

Niñez, familia y escuela en Engabao: etnografía escolar en un pueblo de pescadores en Ecuador

Juan Carlos Brito Román¹

Recibido: 06 de septiembre de 2023 / Aceptado: 24 de octubre de 2023

Resumen. A través del método etnográfico, este artículo explora las maneras en que niñas, niños y adolescentes del pueblo de pescadores de Engabao, Ecuador, viven su experiencia etaria y familiar de forma culturalmente distinta respecto a las normativas que son señaladas por los referentes occidentales, y de cómo aquellas inciden sobre su escolarización. La investigación parte de la problematización del concepto de *infancia universal*, y se interroga sobre los modelos antropológicos y sociológicos que pueden dar cuenta de las infancias/adolescencias que, a *motu proprio*, sin coerción adulta, trabajan y se emparejan a temprana edad, y de las infancias que circulan entre unidades domésticas. La observación participante fue el método principal del estudio, con el apoyo de herramientas como el diario de campo y las entrevistas no estructuradas y estructuradas; estas en grupos formales y aquellas de manera individual o en grupos informales, además de la revisión bibliográfica de referencia. El concepto de *agencia infantil* es la principal herramienta teórica, a efectos de interpretar la actividad de infantes y adolescentes en tanto agentes sociales con poder de decisión y transformación sobre el mundo que cohabitan con las personas adultas.

Palabras clave: Infancias, familia, escolarización, agencia infantil

[pt] Infância, família e escola em Engabao: etnografia escolar num povo de pescadores no Equador

Resumo. Através do método etnográfico, este artigo explora as maneiras pelas quais crianças e adolescentes da vila de pescadores de Engabao, Equador, vivenciam sua experiência de idade e família de forma culturalmente distinta em relação às normativas apontadas pelos referentes ocidentais, e como essas influenciam sua educação. A pesquisa parte da problematização do conceito de infância universal e questiona os modelos antropológicos e sociológicos que podem dar conta das infâncias/adolescências que, por conta própria, sem coerção adulta, trabalham e se relacionam em idade precoce, e das infâncias que circulam entre unidades domésticas. A observação participante foi o principal método de estudo, com o apoio de ferramentas como o diário de campo e entrevistas não estruturadas e estruturadas; estas em grupos formais e aquelas de forma individual ou em grupos informais, além da revisão bibliográfica de referência. O conceito de agência infantil é a principal ferramenta teórica para interpretar a atividade de crianças e adolescentes como agentes sociais com poder de decisão e transformação sobre o mundo que compartilham com os adultos.

Palavras chave: Infâncias, família, escolarização, agência infantil.

[en] Childhoods, family and schooling in Engabao: School ethnography in a fisher village in Ecuador

Abstract. Throughout an ethnographic method, this paper explores the ways children and teenagers in the fisher's towns of Engabao, Ecuador, live their age and family experience, in a culturally different way from the norms that occidental models impose, and how this affects their schooling. The research problematizes the concept of "universal childhood", and explores the anthropological and sociological models that help to interpret those childhoods that work, date and reproduce at an early age, and circulate among households. The participant observation was the main method, with the support of different tools such as the diary field and structured and non-structured interviews; the second ones in formal groups, and the first ones in an individual way and in informal groups. In the other hand, there is the bibliographical research. The concept of *child agency* is the main theoretical support, in order to interpret the activity of children and teenagers as social agents, who are empowered to take decisions and transform the world they inhabit.

Keywords: Childhoods, family, schooling, child agency.

¹ Universidad Nacional de Educación, UNAE (Ecuador)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8607-3627>
E-mail: juan.brito@unae.edu.ec

Sumario: 1. Introducción. 2. Método. 3. Engabao, una comuna de pescadores de la Península de Santa Elena. 3.1. El trabajo infantil en la economía local. 4. Las niñas y los niños como actores sociales activos: la agencia infantil. 4.1. Emparejamientos a temprana edad y escolarización. 4.2. Crianza, cuidado y circulación de niños. 5. Conclusión. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Brito, J. (2023). Niñez, familia y escuela en Engabao: etnografía escolar en un pueblo de pescadores en Ecuador. *Sociedad e Infancias*, 7(2), 259-270. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.91305>

1. Introducción

Este artículo presenta los resultados de un trabajo de investigación etnográfica realizado en el Centro Educativo Intercultural Bilingüe Cacique Tumbalá en la comuna Engabao, provincia del Guayas, Ecuador. Las actividades de campo, en un contexto de observación participante, tuvieron lugar durante cinco semanas: del 28 de octubre al 29 de noviembre de 2019, durante el acompañamiento a las prácticas preprofesionales a los estudiantes de séptimo ciclo de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Se trata de un corte temporal apenas anterior a la etapa de pandemia, poco antes de la suspensión de clases presenciales.

Nuestra revisión bibliográfica previa, junto con los testimonios –no exentos de cierta sorpresa– de los practicantes en las distintas aulas, confirmaron nuestra sospecha de que nos encontrábamos en un contexto donde la niñez y la temprana adolescencia no calzan en los moldes que el universalismo de la mirada occidental y el de algunas ciencias asignan a esta etapa de la vida. Pero esta noción de las cosas, además de descriptiva es, sobre todo, normativa; establece directrices de cómo debe ser fabricada la infancia (paidopoiesis), para la construcción de mujeres (ginopoiesis) y hombres (andropoiesis) ideales (González, 2020), que encajen dentro de un determinado sistema social.

Colocados en el contexto de la Península de Santa Elena –territorio que abarca a Engabao–, identificamos dicha mirada prescriptiva en el trabajo de Marangoni y Becerra (2016), donde las prácticas de trabajo infantil o la temprana actividad sexual y reproductiva –que a menudo implican la formación de una nueva unidad doméstica, o adscripción de la muchacha a la unidad doméstica masculina (de su pareja)– son vistas como un “fuera de la norma” antes que las de un contexto cultural diferente. Otros estudios de corte más antropológico, como los de Álvarez (2002) y Marcos (1995), parten desde la vertiente cultural en sus análisis del parentesco peninsular, aunque desde una perspectiva bastante formalista (de corte estructuralista, en la línea anterior al revisionismo de Schneider) en lo que a sistemas de parentesco se refiere (González, 2022).

Cabe señalar que nuestra perspectiva, si bien antropológica y por tanto adscrita al relativismo cultural, no lo es ultranza, es decir, no adherimos al hiperbólico “en cultura, todo vale”, pues antes que al deber ser de las cosas, proponemos aproximarnos al ser de las cosas para entender, en clave *emic*, “el punto de vista nativo” en torno a los sentidos y significados de la infancia y la temprana adolescencia en una comunidad que se considera heredera del pasado huancavilca –el pueblo precolombino que habitó la Península– y señalar los puntos donde el universalismo toca sus límites.

Ahora bien, ya sea por la vía conservadora de “enderezar desviaciones” o por las vertientes más progresistas del cambio social, en la noción de infancia universal la norma tiende a imponerse, ya sea en salvaguarda de una supuesta “antigua tradición”, o bien en pos de la reivindicación social de la infancia de acuerdo a modelos ideales, en lo que Fatyass (2022) llama de “regímenes dominantes de deseabilidad” (p. 80). Dicha deseabilidad, empero, si carece de contexto podría imponer diversos centrismos (adultocentrismo, sociocentrismo, etnocentrismo...) desde la posición de los investigadores/interventores, que no logren sintonizar con la visión y los intereses de las y los infantes y adolescentes, o que, dada la falta de condiciones estructurales, simplemente resulten inviables.

Por fuera de la mirada antropológica –disciplina de las pluralidades– legos y expertos en distintos campos que versan sobre o trabajan con la niñez, han tendido a mirarla desde un universalismo determinado principalmente por etapas definidas de desarrollo y criterios tales como la inocencia y la falta de habilidades que harían del infante un ser desvalido, necesitado de protección hasta una edad bastante avanzada en comparación con otras especies. Desde los años veinte del siglo pasado, la verificación transcultural de dichas tesis universalistas ha venido operando lo que Robert Le Vine (2007) llamó de “veto antropológico” (p. 250) pues los datos etnográficos conducían al falsacionismo de las generalizaciones sobre –por dar el caso– la psicología infantil, cuando las observaciones tenían lugar en culturas no occidentales. Mead (1928) y Malinowski (1929) fueron pioneros en este campo en sus trabajos en Samoa y las Islas Trobriand, respectivamente. Igual suerte corrieron las teorías del desarrollo cognitivo de Piaget cuando, por ejemplo, en niñas y niños de Liberia y Papúa Nueva Guinea no se encontró evidencia de las etapas de operaciones concretas y formales, a no ser entre aquellos que contaban con 4-6 años de escolarización formal (Cole *et al.*, 1971). Es decir, más que tratarse de fenómenos universales, yacentes en la configuración biológica del ser humano, los factores psicológicos y del desarrollo cognitivo están fuertemente atravesados por la variable cultura. Por lo tanto, las observaciones situadas en culturas occidentales, y mediatizadas por una de sus instituciones importantes, la escolar, mal podrían ser universalizadas a toda nuestra especie y su pluralidad cultural.

Creemos que asiste la razón a Greenfield y Cocking (2014) en su afirmación de que “el campo de la psicología del desarrollo es etnocéntrico, dominado por una perspectiva euro-americana” (p. 9). Esto tiene al menos dos consecuencias: por una parte, las realidades de la/s infancia/s observada/s por investigadores e investigadoras pueden

sufrir distorsiones, debidas a generalizaciones teóricas descontextualizadas. De otro lado, en el nivel de toma de decisiones políticas en asistencia a la infancia –que suele apoyarse en estudios académicos– se corre el riesgo de implementar programas que, aunque bien intencionados, estén destinados al fracaso, sea por la escasa aceptación –cuando no resistencia– de parte de la población beneficiaria, o por lo irreal y quimérico que puede resultar una propuesta, amén del cortocircuito simbólico que se produce cuando dos sistemas culturales de referencia distintos no logran alcanzar una adecuada traducción e interpretación mutua.

Las actuales ideas en torno a la “infancia universal”, empero, no siempre han estado ahí, pues estas también tienen su historia y su contexto. Con el término *neontocracia*, David Lancy (2018) define el periodo histórico en el que los niños reciben “un gran porcentaje de capital social y tienen poca o ninguna obligación de pagar los gastos hechos en ellos” (p. 12). En la *gerontocracia*, en cambio, la infancia es devaluada y los niños pueden ser vistos como una carga mientras no alcancen una edad en que se consideren productivos. Para Philippe Ariès (1971), por ejemplo, la ausencia de niños verdaderos en el arte europeo, hasta aproximadamente el siglo XVII, sería indicativo de dicha desvalorización, pues en las imágenes que deberían representarlos –en pasajes de las escrituras, por ejemplo– los niños no eran otra cosa que adultos en miniatura. Lancy afirma que el paso de la gerontocracia a la neontocracia (la etapa de mayor valoración de los niños en la historia) se produjo en la década de 1840, esto es, en momentos en que las nuevas formas del capitalismo industrial transformaban radicalmente las estructuras sociales y familiares en Occidente.

Los rigores del primer capitalismo industrial europeo, que incorporó mano de obra infantil a las fábricas, suscitaban una nueva conciencia en la opinión pública respecto de la infancia; los niños pasaron entonces a representarse como víctimas inocentes de la explotación económica. El movimiento “child-saving” tenía por objeto tanto la abolición del trabajo infantil como la asistencia a la infancia, particularmente en temas sociales y de educación. En lo posterior, entre las décadas de 1880-1920, las ciencias y las instituciones educativas y sanitarias plantearon la infancia en términos pedagógicos y pediátricos, con propósitos aplicados de mejora (Le Vine, 2007). En Ecuador, los ecos de estos planteamientos resonaron entre las décadas de 1910-1930, en el contexto de institucionalización de la cuestión social en el modelo de Estado surgido de la Revolución Juliana de 1925, y la adopción educativa de los postulados del movimiento internacional de la Escuela Nueva (Fernández, 2018). La redención social de la “desvalida infancia” debía pasar por la aplicación de saberes médicos (pediátricos, higienistas y salubristas), psicológicos, pedagógicos y de gimnasia. El Estado social interventor orquestaría el trabajo de los diversos profesionales en la “normalización” de un determinado modelo de infancia que llevaría a forjar futuros ciudadanos “modelo”, plenamente integrados al proyecto moderno del Estado-nación.

2. Método

La observación participante, parte fundamental del método etnográfico (Guber, 2004), es nuestro principal referente metodológico. Cinco semanas de inmersión comunitaria y escolar nos permitieron participar en espacios de aula, patio, comedor, así como en ámbitos domésticos y comunales. Al efecto, contamos con la valiosa colaboración de las y los estudiantes de XII ciclo de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), quienes, situados en distintas aulas, nos permitieron tanto identificar casos e informantes clave como cotejar nuestro caudal de datos con sus propios informes y experiencias. Un agradecimiento a todas y todos. El trabajo infantil y el establecimiento de relaciones sentimentales a temprana edad centraron nuestra atención. En el tema de familia, nos concentramos en entender las formas y relaciones de parentesco a nivel local, relacionando nuestra observación con la información bibliográfica existente.

La elección temática no fue puramente inductiva, pues, en atención a la recomendación metodológica de Bock (1977) “Ningún etnógrafo en sus cinco sentidos va al campo sin ninguna pista. Leerá los informes de exploradores y otros trabajadores de campo, se imbuirá de la historia y la geografía de la región” (p. 5). En efecto, nuestra mirada fue calibrada por una revisión bibliográfica previa a la inmersión, que es la que orientó la elección temática. Como veremos, hemos tanto confirmado como puesto entre paréntesis algunas de las conclusiones de la literatura de referencia.

Cada observación participante encara sus propios retos, pues como Evans-Pritchard (1940) constató en sus estudios africanistas “Los azande no me permitirían vivir como si fuese uno de ellos; los nuer no me permitirían vivir de otra manera” (pp. 14, 15). En el caso de Engabao, pudimos integrarnos de forma cercana a las actividades escolares, comunales y familiares, aunque con ciertas restricciones tratándose de informantes mujeres, pues sobre ellas suelen existir controles –como veremos– que se han internalizado en su propia subjetividad, lo que las hace algo desconfiadas y celosas. En efecto, una de las primeras reflexiones del trabajo de aula fue sobre un punto que llamó la atención de un grupo de estudiantes: las niñas y los niños se sentaban en hileras distintas de pupitres, y era muy difícil integrarlos, a no ser en espacios lúdicos fuera del aula.

El diario de campo y las entrevistas semiestructuradas fueron nuestras principales herramientas de trabajo. En el primero anotábamos las observaciones en detalle, datos que sistematizábamos al finalizar el día. Las entrevistas se aplicaron a distinta/os informantes: estudiantes de la escuela, representantes, docentes, directivos, autoridades de la comuna y pobladores de Engabao. También realizamos dos entrevistas grupales a representantes, docentes y directivos de la institución (28 de octubre y 20 de noviembre de 2019). En la primera de ellas socializamos los objetivos del presente estudio y solicitamos los permisos respectivos para llevar a cabo la investigación con los actores y en los espacios antes referidos, permisos que nos fueron concedidos. Cabe señalar que todos los nombres de las niñas y los niños que participaron en este estudio son protegidos, no así los nombres de las personas adultas.

3. Engabao, una comuna² de pescadores de la Península de Santa Elena

De pie sobre Engabao, mirando en dirección norte, se divisa una cadena de montañas de mediana altura, fracción todas ellas de la extensa cordillera costeña Chongón-Colonche. Hacia el sur los límites los impone el Océano Pacífico. A los costados noroccidental y suroriental se despliega una amplia y sedienta llanura cuyas tonalidades ocres solo transmutan en verde durante las lluvias estacionales, entre los meses de diciembre y abril. Este no sería más que un tránsito de la monotonía ocre a la monotonía verde de no ser por la exuberante nota de color amarillo, marcada por el florecimiento de los árboles de guayacán (*Tabebuia chrysantha*).

La aridez del paisaje, que con su característica vegetación xerofítica contrasta con el exuberante verdor del interior costanero, llevó al geógrafo alemán Teodoro Wolf (1892) a caracterizar a la Península de Santa Elena como un “apéndice anormal” (p. 151) del Ecuador, cuyos límites marcó tendiendo una línea recta imaginaria entre Guayaquil y la boca del río de Colonche.

En un punto de Engabao (barrio España), a poco menos de un kilómetro de la línea de costa, se encuentra la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Cacique Tumbalá. En Ecuador, el modelo pedagógico y curricular de las escuelas Interculturales Bilingües incluye los saberes y las epistemes de los pueblos y nacionalidades indígenas del país, tal como dispone el MOSEIB (Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe). Asimismo, deben poner énfasis en el aprendizaje de la lengua indígena de cada territorio. En vista de la pérdida de las lenguas ancestrales en la Península, en Cacique Tumbalá se estudia el kichwa, más ampliamente difundido en la región andina del país y en enclaves amazónicos. El nombre de la escuela rinde homenaje a quien la población local reconoce como el mayor héroe del pueblo wankavilca: el célebre cacique Tumbalá, quien lideró la resistencia contra los conquistadores europeos.

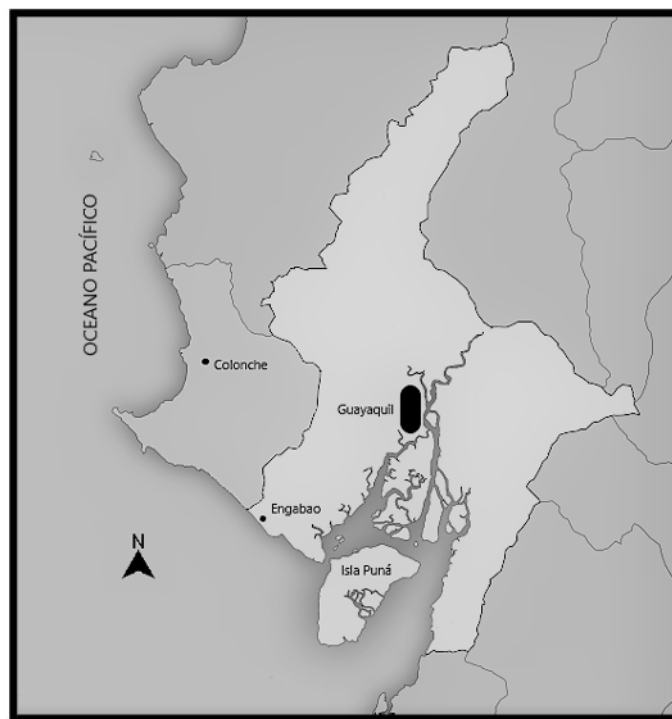


Figura 1. La Península de Santa Elena

3.1. El trabajo infantil en la economía local

A lo largo de su historia, el proceso de desertificación de la Península de Santa Elena impactó en las actividades productivas y los modelos familiares de su población. Sobre el primer punto, Silvia Álvarez (2002) menciona a la ganadería como una de las actividades más importantes desde la colonia, gracias a la cual los ganaderos peninsulares gozaron incluso de una cierta holgura económica. Sin embargo, desde las décadas de 1950-1960 las condiciones de sequía se agravaron todavía más, volviendo insostenible la actividad. En el pasado, los problemas de falta de lluvias repartidas a lo largo del año se resolvían con la trashumancia del ganado a zonas más húmedas, zonas que el desierto finalmente terminó por engullir. En el caso de Engabao –según cuenta Pedro Tomalá, ex presidente de la comuna– el final de la ganadería coincidió con el inicio de la pesca artesanal con fines comerciales (antes, solo se pescaba para consumo doméstico), actividad que hasta el presente es el motor principal de la economía comunal y en la que identificamos el aporte de mano de obra infantil y adolescente masculina.

² En Ecuador, varios territorios indígenas y ancestrales se rigen por la Ley de Comunas de 1937, vigente hasta la actualidad. La tenencia de la tierra no es privada, sino comunal.

Mientras realizábamos una observación de aula, alrededor de las 10:00 am., nos percatamos que Santiago³, de 14 años, cabecea. Para cuando el profesor revisa una actividad grupal, Santiago ya duerme. Conocedor de su situación, el maestro lo mira con indulgencia y no interrumpe su sueño. Seguramente Santiago durmió muy pocas horas la noche anterior; se trata de un joven pescador cuyas faenas –en función del éxito de la pesca– pueden concluir a altas horas de la noche. Más joven aun es Ernesto (11 años), quien nos narra su rutina diaria:

Salimos con mi tío (la fibra⁴ es de él) a las tres de la tarde a pescar, vamos entre dos o tres personas. Cerca de la playa pescamos es camarón. Más lejos cogemos pescado grande: corvina, róbalo, chivo y cachema. A eso de las 8:00 o a las 9:00 (p.m.) volvemos al puerto. Ahí nos ponemos a trasmallar [...] Si la pesca ha estado mala volvemos pronto y me acuesto a las 9:00 o 10:00. Y si ha estado buena me acuesto a eso de las 12:00 (p.m.) o 1:00 (a.m.)

¿Y a qué hora te levantas para venir a la escuela?, le preguntamos. “A las 5:30”, responde (las clases inician a las 7:00 am). Los 7 niños pescadores que participaron voluntariamente en las entrevistas⁵ –elegimos su rango de edades entre 10 y 15 años– nos confirman la misma rutina. Cuatro de ellos dicen pescar todos los días, mientras que tres salen al mar con menos regularidad. Aunque en sus testimonios tres niños refieren no sentirse nada cansados; tres un poco cansados; y solo Rolando “a veces muy cansado”, la observación en el aula –reconfirmada por los practicantes en las distintas aulas– muestra un panorama bastante distinto. En días de buena pesca, está claro que 4 o 5 horas de sueño no son suficientes para la edad de estos niños; se entiende entonces que completen su descanso en la escuela.

La pregunta que inevitablemente nos hacemos sobre el tiempo que les queda para dedicarlo a las tareas escolares se la trasladamos a ellos. Carlos (12 años) refiere: “Hay días que me llevo los deberes para afuera (al mar). Hay días que los hago en la misma escuela. Le pido a mi mami que me recorte figuras, y las vengo a pegar acá”. Rolando afirma que siempre hace las tareas antes de embarcar, y casi todos dicen cumplir puntualmente con ellas. Solo Rolando admite: “Hay veces que no acabo y aquí vengo a que me ayuden. Los deberes no me parecen difíciles; solo inglés”. Nuevamente, la observación participante nos devela una realidad menos radiante; las tareas se retrasan o se incumplen y la inasistencia a clases es muy habitual.

En el peor de los casos, el desenlace de esta temprana iniciación al mundo laboral es la deserción escolar. Esto es precisamente lo que ocurrió con el hijo mayor (13 años) de doña Rocío Mejillón, quien hasta 2018 estudiaba en Cacique Tumbalá. Vanos fueron los intentos de su madre por persuadirle a continuar su escolarización:

No podía hacer lo que la señorita le enseñaba. Como no sabe leer, nunca aprendió a leer bien, no podía copiar los dictados. ¡Uy!, a él le da miedo el dictado. Por eso le da miedo ir a la escuela; dice que no entiende nada [...] Ahora va a pescar con el tío y el primo; gana platita y a él le gusta.

Doña Rocío nos contó que su hijo gana entre 5 a 10 dólares diarios, siempre en función del éxito de la pesca. Freddy (14 años) refiere que sale a pescar con su padre, quien “cuando hay, me da 10 dólares. Ayer me dio 15. ¡Un día me dio 70 dólares!; cogimos 17 gavetas, a 50 cada gaveta”. Claro que esta última fue una situación extraordinaria. La mayor parte de los niños aspiraban recibir un máximo de 10 dólares diarios, suma que consideraban una buena paga. Tan solo Orlando (12 años) afirmó no cobrar en efectivo: “A mí me dan unos camarones; yo los vendo a 5 o 6 dólares”. Ciertamente que un ingreso que en 2019 rondaba los 5 a 10 dólares diarios era una suma nada despreciable para un niño de Engabao, considerando que, por ejemplo, los niños de clases medias urbanas reciben cantidades menores de sus padres (aunque bien es verdad que la familia satisface todas sus necesidades materiales). Todos afirmaron que, por lo general, este dinero es para su uso propio; solo ocasionalmente contribuían para los gastos domésticos.

4. Las niñas y los niños como actores sociales activos: la agencia infantil

En Ecuador, el Código de la Niñez y la Adolescencia (referimos la edición de 2020) es el instrumento jurídico que vela por la integridad de niñas, niños y adolescentes, cuya transición establece al cumplirse los doce años de edad. La adolescencia concluye luego de los dieciocho años. Ahora bien, tanto el Art. 83 de dicho Código como el Art. 46, numeral 2 de la Constitución hacen referencia a la erradicación del trabajo de niñas, niños y adolescentes que no han cumplido 15 años. El trabajo adolescente se define como situación excepcional, siempre y cuando no conculque el derecho a la educación y no suponga situaciones nocivas y peligrosas para la salud y el desarrollo personal de las y los adolescentes. Para alcanzar estos objetivos, se apela al apoyo de las familias. En un mundo idealizado, las y los menores de edad deberían completar su escolarización formal sin la interferencia de otras actividades. La realidad en Engabao, empero, se muestra distinta; el trabajo infantil que identificamos en territorio tiene una característica particular y es que no se presenta como actividad obligatoria, al contrario, la temprana iniciación en el mundo laboral corre por cuenta y decisión de los propios niños.

En los regímenes de neontocracia la infancia es vista como una etapa de vulnerabilidad y alta dependencia a los adultos, puesto que, en lo fundamental, los niños carecen de poder dentro de las esferas más relevantes y empode-

³ Recordamos que los nombres son protegidos.

⁴ El bote de pesca

⁵ Varios niños aseguraron no pescar, sin embargo, por la tarde los veíamos embarcar en las fibras.

radoras del mundo social, el trabajo remunerado entre ellas. Para Alanen (1994), la “institucionalización” de la infancia (como hemos visto en Ecuador inició en las décadas del 10-30 del siglo XX) asignó a las y los menores determinadas prácticas y experiencias que los apartan de la participación en la vida social. En regímenes gerontocráticos, en cambio, donde la infancia podría incluso desvalorizarse, la participación social de niñas y niños tiende a ser más temprana.

El grado de participación autónoma y consciente de los sujetos o su sujeción a las estructuras sociales hace parte del clásico debate sociológico entre agencia y estructura, donde la agencia representa la capacidad de los individuos de tomar sus propias decisiones de manera activa, consciente e intencional y de modificar el mundo que habitan (Giddens, 1984), superando en alguna medida los rígidos moldes que imponen las estructuras sociales, a menudo invisibles e inconscientes. Con el tiempo, varios autores (Fatyass, 2022; Pavez y Sepúlveda, 2019; Mayall, 2002; Alanen, 1994) llegaron a plantear que los infantes también poseen agencia, es decir, son sujetos activos que participan en la sociedad y el mundo que habitan, sobre los que tendrían poder de transformación.

Aunque en regímenes neontocráticos, la institucionalización de la infancia benefició a niñas y niños, haciéndoles acreedores de mayores cuidados y atención, por otra parte, restó su capacidad de agencia, pues estos debieron amoldarse a la rígida férula de las instituciones de normalización –la escuela a la cabeza–. Con todo, aquello no implicó una pérdida de control total de su mundo, sobre el que conservan bastiones de actuación que les son propios. Hirschfeld (2002), por ejemplo, analiza como una determinada tradición oral y mitos en torno a los piojos son activados, actuados y regulados por las y los escolares más pequeños. El control cada vez más autónomo de las tecnologías modernas –campo en el que incluso superan a las generaciones adultas– es otro ejemplo.

Partiendo de la teoría bourdieana de *campos*, proponemos que cabría hablar de campos diferenciales de agencia infantil. Uno de ellos correspondería a los regímenes gerontocráticos, donde sea la cultura, sea –en otra arista– la exclusión y la marginalización social, o el encarar condiciones particulares de existencia, pueden ampliar el rango de actuación infantil. Las niñas y los niños trabajadores, cuya iniciación en el mundo productivo es temprana, pueden entrar dentro de este grupo (Das, 1989). Otro ejemplo muy ilustrativo es el de las niñas y los niños sordos de Nicaragua (Senghas, 2010), quienes pasaron a recibir asistencia en un colegio especial tras la Revolución Sandinista de 1979. De repente y para sorpresa de sus tutores, en poco tiempo crearon un lenguaje de signos completamente nuevo; el Lenguaje de Signos Nicaragüense (LSN). Es decir, de forma autónoma las y los infantes llegaron a crear un artefacto cultural de primer orden; un lenguaje, ni más ni menos, el principal sistema de símbolos de nuestra especie.

Un segundo campo de despliegue de la agencia infantil seguiría el itinerario de “arriba” hacia “abajo”, es decir, las personas adultas otorgan a niñas y niños un grado de agencia, con el que permiten y fomentan su participación en espacios sociales significativos. Este es el espacio más político de todos (Mayall, 2002), pues parte del reconocimiento de derechos. Pero a diferencia del primer campo, este no parte del *deber ser* sino del *deber ser* de las cosas. En este nivel de agencia, son los regímenes neontocráticos los que amplían derechos de participación de niñas y niños, cosa que, encomiable como es, podría sin embargo ser portadora de cargas de etnocentrismo, temor y reparo que Lancy (2012 b) le opone, en general, a todo el concepto de agencia infantil. Creemos, en todo caso, que su crítica del concepto permanece en este segundo nivel, es decir, el *deber ser* y no el *ser* de las cosas.

Para Pierre Bourdieu (1988), los campos son el espacio social en el que la posesión de *capital* (material y simbólico) y poder es desigual y se encuentra asimétricamente distribuida. La posición estructural de los agentes dentro de esos campos es móvil, lo que en buena medida depende de la naturaleza (más rígida, o más flexible), de cada campo. Así pues, Giddens (1984) refiere que en las sociedades postradicionales la capacidad de agencia –es decir, la posibilidad de modificar la posición en la estructura– ha aumentado, más todavía en la medida en que se toma conciencia de dicha posibilidad. En algunos campos, los resortes que catapultan la agencia infantil se activan desde la base (infantes trabajadores, niños sordos de Nicaragua, formación temprana de pareja, por ejemplo), pues no solo se desencadenan sin tutelaje ni estímulo adulto, sino que incluso se activan a pesar de ellos. En otros campos, en cambio, los adultos fomentan la participación social de niñas y niños, algo que es característico de las actuales sociedades *neontocráticas* occidentales, pero no solo. En sus estudios con infantes indígenas en la provincia argentina de Neuquén, Andrea Szulc (2019) refiere que “la agencia de los niños y niñas mapuche es incentivada por sus propias familias, de acuerdo con su concepción sociocultural de la niñez y la persona” (p. 56). Dicha concepción, sin embargo, difiere de la noción individualista occidental de la persona, con todo el bagaje del universalismo etnocéntrico y sociocéntrico que este comporta, y contra los que Lancy lanza sus dardos.

Ahora bien, para el caso de Engabao proponemos colocarnos en el primer campo de agencia infantil y adolescente. En buena medida, el trabajo “empodera” a los jóvenes pescadores por cuanto les permite el acceso a recursos de los que no gozan otros niños de su misma edad y condición social. Este “empoderamiento” también se hace manifiesto en su relación con los adultos, lo que se evidencia en la autonomía de sus decisiones y el destino de sus recursos (como vimos, disponen libremente de ellos). En efecto, todos los niños entrevistados manifestaron que la decisión de pescar fue tomada por cuenta propia, y que incluso sus progenitores –sobre todo sus madres– se mostraban reticentes a su temprana iniciación en estas actividades, pues prefieren que sus hijos se dediquen al estudio. En este punto, es posible identificar el hiato que separa la intencionalidad de las niñas y los niños que circulan en espacios sociales y públicos, activando formas de obtención de capital económico y simbólico inmediato, frente a lo que Frasco-Zuker, Fatyass y Llobet (2021), llaman de “intencionalidad a futuro” (p. 172) de la lógica familiar, en la que los saberes, transmitidos por los adultos, tienen valor diferido a posterior.

En Engabao, la actitud positiva hacia el estudio que manifiestan las y los representantes es muestra de que sus esperanzas de “intencionalidad a futuro” son depositadas en la escolarización formal. Sin embargo, a nivel de ex-

pectativas inmediatistas, desde la visión de los infantes, “tan pronto como los niños pueden ‘ayudar’ y hacer una contribución, lo hacen de manera entusiasta, sin coerción y con mínimo acompañamiento” (Lancy, 2018: 254). Así pues, de acuerdo con el citado autor, en el “pueblo” prima el *chore curriculum* (currículo de tareas) en el que participan las niñas y los niños con entusiasmo y de manera activa. Su metodología es el juego, la emulación y la imitación, sin mayor tutelaje adulto, hasta decantarse en actividad experta. En los aprendizajes tradicionales este currículo es la regla, con excepción de pocas actividades como la alfarería, el tejido o la orfebrería, en cuyo caso puede ser necesario un proceso de aprendizaje formal, (Lancy, 2012a). En muchas sociedades tradicionales, durante este proceso formativo las niñas y los niños contribuyen efectivamente a la economía doméstica, bien sea porque aportan a ella, o porque son autosuficientes y, en consecuencia, demandan menos recursos. Al respecto, Rogoff *et al.* (1976), reportan que, de un estudio de cincuenta sociedades no industrializadas, se desprende que la edad más común para la asignación de tareas productivas es de 5 a 7 años.

La escolarización formal, más allá de lo deseable que pueda resultar para la construcción del proyecto “a futuro”, depende de las condiciones estructurales, socio-económicas y culturales para lograrla. La expectativa de acceder al factor monetario fue mencionada por todos nuestros entrevistados como causa de su iniciación en el mercado laboral, y de nuestros siete niños entrevistados, solo uno mencionó el deseo de realizar estudios universitarios. Ellos provienen de familias de pescadores, y se ven a sí mismos como continuadores de esta actividad. Parece ser que la escuela falla en imantar su atención de la manera como lo hace dicha expectativa, máxime en un contexto donde no se encuentra continuidad ni relación entre las esferas laboral y educativa. A este respecto, Padawer (2010) llama la atención sobre el obstáculo que suponen las leyes y normativas contra el trabajo infantil para el reconocimiento de este tipo de realidades, además de limitar “las posibilidades de los maestros de incorporar las experiencias formativas que los niños llevan adelante fuera de la escuela” (p. 364). Una escuela contextualizada, abierta a la vida y a las dinámicas locales, podría resultar más persuasiva y lograr que, en el despliegue de distintas posibilidades, las y los agentes infantiles opten por ella.

En lo que atañe a las niñas y adolescentes en Engabao, la domesticidad, el ámbito de lo privado, son el lugar que les ha sido asignado por largo tiempo. Si llegan a participar en actividades productivas (el trasmallo en la pesca, por ejemplo) se trata de faenas consideradas de menor valía respecto a aquellas realizadas por los hombres, quienes participan del ámbito público de los negocios y del salario. Es casi axiomático decir que esta es una de las causas principales de la asimetría en las relaciones de género, que se intersubjetivizan desde temprano. En todo caso, si la agencia de los niños de Engabao se ve reflejada en su decisión temprana de insertarse en el mercado laboral, con las niñas y adolescentes sucede otro tanto, cuando de formar familia se trata (cosa que también atañe a sus pares masculinos).

4.1. Emparejamientos a temprana edad y escolarización

En sus prácticas preprofesionales de aula, Diana y Elsa, reparan en un hecho que a primera vista les resulta anómalo. Alexandra, una de las niñas del salón de clase, muestra un cuadro depresivo. Sucede que, con sus apenas 11 años de vida, Alexandra resolvió formar pareja y huir con un muchacho apenas mayor que ella, de –no menos precoces– 13 años. Por intervención de sus parientes maternos, la menor fue “recuperada” y llevada de vuelta (muy a su pesar) a su domicilio de origen. Tras el hecho, la niña pasó a recibir atención psicológica y se encontró sujeta a mayor vigilancia de la familia. Aunque este es un cuadro que ha empezado a tornarse menos común –en testimonio de los docentes de la escuela– nos dan el primer indicio de una práctica que, aunque en clave *etic* luce por completo anómala, en clave *emic* se revela como uno de los patrones tradicionales de emparejamientos en el sector: el *robo de la novia*.

Silvia Álvarez (2002) identifica dos modalidades históricas en la formación de parejas en la mayor parte de las comunas de Santa Elena, a saber, el pedido y el robo de la novia. La primera era la norma dominante en el periodo ganadero; la segunda fue y sigue siendo la fórmula principal en el periodo posterior a la sequía. El pedido de la novia implicaba un acuerdo formal y pactado entre las familias de los contrayentes; y no, por cierto, en el corto término. Con años de anticipación, las familias preparaban el pago la novia o la dote que sellarían la alianza matrimonial. Ahora bien, más que unir a personas –como lo advirtiera Lévi-Strauss (1998)– en buena parte de la humanidad, a lo largo del tiempo y del espacio, el intercambio matrimonial implicaba, primordialmente, una relación de alianza entre grupos con fines de pacificación, adaptación al entorno y/o cooperación productiva. Así pues, el matrimonio puede responder a intereses corporativos de los distintos grupos que se hacen manifiestos en el control de propiedades, mano de obra y personas, con fines tanto productivos como reproductivos (Harris, 2006).

Como parte de estos intereses corporativos, para el caso de la Península Álvarez (2002) señala que la riqueza, medida en cabezas de ganado, tendía a formar grupos endogámicos de alianza (quienes intercambiaban mutuamente mujeres casaderas) con lo que evitaban la dispersión de sus activos. Por otra parte, la trashumancia del ganado exigía un alto rango de movilidad territorial, articulando ecosistemas a largas distancias (mar-valles-cordillera). La mejor manera para ampliar el rango de movilidad era, precisamente, estrechar vínculos de parentesco con familias de otras comunas distantes en donde alojarse y tener derecho al pastoreo del ganado en tránsito. En suma, el relativo bienestar económico de este periodo era la base material sobre la que descansaba la práctica generalizada del pedido de la novia.

Desde las décadas de 1950 y 1960, el agravamiento de la desertificación minó las bases materiales y productivas sobre la que descansaba la práctica de pedido de la novia. Y esto es así puesto que: “En coherencia con los nuevos tiempos de sequía, se indica que ahora es imposible cumplir con los requisitos de dote, pago de la novia y festividad

que implica el casamiento” (Álvarez, 2002: 165). A partir de entonces, una práctica que era más bien secundaria, el “robo de la novia”, pasó a ser la regla en la formación de parejas. Se trata realmente de un robo fingido, pues como destaca Álvarez, la mujer decide el momento y las condiciones en que será “robada” por su pretendiente.

A veces, sin embargo, el “robo” es un asunto menos orquestado. Don Francisco Tomalá (don Misa), fabricante de fibras de Engabao, nos cuenta que hace 30 años conoció a su esposa en una fiesta en la comuna vecina de Engun-ga: “Ese mismo momento me gustó, también le gusté, y me la traje ese mismo día para Engabao”. Las fiestas son una de las ocasiones propicias para el encuentro, pues en el día a día existe un acentuado control sobre las muchachas. En tales circunstancias, los jóvenes se ven en la necesidad de “arreglárselas” para cortejar a las chicas. Don Francisco Tomalá, cabeza de una familia extensa (abuelo) cuyos niños estudian en Cacique Tumbalá, nos confió como, a sus 16, se acercó a su esposa, quien entonces contaba 15 años.

Cuando me hice el compromiso con mi señora, de la ventana nomás le veía. Yo me enamoré solo con cartas. En una de esas cartas le dije que quería unirme con ella. Nos conversamos así y llegamos al arreglo, y en la hora en que los papás dormían le silbé a la ventana y la llevé a vivir a Playas.

Doña Aura Vera, su esposa, agrega: “¡Mi mamá cómo lloraba! Él trabajaba como oficial (de pesca) de mis papás, ellos tenían dos embarcaciones”. En un medio donde la cooperación familiar resulta importante, es menester recomponer los vínculos de parentesco. Así la cosas, una práctica habitual cierra del ciclo del robo de la novia, a saber, “el pedido de perdón o ‘rendirse’ ante los padres” (Álvarez, 2002: 150). Doña Aura refiere que la familia de su marido la aceptó de inmediato. En cuanto a su propia familia, al cabo de dos meses le comunicaron que “vienen los papás a arreglar. Pero si estaban furiosos –agrega– nosotros no íbamos al encuentro”. Al final, todo acabó en feliz entendimiento, animados los espíritus en torno a una jaba de cervezas. Aunque por regla general se obtiene el “perdón” de los padres, el testimonio de doña Aura deja traslucir alguna dosis de reticencia en relación con los términos del encuentro. También cabe la posibilidad de que el “perdón” no llegue a ser concedido. Tal fue el caso de Alexandra que referimos líneas atrás, pues sus parientes lograron llevarla de vuelta con su familia materna de residencia y “regresarla” a la escuela.

Regresar a la escuela adquiere en realidad un sentido muy literal, puesto que una de las causas de deserción escolar en el sector –en testimonio de los docentes– tiene que ver con la formación de parejas a temprana edad. De darse el caso, el resultado prácticamente invariable será el mismo: el abandono escolar de la muchacha a instancias, cuando no a coerción, de su pareja. Gabriel Noriega, ex docente de la escuela, nos refiere que con pesar vio como una de las alumnas más aplicadas de su aula dejó de asistir a clases. Al tercer o cuarto día sus amigas le cotaron que “la Mónica se hizo de un compromiso”. Decidieron entonces ir en una comitiva, junto con siete alumnos y alumnas, para persuadirla de no abandonar los estudios. En casa estaban Mónica y su suegra, quien le permitió atenderlos desde el enrejado de la ventana: “Le dije todo de frente; tienes que estudiar. Ella escuchaba y se reía, y con cara de resignación respondió; no me pidan nada, por favor”. Gabriel cuanta que continuó a llamarla por teléfono, hasta que un día contestó un hombre que amenazó con golpearlo: “(...) habla con cualquier chica, menos con mi mujer”. Su pesar fue mayor toda vez que Mónica manifestaba un vivo interés por el estudio, y cuando fue representante estudiantil, se mostró siempre muy dinámica; logró incluso que se realizaran mejoras y donaciones para la práctica deportiva en la escuela.

Al igual que el resto de informantes, los conyugues Tomalá Vera confirman que, también en Engabao, la práctica de pedido de la novia tenía lugar antes más que ahora. Las razones de fondo son siempre económicas. A decir de don Francisco: “Quien tiene plata sí se atreven a pedir la mano. No tiene miedo a que lo rechacen”. A ellos mismos les fue “robada” su hija mayor por un vecino del barrio, pareja a la que no tardaron en conceder el “perdón”. Nos refieren que ahora hay más libertad (relativa, en comparación con el pasado) y aunque las familias cuidan a sus hijas y “no las dejan salir mucho, chatean por los teléfonos; ahora es más difícil de controlar. Hay más comunicación”.

Además de lo expuesto, Álvarez –también Jorge Marcos (1995)– reportan, para la Península de Santa Elena, modalidades de alianza y parentesco tales como los linajes unilineares, el servinacuy o matrimonio de prueba, el matrimonio entre primos cruzados y la elección de parejas en “mitades”. Para González (2022), este hecho llama la atención, puesto que dichos sistemas, característicos del área andina centro-sur, no se reportan en el espacio norandino (la Sierra ecuatoriana). Tomaremos dichos datos, por tanto, con alguna precaución⁶, lo que, sin embargo, en nada interfiere sobre la práctica del robo de la novia, que hemos podido identificar largamente en los testimonios locales.

Nótese que no existe una pauta ideal, culturalmente establecida, de emparejamiento y reproducción a temprana edad, al contrario, las familias acentúan el control sobre las niñas por temor al “robo”. Son las menores quienes, en un ejercicio de agencia propia, toman una decisión de vida tan trascendental. A primera vista, se podría pensar que a tal decisión subyace el deseo de independencia de los controles parentales, lo que sin embargo desmiente el hecho de que el control simplemente cambia de manos, pues –como hemos visto en el caso de Mónica– el joven y su familia son quienes pasan a ejercerlo. Las motivaciones de las menores no son fáciles de recopilar, dadas, precisamente, las condiciones de vigilancia a las que están sometidas. Sin embargo, doña Ersilia Lindao y doña Maité Orrala, dos informantes viudas mayores de edad, y doña Aura Vera, quienes en su momento fueron “robadas”, nos refirieron razones únicamente sentimentales.

⁶ Ningún informante de Engabao (incluidos los de mayor edad), nos pudo dar cuenta de la existencia de dichos sistemas.

Parece ser que la cultura real se impone a la cultura ideal (Kottak, 2000), es decir, más allá de los preceptos oficiales de una cultura dada, se pueden reproducir prácticas reales que los subvierten. Esta reproducción, que recuerda los paradigmas tardíos de la imitación, nos conduce a la consideración de la tensión entre agencia y estructura: ¿No son las fuerzas sociales (de la reproducción/imitación cultural) ellas mismas una estructura? Las decisiones aparentemente libres que tomamos por agencia ¿no velan los constreñimientos estructurales que impone la cultura? O puestos ya en contexto, las decisiones de las niñas y niños en Engabao ¿Son agencia en cuanto dependen de su libre elección? ¿O estructura en la medida en que se reproducen, son animadas y se sustentan en prácticas culturales bien cimentadas? A salvar la brecha entre agencia y estructura acudió la teoría de la estructuración de Anthony Giddens.

Para Giddens (1984), la estructura no debe ser entendida solo como constreñimiento, pues, a su entender, existe una dualidad de la estructura, que la hace constringente y habilitante a la vez. Al fallar en distinguir esta dualidad radica el error en el que han incurrido, por una parte, el funcionalismo y el estructuralismo, al eliminar al agente, quien solo sería presa pasiva de las fuerzas sociales, y por otra parte las aproximaciones hermenéuticas y fenomenológicas, para las que la sociedad es una creación plástica de los sujetos humanos. En Giddens, la estructura habilita la acción de los agentes, pero también la sujeta a reglas que, por cierto, tratándose de las prescripciones que articulan la interacción social, son más coercitivas que las reglas de los juegos, las normas o las leyes (Pavez y Sepúlveda, 2019). En este sentido, la estructura de la “cultura real” en Engabao, habilita a las niñas/adolescentes a actuar como agentes que toman sus propias decisiones autónomas, pues la práctica del robo de la novia es parte de las prescripciones sociales, que si bien no son “ideales”, existen efectivamente en la cultura local.

La agencia no implica la mera “toma de decisiones autónomas” así sin más, sino que es preciso entender la trama de relaciones sociales que determinan la acción de los agentes. Si bien es cierto que las estructuras estructuran a los individuos, también lo es el que los individuos ejercen presión sobre las estructuras e incluso logran cambiarlas. Pero nunca podrán hacerlo *ex nihilo*, ni siquiera revolucionando la sociedad, pues aunque así lo hicieran –con las consecuencia de disolución social que, en su extremo, implicaría un cambio del tipo “tierra arrasada”– nuevas estructuras vendrían a ocupar el lugar de las viejas, por más “libres de estructuras” (o “espíritu mayo del 68”), que estas se proclamen. En definitiva, la agencia siempre tendrá lugar dentro de la trama de una estructura social, con la que podría incluso confundirse, o si en verdad la trasgrede, no podrá pasar las “líneas rojas” que imponen las reglas estructurales, so pena de ostracismo social. En términos dialécticos, bien podríamos decir que las estructuras sociales traen consigo el germen de su superación, germen que es activado por las y los agentes sociales.

La transmisión oral es parte importante del aprendizaje cultural (Bruner, 1984); es la vía que vehiculiza las reglas, o sea, los límites y los alcances de la acción de los agentes. La narrativa de los esposos Tomalá Vera era asistida con atención por sus nietas y nietos, tanto sobre el “robo” que los unió, como el que les fuera perpetrado de su propia hija, madre de una parte del pequeño auditorio. Los relatos, lo mismo que la observación directa del entorno, son portadores de reglas. La acción de los agentes, en este caso menores de edad, se circunscribe al abanico de posibilidades que amplían, pero también delimitan su rango de actuación. Lo que implica agenciamiento real es que, frente al despliegue de diversas posibilidades, se elija una de ellas, lo que “involucra eventos en que un individuo es el perpetrador, en el sentido de que el individuo podría, en una secuencia dada de conducta, haber actuado de forma diferente” (Giddens, 1984: 9). Las decisiones tanto de trabajar como de formar pareja a temprana edad son autónomas, tanto más en la medida en que suelen encontrar resistencia por parte de las personas adultas. Estamos, creemos, en un nivel de agencia infantil en un régimen gerontocrático, en el que las estructuras culturales –imbricadas con las socio-económicas– facultan a las y los infantes y adolescentes a decidirse por asir estas oportunidades, en descarte de otras posibilidades ideales (diferirlas para más adelante, continuar con su escolarización formal...).

Permanecer en ese nivel puede llevar –a decir de Szulc (2019)– a la trivialización del concepto. Szulc menciona estudios en los que episodios de simple desobediencia, como el hacer compras de golosinas al inicio de un recorrido escolar, y no al final, según dispusieron los maestros, son presentados como casos de agencia infantil.

4.2. Crianza, cuidado y circulación de niños

Es ya la una de la tarde. Tras las prácticas de aula los alumnos de séptimo ciclo de la carrera de EIB almuerzan en el bar de la escuela. Entre distendidos y divertidos, bromean sobre la manera cómo las niñas y niños los han emparejado entre sí: “Profe, ¿la profe fulana es su novia?; ¿Esta profe y ese profe son esposos?”. Johanna dice que van varias veces que le insisten con la pregunta “¿Profe, ya está usted embarazada?”; las demás ríen y asienten: “¡Sí! ¿a vos también?”. Diana, por su parte, ha notado que los niños y las niñas de once y doce años se mandan ya cartitas entre ellos. Nos parece estar ante una constante. Las inquietudes sentimentales han empezado a aflorar entre las y los preadolescentes. Aunque en el plano de lo estrictamente biológico es una edad en la que se empieza a alcanzar la madurez sexual, lo cierto es que las responsabilidades y los tiempos reproductivos están culturalmente determinados; mientras que en ciertas sociedades existe una iniciación temprana, otras sociedades, por el contrario, los diferencian en el tiempo (Mead, 1928).

Si bien las cosas en Engabao vienen sufriendo un proceso de relativa transformación, la pauta tradicional sancionaba la iniciación temprana, aunque quizá más dentro del ámbito de la cultura real que el de la cultura ideal. Al menos así nos invita a pensar el hecho de que las familias extremen los controles cuando de sus hijas se trata. Los hijos varones, en cambio, tienen mayores licenciamientos, pues en su caso gozan de mayor libertad y movilidad. De todas formas y como hemos visto, las niñas y adolescentes también logran evadir los controles, y muchas establecen compromisos a temprana edad.

En Engabao, los compromisos que se establecen a temprana edad suelen ser poco estables y duraderos. Igual que nuestros demás informantes, las maestras Juanita Leiton y Mariela Mejía –directora e inspectora de la escuela respectivamente– nos confirmaron que la separación es cosa corriente entre las parejas que se reúnen entre los 11 y los 14 años. Por lo general, tras la ruptura cada parte vuelve a establecer un nuevo compromiso. Asimismo, la tutela y el cuidado de las niñas y los niños, producto de estas tempranas relaciones, es una responsabilidad que a menudo se delega a personas de mayor edad –generalmente parientes– en una verdadera práctica de “regalar a los niños” (término utilizado a nivel local). Cabe señalar que, en la antropología ecuatorianista, las prácticas de circulación de niñas y niños entre unidades domésticas han sido ampliamente documentadas (Azogue, 2022; Walmsley, 2008; Weismantel, 1994; Whitten, 1965).

Si un niño o niña llega a ser efectivamente “regalado”, hemos identificado tres patrones en el que el traspaso de la tutela tiene lugar. Uno de ellos es por propia voluntad de la madre, quien prefiere “ir sola” en su nuevo compromiso; una decisión en la que sin duda incide también su pareja. En un contexto de residencia preferiblemente patrilocal, Jorge Marcos (1995) menciona que cuando un compromiso se rompe la mujer suele retornar a la casa de su padre. Si establece una relación con otro hombre, este será admitido en la casa paterna, pues a ella no le permitirán irse de casa nuevamente, “y si lo hace, sus hijos con el anterior marido quedarán al cuidado de su abuelo, si este es muy viejo, o ha muerto, su hermano se encargará de estos niños” (p. 469). En consecuencia, el segundo patrón es la intervención directa de la familia sobre el cuidado de los niños, en un contexto donde la madre pierde dicha potestad. Solo si más tarde “es capaz de retener a su nuevo hombre y de llevar adelante un hogar formal, volverá a adquirir autoridad sobre sus hijos, y su hombre será considerado formalmente como su padre” (p. 470). Por último, otro patrón –Marcos también lo señala– es el regalo que a veces los hombres hacen a su madre de una de sus hijas, con el fin de que la cuide y acompañe en la vejez. En el caso de Engabao, el señor Pedro Villón y las maestras Juanita Leiton y Mariela Vera (en entrevistas semiestructuradas) confirmaron este hecho en sus propios relatos. En una entrevista grupal estructurada, los representantes de las familias también lo reconfirmaron.

A diferencia del modelo ideal de familia nuclear occidental, donde los hijos e hijas, “propiedad” de la pareja atomizada, son criados en un modelo de encapsulamiento doméstico (Burin & Meler, 1998), en los grupos de familias extensas los cuidados y aun los derechos sobre la tenencia de los hijos suelen ser un asunto grupal. De ahí que las familias de Engabao, tradicionalmente, hayan afirmado sus derechos sobre las niñas y los niños de las jóvenes madres que rompen con sus parejas, quienes se ven en el caso de entregar a sus hijos, sea de manera voluntaria o no, cuando ellas deciden formar otra unidad doméstica. El hecho de que no sean el genitor y la genitrix (progenitores biológicos) sino un tío o tía, una abuela o abuelo u otras personas, quienes tienen la custodia de las y los menores de edad, no implica que los derechos de estos se vean menguados, ni que su posición o prestigio social sean afectados. A este respecto, Marvin Harris (2006) constata:

A la mayor parte de los pueblos del mundo no les preocupa tanto la cuestión de la legitimidad del hijo como la cuestión de quién tendrá el derecho de controlar su destino. Por ello, el hecho de no seguir el modelo preferido de concebir y criar hijos rara vez acarrea a éstos privaciones económicas u ostracismo social. A este respecto la sociedad occidental ha sido una excepción. (p. 199)

En efecto, la corriente de los nuevos estudios de parentesco ha criticado la asunción automática, operada por los estudios antropológicos formalistas, de la filiación con el parentesco, toda vez que, de acuerdo con Schneider (1984), esta no es más que el reflejo etnocéntrico de categorías occidentales, que biologizan lazos que en realidad son culturales. La observación etnográfica ha verificado que, en varias culturas, no es la sangre aquella sustancia generadora de parentesco, sino que lo pueden ser la alimentación, la convivencia o incluso la observancia compartida de ritos y tabús. El paradigma de la *relatedness* (relacionalidad) explica dicho proceso de sustanciación con que las personas no heredan, sino que construyen los lazos parentesco que los atan entre sí; un tema que ha sido ampliamente documentado por la antropología ecuatorianista (González, 2022; Walmsley, 2008; Taylor, 2000; Rival, 1998; Weismantel, 1994).

5. Conclusión

Infancias que trabajan, se emparejan y circulan entre familias, esta es la realidad que hemos podido verificar en Engabao. La agencia de los niños se despliega en su acción autónoma de tomar decisiones de vida trascendentales, que las sociedades occidentales (neontocráticas) retrasan en el tiempo. Y así lo hacen en la medida en que la costumbre táctica de su sociedad lo faculta. Tales resoluciones también pasan por encima de los *regímenes de deseabilidad* de quienes se (pre)ocupan de las infancias, sea desde el asistencialismo, la política pública o la academia. El ideal jurídico de completar la escolarización, que en Ecuador es obligatoria hasta el décimo año de educación básica, y gratuita hasta el bachillerato, se ve comprometido por la deserción escolar que suele acompañar las decisiones de las personas menores de edad, no por fuerza sino por resolución autónoma.

En este artículo, nuestro uso del concepto de agencia no ha sido normativo sino descriptivo, en el afán de interpretar la conducta y actividad de las niñas y niños que, a primera vista, resultaba anómala a ojos de los estudiantes a quienes acompañamos en sus prácticas docentes. Para que la agencia de los niños se decante por la escolarización, la institución escolar debería deshomogeneizarse y ofrecer alicientes que imanten su interés. La escuela de talla única, diseñada en y para los sectores más favorecidos de la sociedad, difícilmente logrará alcanzar este objetivo.

6. Referencias bibliográficas

- Alanen, L. (1994). Gender and generation: feminism and the “child question”. J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, H. Wintersberger (Eds.), *Childhood matters. Social Theory, Practice and Politics* (pp. 27-42). European Centre Vienna.
- Álvarez, S. (2002). *Etnicidades en la costa ecuatoriana*, Quito, Abya-Yala/PRODEPINE.
- Ariès, P. (1971). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime*. Seuil
- Asamblea Nacional del Ecuador (2020). *Código de la Niñez y la Adolescencia*. Corporación de Estudios y Publicaciones.
- Azogue, A. (2022). “Para que sean de letra, castellanos, pilas y sabidos”: estrategias de circulación infantil y prácticas relacionales en los Andes centrales ecuatorianos. En T. González; C. Campo; J. Juncosa & F. García (Eds.), *Antropologías hechas en Ecuador V. IV* (pp. 424-440). Abya-Yala/Asociación Latinoamericana de Antropología. (en línea) <https://asociacionlatinoamericanadeantropologia.net/portal/wp-content/uploads/2022/07/Antropologi%CC%81as-hechas-en-Ecuador-Tomo-IV-OK.pdf>
- Bock, P. (1977). *Introducción a la moderna antropología cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial.
- Burin, M. y Meler, I. (1998). *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Paidós.
- Cole, M., Gay J., Glick, J., Sharp, D., Ciborowski, T., Frankel, F., Kellemu, J & Lancy, D. (1971). *The Cultural Context of Learning and Thinking*. Basic Books.
- Das, V. (1989). Voices of Children. *Daedalus* 118(4), 263-294. (en línea) <https://www.jstor.org/stable/i20025258>
- Evans-Pritchard, E. (1940). *The Nuer*. Oxford University Press.
- Fatyass, R. (2021). Infancias, desigualdad urbana y agencia: niñas y niños que producen, circulan y juegan. *Confluenze. Rivista di Studi Iberoamericani*. 8(2), 79-107. <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/12987>
- Fatyass, R. (2022). Agencias infantiles en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3), 1-29. <https://dx.doi.org/10.11600/ricsnj.20.3.4734>
- Fernández, S. (2018) *La escuela que redime. Maestros, infancia escolarizada y pedagogía en Ecuador, 1925-1948*. Corporación Editora Nacional.
- Frasco Zuker, L., Fatyass, R., Llobet, V. (2021). *Agencia infantil situada. Un análisis desde las experiencias de niñas y niños que trabajan en contextos de desigualdad social en Argentina*. *Horizontes Antropológicos*, 27 (60), 163-190. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832021000200006>
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the theory of Structuration*. Los Angeles: University of California Press.
- González, J. (2022). De las estructuras formales a la relacionalidad: la antropología del parentesco y de las familias en los Andes Ecuatorianos. En T. González; C. Campo; J. Juncosa & F. García (Eds.), *Antropologías hechas en Ecuador V. III* (pp. 165-186). Abya-Yala/Asociación Latinoamericana de Antropología. (en línea) <https://asociacionlatinoamericanadeantropologia.net/portal/wp-content/uploads/2022/07/Antropologias-hechas-en-Ecuador-Tomo-III-OK.pdf>
- González, J. (2006) Fabricar Humanidad: procesos de antro-poiesis, educación y diversidad. En L. d'Aubeterre (Ed.), *Antropología para la educación: itinerarios epistemológicos y derivas interdisciplinarias*. (pp. 157-181). UNAE. (en línea) <https://unae.edu.ec/antropologia-para-la-educacion-itinerarios-epistemologicos-y-derivadas-interdisciplinarias/>
- Greenfield, P. & Cocking, R. (2014). *Cross-Cultural Roots of Minority Child Development*. Routledge.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Harris, M. (2006). *Antropología cultural*. Alianza Editorial.
- Hart, R. (1993). *De la participación simbólica a la participación auténtica*. Serie Ensayos Innocenti n° 4. UNICEF. (en línea) <https://www.unicef-irc.org/publications/538-la-participaci%C3%B3n-de-los-ni%C3%B1os-de-la-participaci%C3%B3n-simbolica-a-la-participaci%C3%B3n.html>
- Hirschfeld, L. (2002). Why don't Anthropologist Like Children? *American Anthropologist* 104(2), 611-627. (en línea) <https://www.jstor.org/stable/684009>
- Kottak, C. (2000). *Cultura Anthropology*. McGraw.Hill.
- Lancy, D. (2012a). The Chore Curriculum. En G. Spittler & M. Bourdillion (Eds.) *Working and Learning Among Africa's Children*, (pp. 23-57). Lit Verlag.
- Lancy, D. (2012 b). Unmasking Children's Agency. *AnthropoChildren* 2(1), 1-19.
- Lancy, D. (2018). *The Anthropology of Childhood. Cherubs, Chattel, Changelings*. Cambridge University Press.
- Le Vine, R. (2007). Ethnographic Studies of Childhood: a Historical Overview. *American Anthropologist* 109(2), 247-260. (en línea) <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1525/aa.2007.109.2.247>
- Lévi-Strauss, C. (1998). *Las estructuras elementales del parentesco*. Paidós.
- Malinowski, B. (1929). *The sexual life of savages in north-western Melanesia; an ethnographic account of courtship, marriage and family life among the natives of the Trobriand Islands, British New Guinea*. Eugenics Pub. Co.
- Marangoni, L. y Becerra M. (2016). *Franja. Arte comunidad*. APROFE.
- Marcos, J. (1995). El sistema de parentesco de los habitantes de la Costa de la provincia del Guayas. *Primer encuentro de investigadores de la Costa ecuatoriana en Europa*, Quito: Abya-Yala.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology of children. Thinking from children's lives*. Open University Press.
- Mead, M. (1928). *Coming of Age in Samoa. A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilization*. William Morrow & Co.
- Pavez, I. & Sepúlveda N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedades e infancias* 3(1), 193-210. <https://doi.org/10.5209/soci.63243>
- Padawer, A. (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. *Horizontes Antropológicos*, 16(34), 349-375.
- Rival, L. (1998). Androgynous parents and guest children: The Huaorani Couvade. *The journal of the Royal Anthropological Institute* 4(4), 619-642. (en línea) <https://www.jstor.org/stable/3034825?origin=crossref>
- Schneider, D. (1984). *A critique of the study of kinship*. University of Michigan Press.
- Senhas, A. (2010). The Emergence of Two Functions for Spatial Devices in Nicaraguan Sign Language. *Human Development* (53), 287-302. (en línea) <https://www.karger.com/Article/PDF/321455>

- Szulc, A. (2019). Más allá de la agencia y las culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. *RUNA, Archivo para las Ciencias del Hombre*, 40(1), 53-63. <https://doi.org/10.34096/runa.v40i1.5360>
- Taylor, A.C. (2000). Le sex de la proie. Représentation jibaro du lien de parenté. *L'Homme*, 154-155, 309-334.
- Walmsley, E. (2008). Raised by another mother: informal fostering and kinship ambiguities in Northwest Ecuador. *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology* 13(1), 168-195. (en línea) <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1548-7180.2008.00008.x>
- Weismantel, (1994). *Alimentación, género y pobreza en los Andes ecuatorianos*. Abya-Yala.
- Whitten, N. (1965). *Class, Kinship and Power in an Ecuadorian Town. The Negroes of San Lorenzo*. Stanford University Press.
- Wolf, T. (1892). *Geografía y geología del Ecuador*, Leipzig: Tipografía de F.A. Brockhaus.