela no participe del sistema de adyacencias en el que se distribuyen los otros espacios intracomunitarios.

Ahora bien, en la escuela Eloy Alfaro, las profesoras encargadas de impartir los *nuevos conocimientos* son dos mujeres mestizas. El espacio así lo permite ya que la casa comunal, en la que

funciona la escuela representa un lugar de convergencias intracomunales, pues está abierta al encuentro con personas exteriores a la comuna. Este espacio de recepción, que matiza también su ritualidad, desempeña una función de reserva marcando el umbral de las relaciones entre los comuneros y la gente extraña a la comunidad. Sin embargo, la escuela, para los niños y niñas, constituye un lugar cerrado, femenino, privado; es pues, lo que ellos denominan la *"casa de escuela"*. El *"aula para recibir clases"* es el núcleo representativo de la escuela y hace alusión al espacio de la casa a la cual pertenecen los infantes: es cerrado, particular, conocido únicamente por quienes lo ocupan, propio y reservado. En este sentido, la escuela sería un lugar privado en el cual las actividades se feminizan, como ocurre con lo doméstico.

Así, si bien las actividades de la escuela son privadas -al identificarse con el espacio del hogar- y si, por otra parte, la casa es el espacio de lo doméstico, la escuela también pertenece a lo público... a *"unas señoras que vienen de fuera para regalar"*. En primer lugar, el *acopio social de conocimiento* sufre una transformación, es decir, se diferencia del hogar pues, representa la puerta hacia un engranaje de nuevos saberes -formales, morfológicos, estéticos, corporales- los cuales vienen de fuera y se reproducen en el ámbito del *reconocimiento*. En efecto, a ojos de los niños y niñas, existe una contemplación de la comunidad frente a quienes sí van y quienes no van a la escuela y es de co-

nocimiento general quiénes son *"educados"* y quiénes no lo son. La educación formal es, en definitiva, un acontecimiento público y se abre hacia afuera; hacia el re-conocimiento de aquellas familias que sí envían a sus hijos *"para que aprendan"* y aquellas que no lo hacen. Sin embargo, a pesar de que se resalta el hecho de la existencia de una especie de conciencia de la necesidad de internalizar los saberes de la escuela para contribuir con más elementos para el *"futuro"*, surge un conflicto en el hecho mismo de *"enviar a que los guaguas estudien"*, pues aquello significa que faltaría quien se haga cargo de las actividades de reproducción doméstica y comunal. Surge entonces un enfrentamiento entre aquellos que si deberían tener el derecho a *"prepararse"* y aquellos que no. En este sentido, la escuela se instituye amparada por un sesgo conflictivo de poder: el poder del conocimiento, de lo tradicional frente a lo moderno, de lo oral frente a lo escrito, de lo indígena frente a lo blanco-mestizo y el poder de quienes, en el interior de la comunidad, poseen el privilegio de asistir a ella frente a quienes no.

### **Solo ayudo...no más....**

La migración y los cambios producidos en la comunidad no inciden únicamente sobre las identidades de los miembros de la familia, sino y por lo mismo, sobre los ordenamientos de la tradición. Así, si bien los muchachos comparten algunas actividades dentro de la casa, lo hacen en menor medida

que las niñas<sup>6</sup>; sin embargo, en ausencia de los jefes del hogar, se empiezan a compartir los roles y tanto niños y niñas deben llevar a cabo tareas que no corresponde a su status<sup>7</sup>. Esta violación de la normatividad altera el ritmo que posee la cultura para conformar la identidad de los infantes.

Sin embargo, algunas constantes en el discurso sí se mantienen firmes; por ejemplo, los niños consideran que ellos son diferentes de las chicas e incluso afirman que son mejores -quizás esto se deba a las concepciones de feminidad y masculinidad inscritas en un modelo de pensamiento patriarcal propio de la comunidad-. En primer lugar, existe una oposición marcada entre tareas domésticas y el trabajo productivo, pues esta sirve de gozne que facilita la movilidad de las representaciones en tanto ellas construyen el posicionamiento de los pequeños y pequeñas en torno a su sexualidad y, con ello, frente a la comunidad. Así, el punto de referencialidad indispensable para ser hombre o mujer y que se transforma en el elemento diferenciador entre ellos y ellas, es el trabajo considerado como acción que surge de la identidad y que, a su vez, la conforma. El trabajo coloca a la mujer en el hogar y al hombre fuera de él y en este sentido, unas actividades se valoran más que las otras en la medida en la que, si tomamos en cuenta las represen-

taciones más generalizadas sobre la producción y la reproducción, las actividades cuyo fruto se mide en un salario suelen ser consideradas más valiosas que las que se desarrollan en el interior de hogar, lo privado. El primero es cuantificable; el segundo no es medible, ni palpable.

En este marco, el rol de los infantes en el espacio doméstico se lleva a cabo de tal manera de que su papel aparece como -femenino- invisible: aparentemente sólo "colaboran" en el hogar y en la tierra. La palabra "ayuda" -repetida en el discurso de los pequeños constantemente- hace referencia a la realización de tareas que pretenden alivianar la carga de alguna otra persona. Sin embargo, como se ha sugerido, en Pitaná Alto, los niños y niñas se dedican a realizar un papel que no es exactamente un apoyo de otros en el sentido de que ellos y ellas reemplazan puestos específicos -que no son solamente un apoyo- y esa es la diferencia básica. Debemos entender que es gracias al rol desarrollado por los pequeños y las pequeñas, que el resto de los miembros de la familia puede dejar el hogar para migrar, por ejemplo.

En este sentido, los papeles desplegados por los niños y niñas de la comunidad de Pitaná Alto, son la base sobre la cual se construyen nuevas relaciones fuera de la casa y la comunidad: los chi-

6 Al hablar de la representación que los niños y niñas elaboran sobre sí mismos/as, se hace alusión a un proceso íntimamente ligado a la construcción de la identidad por medio de la adquisición de papeles asignados al status de acuerdo a tres variables que se han considerado a lo largo del trabajo -aunque no de manera explícita-: género, edad y adscripción étnica.

7 Para ampliar la idea de *status* y *rol* es recomendable leer a Ralph Linton (1976).

cos y las muchachas sostienen el espacio del hogar –base fundamental para la constitución del ayllu- y son los encargados de cubrir con las actividades que este necesita para el mantenimiento de su equilibrio. Sin embargo, hay un silenciamiento de la significación que la actividad de los infantes posee para la reproducción económica y física de la familia y la comunidad en general. Recordemos que, como se dijo anteriormente, en la representación de los roles que se adscriben a las actividades de la casa, el trabajo llevado a cabo por las niñas y los niños, no solo que no es considerado como tal, sino que muchas veces es menospreciado por ser una actividad femenina.

Por lo dicho, si las personas son marginales cuando no se reconoce su presencia en los espacios que ocupan e incluso, cuando son objeto de exclusión, entonces, los infantes de la investigación, también lo son. Es decir, no existe una mirada sobre su función: ellos y ellas se imaginan a *sí mismos/as* llevando a cabo papeles *invisibles* en la medida en que no existen como los constructores de una estructura a partir de la cual, muchas veces funciona la economía, la producción y la reproducción de la familia.

Ahora bien, si los niños y las niñas de la investigación asumen la mayor parte de las funciones adscritas a los quehaceres reproductivos, asimismo lo hacen en la tierra. Es decir, ellos se representan a *sí mismos/as* arando, sembrando, recolectando agua, recogiendo leña y aquello traslada su función hacia lo público, hacia las relaciones interfamiliares. De esta manera, las niñas y los

niños llevan a pastar a los animales y ayudan en la siembra y aquello que esta demanda significa como preparar la tierra, sembrarla, cosechar, ya que estas actividades están relacionadas con las lógicas de sobrevivencia familiar.

Ahora bien, lo más común es que mientras las niñas trabajan en los espacios domésticos y sus extensiones, en su preparación para ser madres-mujeres, los niños deben hacerlo mayormente en las áreas comunales. Sin embargo, a pesar de que los infantes, en general, reproducen papeles que pertenecen al ámbito de lo público y son parte de la comunidad, no lo son de modo oficial: ellos y ellas no son comuneros pues no llevan a cabo un trabajo reconocido. No se trata de un papel público ya que en el discurso, ellos no trabajan en la forma que lo hacen los adultos –una vez más...*sólo ayudan*. Así, a pesar de que los chicos y las muchachas se interrelacionan en parajes físicos y simbólicos que le dan vida al grupo e incluso llegan a reemplazar a sus padres en actos públicos como las reuniones comunales o la minga, la comunidad excluye al infante como un actor oficial- público llamado *comunero* hasta que *produzca* económicamente. Esto es, los pequeños no *aparecen* sino hasta cuando sean lo suficientemente capaces de producir y beneficiar visiblemente al grupo.

Luego, como se indicó, aquellos niños y niñas que asisten a la escuela, son sujetos de una adscripción de roles de diferente tinte al del hogar: deben procurar internalizar y reproducir ciertas ideas de lo que implica ser *patriotas, ordenados, silenciosos, estudiosos, puntuales, educados*, etc. Es decir, deben

internalizar funciones ligadas a sentidos diferentes a las del lugar de donde vienen y que más bien, se acercan más a cierta imagen del blanco-mestizo a partir del cual se teje un cúmulo de valores y significados acerca del mundo y de ellos/ellas mismos/as. En ese sentido, la escuela es un espacio en el cual las relaciones nacen de las contradicciones y donde la construcción de la infancia asume un nuevo lado: el ser estudiante. Esa representación dispone que los infantes adquieran un status público el cual, frente a la comunidad, le otorga saberes de *los otros*, de los mestizos. Este papel los hace perceptibles frente al grupo y a su vez, les permite construir los puentes que les conducen al mundo de la esfera nacional. Sin embargo, el círculo se cierra en la medida en la que, desde la perspectiva de los niños y niñas, el acto de estudiar introduce al infante nuevamente en su papel invisibilizante pues vuelve implícito el hecho de que, incluso el deseo de *"prepararse"* es parte de su objetivo último que es volverse productivo. Sin embargo, su papel es asumido como privado ya que, nuevamente, dentro de la construcción de su propia infancia, un niño o una niña no se mira a *sí mismo/a* como una persona pública en el sentido de su legitimidad frente a la comunidad. ¡He allí la paradoja!

En suma, cuando las personas salen de la tierra, de la comunidad, quedan los infantes habitándola, actuando en los espacios públicos y privados para que cada familia camine. Ellos trabajan las chacras, pastan los animales, llevan a cabo las labores ligadas a la casa, y en este sentido, permiten que los otros re-

gresen a una comunidad viva, es decir, reproducen la identidad del grupo en tanto este se reproduce como tal. En otras palabras, si por un lado, consideramos que la comuna se fundamenta en la existencia de la familia, entonces, la reproducción familiar representa cierta continuación en la idea de grupo y, si por otro lado, tomamos en cuenta que los papeles llevados a cabo también son simbólicos, entonces, podemos hablar de un tipo de reproducción familiar y grupal de corte simbólico y que permite recrear alianzas internas étnicas. Es decir que los pequeños son el sostén de procesos de continuidad comunal, identitaria y étnica. Ellas y ellos permanecen en la comunidad poniendo en práctica los saberes producidos por ésta.

## Conclusiones

Se desprende de lo mencionado que las representaciones de los niños y niñas de Pitaná Alto, es decir, sus respuestas frente a la pregunta *¿quién soy yo?* están directamente relacionadas con un fenómeno de desestructuración de los papeles familiares tradicionales de los que forman parte, los mismos que, a su vez, se enmarcan en un proceso de migración y venta de mano de obra de los adultos fuera de la comunidad.

En efecto, la situación de las familias obliga a que los adultos deban salir de la comunidad con el objeto de vender su mano de obra a cambio de un salario, lo cual provoca que las familias y las personas transformen sus identidades en función del fenómeno mencionado. De esta manera, la nueva estruc-

turación de la familia ha llevado a que la reproducción familiar en sí misma dependa de dos escalafones: por un lado están las actividades tradicionales ligadas al hogar, el pastoreo, la agricultura; y por otro lado, está la migración y la venta de fuerza de trabajo. Así, los roles y las funciones se dividen y se acomodan a un nuevo esquema que ha llevado a que se tambaleen los papeles que tradicionalmente se asignaron a los miembros de la familia en cada uno de los espacios de socialización señalados por los niños y niñas: -casa, tierra, escuela-.

En los espacios indicados, los niños interactúan con sus familias, las profesoras, la comunidad, los mestizos -cada grupo configura en los pequeños una serie de funciones, de roles que son, finalmente, lo que los niños y niñas terminan pensando acerca de sí mismos. De esta manera, las representaciones se construyen en la medida en que los chiquillos son sujetos de papeles que se estructuran en las interacciones, es decir, en los encuentros sociales en la cocina, la tierra o la escuela; lugares determinados por los cuales el niño/la niña actúa en base a funciones ligadas a su status.

En este marco, es importante comprender que, dada la redistribución de los papeles, las representaciones sobre sí de los infantes de Pitaná Alto se encuentran inmersas en una paradoja: sus identidades se movilizan entre una serie de lugares que se expanden y se contraen en función del otro con quien se enfrenta -desde el espacio privado, ligado a lo doméstico y a lo femenino, hacia lo público, relacionado con el reconocimiento y el poder-. Sin embargo, el

status del niño/niña se contraponen a su rol ya que, por un lado, ejerce roles que no corresponden a su status privado-doméstico; y por el otro, se produce una feminización -comprendida como no-reconocimiento- de sus actividades productivas. Lo hallado conduce hacia la constitución de la identidad del infante en base al trabajo que realiza y su respectiva invisibilización pues su representación está compuesta de roles étáreos y papeles que son desvalorizados y desvalorizantes. Así, al estructurar su persona desde posiciones casi borrosas-marginales, pues las imágenes que poseen sobre sí mismos desaparecen frente a los ojos de la comunidad de Pitaná Alto y de los suyos propios, los niños y niñas se convierten en las víctimas de su propia ceguera: la de la disminución y el desmérito.

## Bibliografía

- Govers, Cora y Vermeulen, Hans  
1997 "From political mobilization to the politics of consciousness", en: *The politics of ethnic consciousness*. Inglaterra, edit. Por: Govers y Vermeulen (p.1-31)
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas  
1972 *La Construcción social de la realidad*, Argentina edit.. Amorortu.
- Ramón, Galo  
1984 "La vivienda andina: espacio, simbolismo y ritualidad en Cangahua", en: *La cultura andina en el Ecuador*, Cultura, Revista del Banco Central del Ecuador, vol VII, n. 21, Ecuador, Banco Central del Ecuador (p. 123-143)
- Sánchez-Parga, José  
1985 "Matrices espaciales y comunidad andina", en: *La cultura andina en el Ecuador*. Cultura, Revista del Banco Central del Ecuador, vol VII, n. 21, Ecuador, Banco Central del Ecuador (p.95-122)

Sciolla, Loredana

*Identita. percorsi di analisi in sociologia.*  
Turín. Rosenberg and Sellier.

Linton, Ralph

1976 *Estudio del hombre.* Colombia. Fondo  
de Cultura Económica



# ICONOS

## Revista de Ciencias Sociales

Iss: 1390-1249-revistaiconos@flacso.org.ec-www.flacso.org.ec

Número 24 - enero 2006

### COYUNTURA

- De abril a diciembre: el recurrente simulacro de la reforma política *Pabel Muñoz*
- ¿Qué pasa si Ecuador no firma el TLC? Alberto Acosta, Fander Falconi y Hugo Jácome

### DOSSIER: Lo global y lo local en el medio rural

- *Presentación del dossier - Luciano Martínez*
- Globalización y comunidad de vecindad - *Juan Pablo Pérez Sáinz*
- Comercio justo, neoliberalismo y desarrollo rural - *Gavin Fridell*
- Globalidad y reforma agraria: ¿de nuevo el problema irresuelto de la tierra? *Victor Bretón*
- El sector agrario del Ecuador: incertidumbres ante la globalización *Francisco García Pascual*
- La perspectiva local-global en el medio rural ecuatoriano - *Luciano Martínez*

### Ensayo fotográfico

Antiguas Litigios - *Luola Chiriboga*

### DEBATE

- Abril y la crisis del régimen. Comentarios al dossier de *Iconos 23 Pablo Ospina*
- Interpretando las culturas después de la televisión - *Lila Abu-Lughod*

### TEMAS

- La representación del pasado sexual de Guayaquil: *historizando los enchaquirados - Hugo Benavides*
- Las implicaciones del conflicto colombiano para las fronteras de Venezuela, Ecuador, Perú y Brasil - *Hernán Moreano*

### RESEÑAS

Mercedes Prieto, editora, *Mujeres ecuatorianas. Entre las crisis y las oportunidades*, por *Jacqueline Contreras*  
Charles Tilly, *La desigualdad persistente*, *Daniel Pontón*  
Cecilia Méndez, *The Plebeian Republic: The Huanta Rebellion and the making of the Peruvian State*, por *José Luis Ugue Tanaki*  
Katia Hernández, *Sexualidades afroserranas: identidades y relaciones de género*, por *Gioconda Herrera*

Pedidos y suscripciones: La Librería - FLACSO (lalibreria@flacso.org.ec)

Canje: Biblioteca - FLACSO (biblioteca@flacso.org.ec)

Dirección: La pradera E7-174 y Av. Almagro, Quito-Ecuador/ tel: (593-2)3238888