

MARIE-FRANCE MERLYN SACOTO
EDITORA

Arrinconados en la Selva

Verónica Cano Molestina
Elena Díaz Mosquera
Liliana Jayo Suquillo
Marie-France Merlyn Sacoto

Arrinconados en la selva

Marie-France Merlyn Sacoto (editora)

Primera edición

© 2018 De cada texto su autor

© 2018 Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Centro de Publicaciones PUCE

www.edipuce.edu.ec

Quito, Av. 12 de Octubre y Robles

Apartado n.º 17-01-2184

Tel.: (5932) 2991 700

e-mail: publicaciones@puce.edu.ec

Dr. Fernando Ponce, S. J.

Rector

Dr. Fernando Barredo, S. J.

Vicerrector

Dra. Graciela Monesterolo Lencioni

Directora General Académica

Mtr. Santiago Vizcaino Armijos

Director del Centro de Publicaciones

OTROS CRÉDITOS ESPECÍFICOS

Diseño de portada, mapa y diagramación: Emmanuel Roch (fotobanco@gmail.com)

Foto de portada: Esteban Baus

Corrección: Centro de Publicaciones

Fotografías: Juan Carlos Armijos, Esteban Baus, Rubén Jarrín, Hugo Navarrete, Alondra Ortiz, Naomi Roch, Alía Yépez

ISBN: 978-9978-77-377-2

Impresión: Hojas y Signos

Tiraje: 500 ejemplares

Impreso en Ecuador (Quito), octubre de 2018

El contenido del libro se aprobó en el mes de septiembre de 2018, por el Comité de Publicaciones de la Facultad de Psicología de la PUCE luego de superar la evaluación de pares académicos externos y mediante la modalidad de «doble ciego», que garantiza la confidencialidad de autores y de árbitros.

Prohibida la reproducción de este libro, por cualquier medio, sin la previa autorización por escrito de los propietarios del Copyright.

**Salud mental y educación en las comunidades waorani
de Guiyero, Timpoka y Ganketapare**

Publicaciones Centro de
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

Introducción

“Arrinconados en la selva” nace de la necesidad de transmitir los hallazgos de un proyecto de investigación enfocado en varios aspectos de la psicología, en tres comunidades waorani: Guiyero, Timpoka y Ganketapare.

Las autoras, frente a la tarea de difundir los resultados, notaron que resumir lo encontrado en tablas y gráficos no era la manera más adecuada de hacerlo. La investigación, que usó métodos cualitativos y etnográficos, no se prestaba para una exposición condensada y meramente académica de lo encontrado.

Las comunidades waorani de Guiyero, Timpoka y Ganketapare no son simplemente lugares en la selva. Lo que hace a las comunidades son las personas que las conforman: gente wao de varias edades que nos confiaron sus testimonios, sus historias, sus malestares y sus perspectivas de solución a las investigadoras, durante el trabajo de campo realizado.

La cultura wao es esencialmente oral, por lo que no existen registros de sus historias a través del tiempo. Este libro, aparte de ser la evidencia de la primera investigación que se realiza en el pueblo wao desde el ámbito de la psicología, espera contribuir para llenar, por lo menos en parte, el vacío de la historia de las comunidades, siendo también una fotografía del estado de Guiyero, Timpoka y Ganketapare en los años 2016-2017.

Escrito por varias autoras, el libro arranca contextualizando lo que se sabe del pueblo wao a través de un recorrido histórico y descriptivo de esta nacionalidad. En la primera parte, además, se transcribe la historia de las tres comunidades, narrada por personas cercanas y los propios habitantes.

En un segundo momento, se describe el trabajo diagnóstico y la intervención realizada en el área de la psicología educativa. De manera similar, en la tercera parte del libro se relata el trabajo de diagnóstico e intervención efectuados en el área de la psicología clínica. Ambos trabajos fueron ejecutados con una visión comunitaria participativa, respetando la particularidad de este pueblo indígena.

Posteriormente, en la última parte del libro se reflexiona desde la psicología sobre los hallazgos encontrados. Se parte de un análisis crítico de la realidad educativa, para luego profundizar sobre el tema de la salud psicológica de los waorani. Finalmente, se cierra el libro poniendo a la realidad encontrada en estas comunidades en el contexto histórico y actual, planteando la posibilidad de que el origen de sus malestares se deba a afectaciones en su identidad como pueblo.

PARTE I

CONTEXTUALIZANDO



CAPÍTULO 1

*Waorani: Tras las huellas
de los humanos verdaderos*

Verónica Cano Molestina

¿Quiénes son los Waorani?

Unos verdaderos desconocidos, sin pasado y sin historia, así eran hasta la década de 1950, aquellos antiguos guerreros de piel desnuda, que deambulaban sigilosos en las entrañas de la inhóspita selva amazónica ecuatoriana, y que a punta de lanzas defendían sus dominios territoriales y su absoluta independencia.

En principio, confundidos con los aushiris y los záparos en los registros etnohistóricos, o señalados peyorativamente como *aucas*¹ en el lenguaje popular, esos temidos e indómitos indígenas son ahora conocidos como *huaorani* o *waorani*² (e.g. Rival, 1994; 2002; Rivas y Lara, 2001; Chávez y Melo, 2005; Cabodevilla, 2016).

La palabra *wao* significa «persona» o «humano», siendo su plural *waorani* (Narváez, 1996). Así es como este grupo se auto-identifica y crea sus fronteras étnicas frente a otros grupos (Trujillo, 2001; Rival, 2015). Para ellos, solo los que tienen padres *waorani* y hablan *wao tededo* — su lengua materna — son humanos verdaderos; todos los demás son *cowudi*, lo que significa «no humano», «extraño» o «caníbal» (Rival, 2002; Wierucka, 2015). Este término se aplica a cualquiera que no es *waorani*, así son *cowudi*: los indígenas pertenecientes a otras etnias (e.g. Quichuas, Secoyas, Záparos, Shuar) y los blancos o mestizos, sean estos extractores de recursos (e.g. caucheros, hacendados, petroleros), misioneros, militares, colonos u otros (Trujillo, 1999).

Por su condición de amerindios de tan reciente *contacto*³, los *waorani* son uno de los pueblos más intrigantes del mundo. Constituyen un grupo étnico muy aislado, cuya lengua no está ligada a ningún *phylum* conocido. Son comúnmente descritos como *cazadores–recolectores*⁴ y nómadas (más por preferencia y más como medio de resolución de conflictos que como una manera de adaptarse a recursos dispersos). Comparados con otras sociedades amazónicas, los *waorani* eran notablemente endogámicos y autárquicos. Totalmente impermeables a la coerción o a cualquier forma de obediencia a las reglas de mando, se distinguían por su estructura igualitaria, autonomía, independencia e individualismo (Rival, 2015).

1. Palabra quichua (*awka*, *awca*) que significa «salvaje», «infiel», «primitivo», «bárbaro» (Rival, 1994; Fabre, 2005; Hernández, 2012).

2. En los últimos 50 años, la grafía del nombre de esta etnia ha variado conforme a los diferentes sistemas de transcripción que se han desarrollado (Rival, 2015). «Waadädi» es la grafía basada en las transcripciones fonéticas internacionalmente aceptadas. «Huaorani», es la forma castellanizada de escribir el nombre de la etnia, la cual obviamente atiende al sistema de transcripción basado en el alfabeto español. Esta grafía fue ampliamente utilizada en la literatura temprana (Rival, 2015) y actualmente es reconocida por la Real Academia Española (RAE, 2017). «Waorani» es la grafía basada en el alfabeto del inglés norteamericano y atiende a la ortografía estándar desarrollada para el *wao tededo* por la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe del Ministerio de Educación (Rival, 2015). Constituye la forma de escritura contemporánea más utilizada y aceptada por los miembros de la etnia, quienes argumentan que se ajusta mejor a su realidad idiomática y a la pronunciación fonética en *wao tededo* (Green, 2012; Rival, 2015).

3. El «contacto» implica el choque violento o el encuentro pacífico, por primera vez, entre las comunidades originarias y los sujetos de otra región, hasta lograr entablar una relación permanente (Narváez, 1996).

4. En la literatura se encuentran opiniones contrapuestas con respecto a la categorización de los *waorani* basada en las actividades productivas. Así, Rival (e.g. 2000a; 2002; 2015) los describe como «cazadores–recolectores», mientras que otros autores (e.g. Yost, 1981a; Boster et al., 2004; Beckerman et al., 2009; Wierucka, 2015) se inclinan a considerarlos como «horticultores».

Historia

De origen incierto

Varias hipótesis se han propuesto con respecto a la procedencia histórica de los waorani o su relación de parentesco con otros pueblos. Omaguas, záparos, yameos, abijirias y aushiris han sido relacionados con este grupo (Narváez, 1996; 2008; Fuentes, 1997; Cerón y Montalvo, 1998; Álvarez, 2011; Wierucka, 2015; Cabodevilla, 2016). No obstante, Laura Rival niega cualquiera de esas genealogías y los describe como de «padre desconocido» (Cabodevilla, 2016); Jim Yost, afirma que la ausencia de elementos referibles a episodios de migraciones en la tradición oral wao, excluyen cualquier posibilidad de determinar definitivamente su origen (Wierucka, 2012; Cabodevilla, 2016); y Ziegler-Otero (2004) indica que cualquier intento de proporcionar información acerca del su origen o su historia antes del siglo XX es especulativa. Por ser una cultura ágrafa, no existen datos precisos al respecto y la escasa información contenida en las crónicas de los siglos XVI-XVIII es confusa y nada fidedigna (Rival, 1994; Peñafiel-Izquierdo, 2000).

Con mayor certeza se sabe que los waorani vivieron por siglos en los intersticios de las grandes naciones záparo, shuar y tukano del Alto Maraón, constituyendo enclaves nómadas y autárquicos que rehusaron ferozmente el contacto, comercio o intercambio con sus poderosos vecinos. El corazón de su territorio ancestral probablemente fue el río Tiputini, de donde parece que se expandieron al este, oeste y sur, ocupando la mayoría de los territorios entre los ríos Napo y Curaray con posterioridad a la época de gran explotación del caucho, que causó la desaparición de la mayoría de las comunidades záparas (Rival, 2015). Su lenguaje (wao tededo) sin congéneres conocidos (Lu, 2001; Rival 2002) y la homogeneidad genética de su población (Larrick *et al.*, 1985; Cardoso *et al.*, 2008), confirman su prolongado aislamiento de los pueblos vecinos (Finer *et al.*, 2009; Stocks *et al.*, 2012).

Historia del contacto

Antes de que aparezcan de forma identificable, los waorani quizá pasaron desapercibidos debido a que eran un pueblo reducido, en términos numéricos, y a que estaban estratégicamente acostumbrados a vivir en zonas de difícil acceso, alejados de los grandes ríos, incluso de las quebradas principales, donde solamente de paso y muy ocasionalmente cruzaban los blancos (Cabodevilla, 2013). Tanta fue su capacidad de camuflaje que no se tienen rastros de ellos sino hasta mediados del siglo XIX, por lo que se puede decir que su existencia se conoció de manera tardía (Rival, 1994; Chávez y Melo, 2005; Cabodevilla, 2016). Como era propio del etnocentrismo de la época, este grupo fue encasillado en la categoría genérica de «indios salvajes» o «aucas»⁵, quienes en su feroz aislamiento rechazaban todo tipo de contacto con personas ajenas a su pueblo, distinguiéndose así, de los indios «civilizados» que conocían la cristiandad y se sometían a la sociedad mayoritaria (Rival, 1994; Burzio, 2007). En la historia moderna se reconocen tres períodos en los que ocurrieron los primeros contactos (e.g. Rival, 2002; Wierucka, 2015). Cada uno de esos contactos deben ser entendidos como colisiones que marcaron la trayectoria de este pueblo (Ziegler-Otero, 2004):

5. Los indios nativos de la Amazonía estaban divididos — según el etnocentrismo del foráneo — en dos grupos: los bautizados o «civilizados» y los «salvajes». Por lo tanto, la categoría de «salvajes» o «aucas» abarcaba un gran número de grupos indígenas no relacionados entre sí y que no tenían culturalmente mucho en común, salvo su oposición a las influencias externas, particularmente misioneras (Rival, 1994).



Población wao en traje tradicional – © Esteban Baus

La Era del oro verde

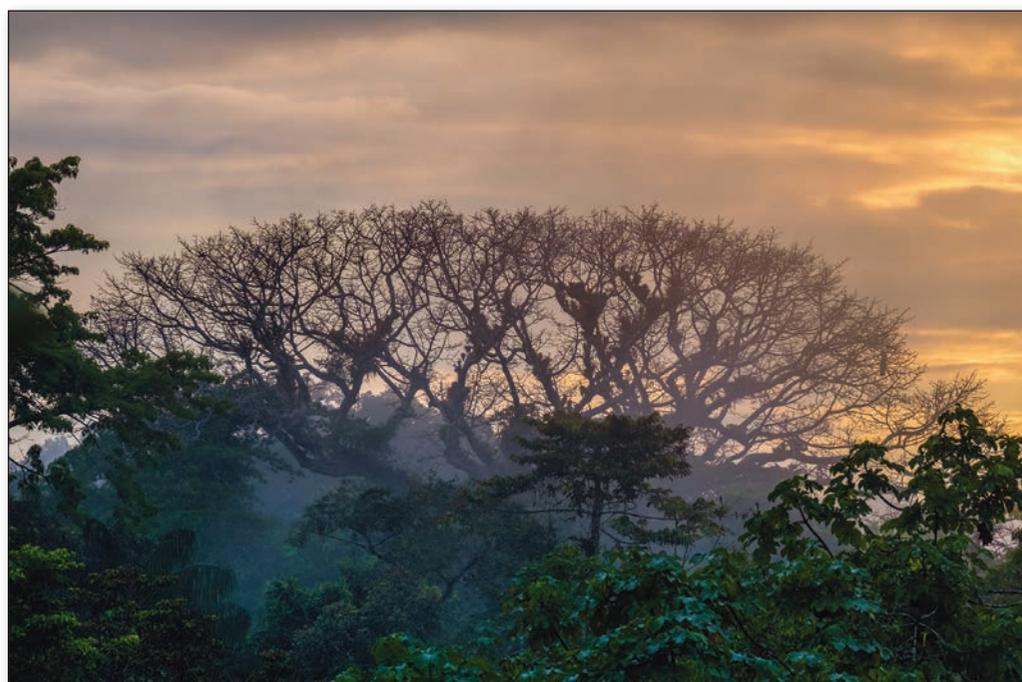
Entre los años 1880-1920, el caucho era conocido como «el oro verde» y su explotación en países con territorios amazónicos creaba inmensas fortunas sobre todo para los empresarios de Brasil, Perú y Colombia (Reverte, 2015), mientras que Ecuador se convirtió en una fuerza marginal en el comercio emergente (Cabodevilla, 2016). En contraste, para los pueblos indígenas que fueron alcanzados por la explotación del caucho tan solo quedó la devastación.

En esa época ocurrieron grandes movimientos poblacionales en la región del Napo-Curaray debido a la intensificación de las actividades extractivas, el establecimiento de grandes haciendas y el éxodo progresivo de los indígenas quichuas desde las zonas altas de la montaña hacia el este, quienes fueron a suplir la gran demanda de mano de obra (Rival, 1994; 2002). Explotadores ocasionales procedentes de países vecinos, especialmente de la zona de Iquitos, también irrumpieron esa región para realizar campañas breves de búsqueda y recolección de caucho (Rival, 2002; Cabodevilla, 2016).

La región del Napo-Curaray, escasamente explorada hasta ese entonces, fue finalmente penetrada hasta los lugares más recónditos. Por lo tanto, no es extraño que también en aquel tiempo los caucheros, hacendados, misioneros y aventureros hayan empezado a mapear el territorio wao (auca) y a reportar a sus «feroces habitantes» (Rivas y Lara, 2001; Rival, 2002; Burzio, 2007; Cabodevilla, 2016).

El auge del caucho impactó profundamente en este pueblo, puso fin a su aislamiento y los expuso a enfermedades letales (Wierucka, 2015). Durante las infames «correrías», los patrones caucheros acompañados de peonadas de diferente origen étnico (todos ellos cowudi), acecharon, capturaron y secuestraron a los waorani para luego forzarlos a trabajar en las haciendas caucheras; algunos incluso fueron vendidos como esclavos en Iquitos, mientras que aquellos que mostraron resistencia fueron asesinados (Trujillo, 1999; Ziegler-Otero, 2004; Burzio, 2007; Wierucka, 2015; Cabodevilla, 2016).

Más allá, estas tácticas coercitivas propiciaron el enfrentamiento total entre los indígenas libres y la masa de servidumbre indígena que literalmente los «cazaba», a cambio de bienes y favores. Este episodio por un lado intensificó las tradicionales rivalidades entre los waorani y los záparos; y por otro, avivó una profunda relación bélica y de enemistad con los peones quichuas invasores (Trujillo, 1999; Rival, 2002; Burzio, 2007; Cabodevilla, 2016).



Atardecer en la Selva – © Esteban Baus

Según los relatos de los waorani, ellos originalmente formaban parte de un pueblo pacífico y unificado. No obstante, tras la muerte de su jefe pacificador a manos de extraños se desató la guerra hacia fuera y hacia dentro del mismo pueblo (Chávez y Melo, 2005; Cabodevilla, 2016). Para 1920, ese gran grupo se rompió, dando origen a cuatro clanes irreconciliables (*huiñatare*, *taromenane*, *babeiri*, *nantohurmoiri*), que emprendieron cruentos enfrentamientos (Cabodevilla, 2016). Entre 1920–1930, divididos y perturbados por la violencia interna y externa, los waorani fueron empujados desde la cuenca del Tiputini hacia el norte hasta el río Napo, y hacia el sur hasta los ríos Curaray y Villano. Movilizándose — ya como grupos independientes — se expandieron hacia zonas tradicionalmente ocupadas por los záparos. Con la progresiva desaparición de los indígenas vecinos, los waorani se convirtieron en dueños de un inmenso territorio (Narváz, 1996; Rival, 2002; Burzio, 2007; Cabodevilla, 2016). Subsiguientes alianzas y divisiones, en

tiempos de paz y de guerra, dieron paso a la reconfiguración de los clanes a través del tiempo (Cabodevilla, 2016).

Después de 1920, la epopeya del caucho llegó a su fin, pero la presencia de foráneos en el territorio wao no cesó (Wierucka, 2015). En la zona quedaron unas pocas haciendas que fueron atacadas algunas veces por los «salvajes» (Cabodevilla, 2016). Por otra parte, los runas (quichuas) del Napo y Curaray, sobrevivientes de la época cauchera, habían crecido demográficamente y ante la necesidad de una vida liberada de los patrones blancos, se convirtieron en los nuevos colonizadores de las «tierras de nadie» y de los aucas (waorani), generándose una sangrienta guerra interétnica que duró hasta mediados del siglo XX (Burzio, 2007).

La búsqueda del oro negro

El segundo período de contacto con la civilización occidental comenzó con la primera ola de exploración petrolera (1937-1950), tiempo en el cual la compañía Royal Dutch Shell estuvo activa en el corazón del territorio wao (Rival, 2002; Vallejo, 2003; Wierucka, 2015; Kimerling, 2016). Al principio, la empresa se centró al norte de las tierras habitadas por los waorani, pero después las exploraciones alcanzaron sus dominios (Wierucka, 2015).

Los guerreros waorani atacaron y saquearon a los petroleros (cowudi), produciéndose un considerable derramamiento de sangre en ambos lados (Trujillo, 1999; Kimerling, 2016). Ricas y vívidas historias de este tiempo destacan a un temible guerrero llamado Moipa, quien desde la década de 1930 hasta bien entrada la década de 1950, sembró el pánico al combatir contra todo y contra todos. Bajo sus lanzas cayeron quichuas, trabajadores de haciendas, petroleros e incluso muchísimos waorani, vecinos y parientes (Rival, 2002; Cabodevilla, 2016).

Para la década de 1940, los waorani tenían una bien ganada fama de agresividad, al punto de que la Shell tuvo dificultades para contratar mano de obra. Los quichuas (naporunas) se negaban a trabajar, pero la Shell tuvo más éxito con los jíbaros (casi con seguridad záparos postreros o descendientes de záparos), quienes rastreaban y cazaban con pasión a los indios rebeldes (Rival, 2002). En 1950, la Shell se retiró abruptamente de la zona, aduciendo que la explotación no le resultaba comercialmente rentable (Kimerling, 2016).

En este período también se produjo un conflicto limítrofe con el Perú (1941), por lo que el Estado multiplicó los puestos militares e incentivó la colonización, a fin de mantener presencia en las fronteras y prevenir futuras invasiones (Trujillo, 2001; Rival, 2002). Las prácticas de los militares y colonos (e.g. operaciones militares, tala del bosque, cacería, pesca con dinamita, etc.) perturbaron a los indios «salvajes» y se desencadenaron encuentros hostiles (Cabodevilla, 2016).

Es durante este período que los waorani se identificaron inequívocamente como un grupo cultural separado (Rival, 2002). Convertidos en enemigos públicos, este grupo captó la atención de los misioneros evangélicos del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) (Rival, 1994; Rivas y Lara, 2001), quienes propiciaron otro episodio de contacto que cambiaría, esta vez de forma definitiva, la vida de los indómitos indígenas.

La Era del Instituto Lingüístico de Verano: A la conquista de almas

Operación Auca. — Es imposible comprender la historia reciente de este pueblo sin referirse al Instituto Lingüístico de Verano (ILV), entidad a la que se le debe, entre otras cosas, que se les conozca por el nombre de «waorani», esos seres humanos reales que hablan la lengua wao (Rival, 1994).

El ILV ingresó al país en 1950, de forma legal y bajo el auspicio del propio Estado ecuatoriano. Si bien el ILV se presentó como un instituto científico, cuyo propósito era ayudar en educación y salud a los grupos indígenas aislados, todo ello a partir del dominio y la escritura de su idioma, en realidad se trataba de una misión fundamentalista, cuyo objetivo era implantar la religión evangélica entre los grupos indígenas (Rivas y Lara, 2001; Cabodevilla, 2012). Coincidentemente unos años antes (1947), algunas mujeres waorani se habían separado de su grupo familiar para escapar de la violencia intertribal; entre estas se encontraba Dayuma, quien a futuro jugaría un rol trascendental en el proceso de contacto y pacificación de los waorani. A cambio de alimentos, las mujeres trabajaban como peonas en una hacienda ubicada en el alto río Curaray, en donde asimilaban el idioma y las costumbres de los naporunas. Raquel Saint, misionera del ILV, aprovechó la coyuntura y gestionó el acceso a las mujeres para adoctrinarlas en el evangelio y obtener los primeros datos lingüísticos acerca del posteriormente llamado wao tededo (Rivas y Lara, 2001; Trujillo, 2001; Villaverde *et al.*, 2005; Wierucka, 2015).

En medio de este escenario, en 1956 se llevó a cabo un ambicioso plan al que se denominó «Operación Auca». Esta tentativa de contacto pacífico fue ideada en secreto por cinco norteamericanos misioneros evangélicos que decidieron aterrizar a las orillas del río Curaray (*Palm Beach*), con el propósito de realizar un primer acercamiento a los aucas (como se conocía hasta ese entonces a los waorani) para posteriormente civilizarlos y evangelizarlos. Sin embargo, los misioneros fracasaron en su intento al morir atravesados por lanzas de los guerreros waorani. Aunque la «Operación Auca» no fue ejecutada propiamente por el ILV, esta sirvió para sentar las bases de su ulterior acercamiento (Narváez, 1996; Trujillo, 1999; Rivas y Lara, 2001; Rival, 2002; Burzio, 2007).

Dos años más tarde (1958), Rachel Saint, hermana de uno de los misioneros muertos a orillas del río Curaray, y Elizabeth Elliot, esposa de otro de ellos, regresan al Ecuador como misioneras del ILV y logran el primer contacto «pacífico» de los aucas con el mundo exterior. Muy probablemente, esto no hubiera sucedido sin la ayuda de Dayuma, quien actuando como emisaria del ILV, retorna a su territorio ancestral para reencontrar a su grupo familiar. Ella había prometido que, si era bien recibida, saldría en busca de las dos misioneras extranjeras del ILV, y así sucedió. Por primera vez, eran los indígenas quienes solicitaban el contacto y las misioneras aprovecharon la oportunidad (Trujillo, 1999; 2001; Izquierdo-Peñañiel, 2000; Villaverde *et al.*, 2005; Wierucka, 2015).

Al momento del contacto, se conocía la existencia de cuatro clanes trashumantes básicos que tomaban el nombre de los líderes del momento: guiquetairi, piyemori, bahuari, huepeiiri (Rival, 1994; Trujillo, 1999; Burzio, 2007). Sin embargo, estos grupos no eran únicos ni invariables, ya que dentro de cada uno existían a su vez subgrupos (Cabodevilla, 2016). Estas agrupaciones sostenían una devastadora guerra intertribal, tanto así que estaban en un franco proceso de declive poblacional, estimándose que apenas quedaban 500 individuos esparcidos en su territorio, el cual en ese entonces alcanzaba unos 2 millones de hectáreas (Rival, 1994; Trujillo, 2001; Burzio, 2007). Cabe señalar que en esos primeros registros poblacionales se excluyó a un quinto grupo

(taromenane) que estaba situado en el bajo Nashiño y del cual no se tenían noticias (Cabodevilla, 2016).

Dayuma, Rachel y Elizabeth pacificaron al primer clan en su propia tierra (Cabodevilla, 2016), logrando fundar una misión entre los waorani que habían matado, años antes, a los cinco norteamericanos evangélicos (Rival, 1994). Las tres mujeres, afuereñas legítimas, atraían y retenían a sus seguidores a través del control que ejercían sobre las alianzas matrimoniales y por medio de su habilidad de proveer un flujo continuo de bienes y alimentos (Rival, 2015). De este modo, ellos fueron progresivamente «reducidos» a una pequeña zona llamada Tihueno, ubicada al oeste de su territorio, cerca del río del mismo nombre. Después del establecimiento de Tihueno, un segundo grupo se refugió en este poblado (Cabodevilla, 2016). En ese momento unos 100 waorani habían sido contactados y reducidos, pero más de 400 aún permanecían aislados en una gran extensión de selva donde nadie se atrevía a entrar (Cabodevilla, 2005).

En la década de 1960, se inició la segunda ola exploratoria de petróleo a cargo del consorcio Texaco-Gulf (ahora parte de Chevron). En 1967, la compañía descubrió ricos campos hidrocarbúricos al norte del territorio wao. El hallazgo desencadenó un *boom* petrolero y la compañía pronto desplegó sus operaciones en ese territorio (Rivas y Lara, 2001; Vallejo, 2003; Kimerling, 2016), pero la presencia de los indígenas, reacios al contacto, representaba un obstáculo que interfería con los intereses económicos públicos y privados.

De inmediato, el Estado ecuatoriano en asociación con la industria petrolera, ayudó al ILV a extender su control al resto de la población wao. Es así como, en 1969 el ILV gestionó el establecimiento de una reserva para los indígenas waorani llamada «Protectorado», la cual tenía una superficie de apenas 16 mil hectáreas (Rivas y Lara, 2001; Lara, 2007). El objetivo era concentrar a todos los waorani en un solo lugar. Aprovechándose de los nexos familiares y las facilidades que les prestaban sus intérpretes indígenas ya pacificados y evangelizados; apoyados en la mejor tecnología que estuvo a su alcance; haciendo un uso intensivo del transporte aéreo y de los contactos por radio parlantes; y soltando regalos desde el cielo como «cebos», el ILV llevó a cabo un implacable rastreo, hostigamiento y persecución, por tierra - aire, de los grupos libres hasta lograr su progresiva rendición, desarraigo y reubicación en el «Protectorado» (Cabodevilla, 2016).

A mediados de la década de 1970, más de 500 waorani se encontraban repentinamente viviendo en menos del 10 % de lo que fue su territorio ancestral (Rivas y Lara, 2001; Finer *et al.*, 2009). No obstante, unos pocos escaparon de esta dinámica, entre ellos los grupos conocidos como tagaeri y taromenane, los cuales hasta ahora se mantienen en «aislamiento» (Narváez, 1996; Rivas y Lara, 2001; Villaverde *et al.*, 2005; Cabodevilla, 2016).

El ILV logró cambiar en poco más de dos lustros la historia de los waorani. En el «Protectorado», se establecieron muchas reglas (dictadas por el cristianismo) que afectaron severamente su tradicional forma de vida y estructura social, así como los principales rasgos que los distinguían como autárquicos en el contexto de la Amazonía ecuatoriana (Rivas y Lara, 2001; Wierucka, 2015). En suma, las acciones emprendidas por el ILV al respecto de este grupo, bien podrían enmarcarse en el concepto de etnocidio (Rivas y Lara, 2001). El hacinamiento en una sola área relativamente pequeña, tuvo consecuencias devastadoras. Se sobreexplotaron los recursos y las partidas de caza se agotaron, los conflictos entre clanes tradicionalmente rivales se reavivaron, y las enfermedades se propagaron rápidamente (Wierucka, 2015). Los grupos más reacios al contacto llegaron a denominar al «Protectorado» como el «lugar de la muerte» (Cabodevilla, 2016).



Mujer waorani con oreja horadada – © Esteban Baus

Por otro lado, Raquel Saint fue acusada de actitudes posesivas y de haber creado su feudo personal, administrado con mano férrea, produciéndose discrepancias con el ILV (Burzio, 2007). En 1970, el ILV envió al antropólogo James Yost para evaluar la situación. En su informe, Yost describió el daño que se estaba haciendo a la cultura wao y resumió las actividades de Saint como destructivas (Wierucka, 2015). Dada la dependencia de los waorani hacia la intervención del ILV y a la sobreexplotación del medio circundante, Yost aconsejó desconcentrar el «Protectorado» y diseminar a la población en varias comunidades a lo largo de los ríos orientales de las provincias de Napo, Pastaza y Francisco de Orellana (Rivas y Lara, 2001).

Como resultado, el «Protectorado» empezó a desintegrarse en 1972, cuando algunos waorani decidieron separarse y fundar una nueva población en el Río Nashiño. A partir de entonces, se crearon muchos poblados dentro de un territorio más amplio que, aunque legalmente no se lo reconocía como suyo, ancestralmente sí les pertenecía (Izquierdo-Peñañiel, 2000). La Era del ILV terminó oficialmente en 1981 (Rivas y Lara, 2001; Rival, 2002).

Cultura tradicional y transformaciones waorani

Sin caer en los extremos utópicos de aquellos que quisieran ver a este grupo indígena en su estado natural, no hay duda de que este pueblo se ha visto forzado a asimilar las costumbres occidentales y a la brusca irrupción de la modernidad (Villaverde *et al.*, 2005). El contacto evangelizador del ILV, la explotación petrolera, la colonización de su territorio ancestral, el de-

sarrollo del turismo y el abandono estatal, son identificados como los principales factores que han impactado profundamente en su forma de vida (Rivas y Lara, 2001; Chávez y Melo, 2005; Villaverde *et al.*, 2005; Almeida y Proaño, 2008; Cabodevilla, 2013; Rival, 2015). Aunque es difícil conocer a plenitud sus tradiciones antes de la década de 1950, los estudios realizados han permitido reconstruir algunos de sus rasgos culturales más importantes y describir el proceso de aculturación al que han sido sometidos

Apariencia

Kome, una fina cuerda hecha de algodón silvestre, atada alrededor de las caderas era el atuendo tradicional de hombres y mujeres: levantaba el pene de los hombres por el prepucio y las mujeres lo colocaban libremente alrededor de sus caderas (Wierucka, 2015). Para un wao no llevar el *kome* significaba estar desnudo, ya que el cordón representaba poder y energía (Almeida y Proaño, 2008; Ima Omene, 2012). Tanto a los hombres como a las mujeres se les perforaban sus orejas con una aguja de palma de chonta al inicio de su adolescencia y ambos llevaban aretes de madera de balsa (*dikkagon*), marca distintiva de su identidad cultural (Rival, 2015). El cabello solía ser largo y recto, con un flequillo que terminaba detrás de las orejas. El resto del cabello caía sobre la espalda (Wierucka, 2015). Aparte del hecho de que las mujeres usaban su cabello más largo en la parte de atrás, los cortes de hombres y mujeres eran idénticos (Rival, 2015).

Inevitablemente, después de que se estableció contacto con el ILV, los waorani comenzaron a usar ropa occidental, lo cual fue percibido (tanto por los indios como por los extranjeros) como



Apariencia actual de los waorani – © Marie-France Merlyn

una prueba de haber dejado de ser «salvajes». En la actualidad, solo las personas mayores usan *kome*, pero cuando están en presencia de extraños lo usan debajo de su ropa. Las dos características más representativas de la apariencia de este grupo, orejas perforadas y un corte de pelo único, ya desaparecieron (Wierucka, 2015).

Idioma

Se ha establecido con acierto que el wao tededo es un idioma aislado que fue equivocadamente clasificado en la familia urarina o también tratado como una lengua záparo. Gracias a los estudios lingüísticos, se sabe que no tiene relación con la lengua *aushiri*, pero que se relaciona a la lengua *ssabela* (hoy posiblemente extinta). También se conoce que hay diferencias de dialecto entre los grupos waorani que viven a lo largo de los ríos Tivacuno (*Tihuakuna*), Shiripuno (*Schiripuno*) y Tiputini, así como entre el idioma wao y la lengua o dialecto que hablan los taromenane (Rival, 2015).

A partir del contacto con el ILV, los waorani han tenido que educarse bajo una lógica occidental que no responde en absoluto a su cultura. En principio, el ILV se encargó de educarlos, pero cuando el ILV salió, profesores quichuas y mestizos asumieron esta función. La actual Constitución de la República del Ecuador (Asamblea Constituyente, 2008) establece que el Estado respetará el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural (Artículo 29). Sin embargo, gran parte de las políticas lingüísticas y culturales orientadas a la preservación de las lenguas y culturas ancestrales no se ha llevado a la práctica de forma adecuada (Moseley, 2010). Según los datos proporcionados por el Sistema de Indicadores de las Nacionalidades y Pueblos, el 100% de los waorani hablan su lengua ancestral, en tanto que el 50% de la población también habla español. Apenas el 5,56% habla quichua y otro 5,56% *shuar* (Cóndor, 2005). Aunque todos los waorani de hoy hablan wao tededo, el idioma prospera solamente en el entorno doméstico, ya que no se lo enseña en los establecimientos educativos.

Al momento, la mayor parte de los maestros hablan quichua o español, pero no saben wao tededo, lo que resulta en la rápida aculturación de los niños y jóvenes (Wierucka, 2015). La prevalencia del español en el ámbito educativo, combinada con el mayor contacto con pobladores procedentes de otras regiones y otras etnias, así como con el acceso a las nuevas tecnologías de información y la escasa documentación lingüística del wao tededo, pone en riesgo la conservación de la lengua de los waorani. De hecho, el wao tededo ha sido incluido en el Atlas de Lenguas del Mundo en Peligro (Moseley, 2010).

Territorio

Localizado entre los ríos Napo (al norte) y Curaray (al sur), y extendiéndose desde las estribaciones de los Andes (al oeste), hasta la frontera con Perú (al este), el territorio ancestral wao cubría aproximadamente 2 millones de hectáreas, dominio que fue ferozmente defendido hasta la década de 1950 (Rivas y Lara, 2001; Rival, 2002; 2015; Cabodevilla, 2016). Tras el contacto propiciado por el ILV, surgió la necesidad de que este pueblo cuente con un territorio legalmente reconocido por el Estado (Rivas y Lara, 2001). Es así como, en 1969 el ILV consiguió que el Estado les otorgue 16 mil hectáreas, bajo la categoría de «Reserva» a la que se denominó «Proteccionado».

Sin embargo, este primer reconocimiento de tierras estuvo lejos de abarcar la real dimensión del territorio ancestral y de contemplar el contexto sociocultural y ambiental de los estos habitantes del bosque amazónico del Ecuador (Rivas y Lara, 2001). Después de intensas luchas políticas y jurídicas, encabezadas por organizaciones indígenas, ambientalistas y misioneros, el Estado ecuatoriano accedió a realizar posteriores concesiones territoriales (Cabodevilla, 2005), las mismas que se concretaron en tres títulos de propiedad emitidos en los años: 1983 (66.570 hectáreas), 1990 (612.560 hectáreas, pero ampliado a 613.750 hectáreas mediante una rectificación emitida en 1998) y en 2001 se añadieron 29.019 hectáreas más (Lara, 2007; Stocks *et al.*, 2012).

Con esta legalización los waorani recobraron aproximadamente la tercera parte de su territorio original, lo cual desde el punto de vista de la reivindicación indígena constituyó un logro importante para una minoría étnica. No obstante, la configuración de su territorio no se realizó en respuesta a un reconocimiento genuino de sus derechos ancestrales, sino que fue modelada de acuerdo con los intereses de grupos religiosos, conservacionistas y sobre todo económicos de otros actores que han intervenido en el área. Estas concesiones se hicieron, en principio, a costa de confinar a los waorani a un espacio en donde pudieran ser adoctrinados en el evangelio, al tiempo que, dejaban un inmenso territorio vaciado y libre para el ingreso de las compañías petroleras y el avance de la colonización (Cabodevilla, 2005; 2016). En tanto que las concesiones ulteriores se hicieron a costa de aceptar, sin previo consentimiento, el establecimiento de un área protegida sobre sus territorios ancestrales — *el Parque Nacional Yasuní, (PNY)*⁶ —, y de imponerles, en su tierra, el desarrollo de *la industria petrolera*⁷ a gran escala (Rivas y Lara, 2001; Cabodevilla, 2005; Lara, 2007).

Fruto de todas las adjudicaciones realizadas, el territorio de este grupo indígena ahora cubre alrededor de 700.000 hectáreas legalmente reconocidas como Reserva Étnica Waorani (REW), la cual se extiende entre las provincias del Orellana, Pastaza y Napo (Lara, 2007; Finer *et al.*, 2009; Stocks *et al.*, 2012; PROCASUR, 2013). Limita al norte con el PNY, así como con asentamientos de colonos, quichuas y shuar en la provincia de Orellana; al sur con el PNY y comunidades quichuas en la provincia de Pastaza; al este con el PNY en la provincia de Pastaza; al oeste con asentamientos de colonos y comunidades quichuas en la provincia de Napo.

Se trata de un amplio territorio de alta y baja Amazonía caracterizado por sus extraordinarios niveles de biodiversidad (Rivas y Lara, 2001; Bass *et al.*, 2010). Además de colindar con el PNY, área protegida que fue creada en 1979, el territorio wao forma parte de la Reserva de Biosfera Yasuní desde 1989, y una parte del territorio fue declarado en 1999 como «Zona Intangible» (Rivas y Lara, 2001), a fin de tutelar los derechos territoriales de los Pueblos Indígenas en Aislamiento (PIAs), entre ellos los tagaeri y taromenane (De Marchi *et al.*, 2013). Diversos bloques numerados para ser explorados y explotados, a través de concesiones a compañías extranjeras o nacionales, se superponen desde la década de 1960, no solo con los bosques más biodiversos del mundo, sino con las tierras de grupos indígenas (Vallejo, 2003). De los ocho bloques petroleros que se encuentran en la zona del Yasuní, seis tienen extensiones en territorios wao y cinco en el PNY (Chávez y Melo, 2005). En la actualidad, en el área hay cinco vías construidas por las petroleras: la vía Auca (1972, Texaco), la vía Maxus (1994), la vía Oxy (2003, posteriormente

6. No se realizó ningún estudio social o etnográfico sobre los waorani previo a la creación de esta área protegida (Rivas y Lara, 2001).

7. El reconocimiento legal del territorio wao, particularmente el realizado en 1990, marcó un hito histórico al conceder un espacio territorial tan extenso a una minoría étnica. Sin embargo, tal adjudicación territorial significó el desmembramiento del PNY, lo cual coincidentemente facilitó, por la vía legal, el ingreso de compañías petroleras a esas áreas. Así, la escritura concedida en 1990 obliga a los adjudicatarios a no impedir o dificultar la exploración o explotación minera e hidrocarbúrica que realice el Gobierno nacional y/o personas naturales o jurídicas legalmente autorizadas (Rivas y Lara, 2001).

Petroamazonas, Eden Yuturi), la vía Petrobras (2004, posteriormente Petroamazonas, Chiro Isla) y la vía del bloque 31 (2012, Petroamazonas) (Pappalardo, 2013; Finer *et al.*, 2015). Esta red vial ha dado paso a la colonización, contaminación, deforestación, fragmentación, caza excesiva y tráfico de especies (Bass *et al.*, 2010; Suárez *et al.*, 2012).

Población

Unos 500 waorani fueron reportados en 1958 (Cabodevilla, 2016); mientras que, en el año 2010 se registraron 2.416 (INEC, 2010), proyectándose que para el 2016, la población alcanzaría 3.000 habitantes (Cabodevilla, 2012; CONAIE, 2014; Flores-Jácome, 2016). El rápido crecimiento poblacional que ha experimentado este grupo es consecuencia, en principio, de la intervención llevada a cabo por el ILV, entidad que logró mitigar las principales causas tradicionales de muerte (e.g. enfrentamientos intra e interétnicos, infanticidios, enfermedades) (Cabodevilla, 2016). Por otra parte, este incremento ha sido asociado al acceso, aunque todavía muy limitado, a los servicios para el cuidado de la salud (e.g. medicinas, vacunación, profilaxis, asistencia médica, construcción de centros médicos) (Wierucka, 2015). Pese a los cambios poblacionales que han ocurrido en estos 60 años, los waorani todavía son una minoría étnica en el contexto nacional ecuatoriano.

Patrones de asentamiento y movilidad

Los waorani aparentemente escogieron huir de poderes coercitivos y adoptaron una manera nómada de vivir (Rival, 2015). En el pasado, la población total estaba dividida en redes de clanes intermatrimoniales dispersos (*nanicabo*, y en plural *nanicaboiri*) llamados también grupos residenciales o domésticos (Chávez y Melo, 2005; Rival, 2015). Un *nanicabo* completo ocupaba una casa llamada *onko*. Cuando la casa se poblaba demasiado, se construía una adicional y parte de la familia se mudaba. Por lo tanto, un asentamiento de antaño estaba compuesto de dos o tres casas (Wierucka, 2015). Los grupos residenciales de las casas comunales o *malocas* aliadas, separados por grandes extensiones de selva no ocupada, formaban a su vez grupos regionales llamados *waomoni*, cada uno de los cuales poseía un territorio relativamente estable, sobre el que tenía derechos exclusivos (Chávez y Melo, 2005; Rival, 2015). Los grupos se movían continuamente entre sus *malocas* principales construidas en la cima de colinas y lejos de los ríos, y sus casas más pequeñas que estaban dispersas en sus territorios. Por lo regular, dejaban las *malocas* para realizar viajes de caza y recolección (Rival, 2015). Las enfermedades, la muerte de un miembro de la *maloca*, la ejecución de un ataque a otro grupo, etc. también forzaban las movilizaciones e incluso conducían a que abandonen o quemen sus casas (Chávez y Melo, 2005).

Con la presencia de los misioneros, la población wao fue forzada y acostumbrada a una existencia sedentaria, transformación que fue irreversible. El desarrollo petrolero, la expansión de la agricultura, el turismo y la educación son factores que también han modificado las pautas de asentamiento y movilidad (Rival, 2015). Hoy en día, los grupos se asientan en espacios delimitados bajo el modelo de *malocas* agrupadas —semi-aldeas, con casas dispersas en un área extensa—, así como en aldeas nucleadas alrededor de una escuela, pista aérea o cancha deportiva, viven cerca de los ríos, carreteras o campos petroleros (Chávez y Melo, 2005; Almeida y Proaño, 2008; Wierucka, 2015). Ahora, las familias son del tipo nuclear y tienen viviendas independientes; por lo tanto, los asentamientos están compuestos de múltiples construcciones (Wierucka, 2015). No obstante, el parentesco sigue jugando un papel fundamental en la lógica del asenta-



Casa tradicional incendiándose – © Esteban Baus

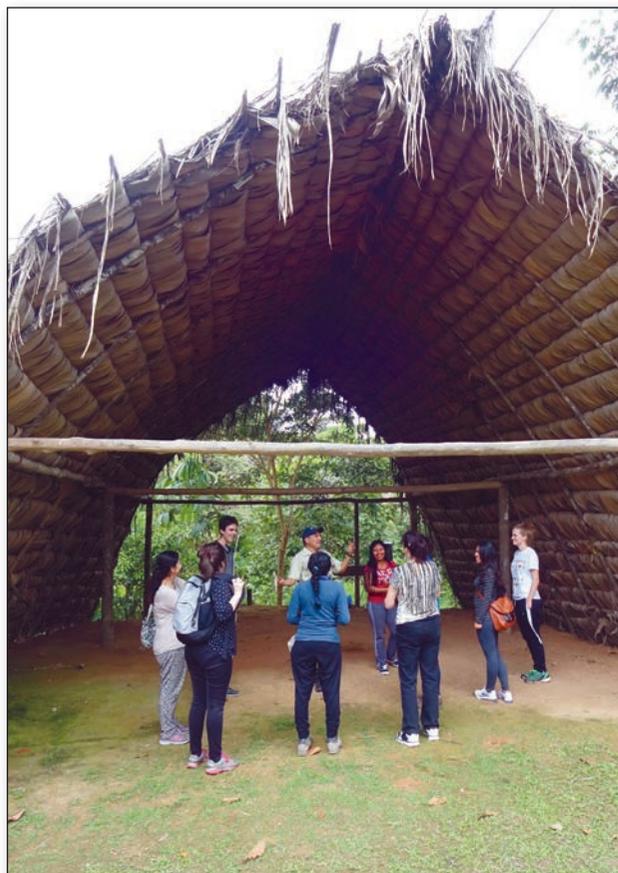
miento, por lo que para un wao es ideal establecerse en zonas en las cuales viven personas con vínculos familiares cercanos (Chávez y Melo, 2005; Cabodevilla, 2013).

En la actualidad, la población wao habita en tres provincias de la Amazonía: Orellana, Napo y Pastaza. La mayor parte de la población se concentra en la Parroquia Curaray (provincia de Pastaza) (PROCASUR, 2013). Se encuentran organizados en 36 *comunidades*⁸ que agrupan la población en contacto. Algunas se asientan en la Reserva Étnica Waorani (e.g. Dicaro, Ñoneno, Dicapare, Bataboro, Caruhue, Quehueire-Ono, Nenquipari y Cacataro), en tanto que otras se han establecido en las cercanías de la Vía Maxus: Guiyero, Timpoka, Ganketapare, Peneno, Kawimeno, Bameno, Tobeta y Omakaweno (Villaverde *et al.*, 2005; Ministerio del Ambiente, 2011).

Aunque en la actualidad el sedentarismo prevalece, la movilidad tradicional todavía se practica, pero en menor intensidad y motivada por otras razones. La búsqueda de trabajo y la obtención de bienes y servicios que están frecuentemente ligados a la actividad petrolera son factores que impulsan su desplazamiento dentro de su territorio (Chávez y Melo, 2005). De hecho, según una de *las últimas actualizaciones etnográficas (2009)*⁹, el 94,9% de los hombres y el 91,2% de las mujeres no vivieron en la misma comunidad desde su nacimiento (PROCASUR, 2013); algunos incluso han migrado a zonas urbanas para buscar empleo o estudiar (Chávez y Melo, 2005), siendo su presencia registrada no solo en provincias de la Amazonía, sino también en provincias de la Sierra y Costa ecuatoriana (INEC, 2010).

8. A pesar de su conversión a una vida sedentaria, existe todavía una dinámica de movilidad que crea y desaparece asentamientos en pocos años. A menudo se forman «comunidades» con solo una o dos familias que se han alejado de otro poblado debido a desacuerdos internos o para mejorar el acceso a ciertos recursos, incluyendo asistencia externa. Por consiguiente, el número de comunidades es variable en la literatura (Lara, 2007; Stocks *et al.*, 2012).

9. Desarrollada por la Corporación Humanas–Ecuador junto a lideresas y socias de la Asociación de Mujeres Waorani de la Amazonía del Ecuador (AMWAE).



Infraestructura similar a una casa tradicional wao – © Marie-France Merlyn

Vivienda

La casa tradicional (*onko*) tenía armazón de madera, piso de tierra y forma rectangular. Medía 5 m de alto y 7-8 m de largo. El característico techo, cubierto con hojas de palma, tenía forma de cúpula y se extendía hasta el piso. La casa no tenía ventanas, pero sí dos accesos; el principal estaba dirigido a un claro en la selva y el posterior, empleado como vía de escape, se orientaba a la densa vegetación. En la casa tradicional había tantos fogones como mujeres casadas y no había más mobiliario que las hamacas y los utensilios de uso diario (e.g. ollas, cerbatanas, lanzas). Los espacios no estaban divididos físicamente, pero sí había una división virtual entre ellos. A cada miembro se le asignaba un espacio en particular y los lugares para las herramientas y armas eran fijos para su fácil acceso en caso de ataque (Izquierdo-Peñañiel, 2000; Rival 2015; Wierucka, 2015).

Hoy en día, la tradicional *onko* está presente solo en unos pocos asentamientos, pues ha sido reemplazada por casas de cemento y techo de zinc que imitan las construcciones de la cultura occidental o por viviendas de madera construidas de acuerdo con las costumbres quichuas. Casi todas las casas poseen artefactos eléctricos, muebles, utensilios y armas llevadas por la cultura occidental (e.g. estufa de gas, vajillas de metal o plástico, escopetas, machetes, celulares, computadoras, radios) (Wierucka, 2015).

Organización social

Formas de organización

El universo social de este grupo estaba dividido, en primera instancia, en dos clases radicalmente opuestas: los *waorani* (los verdaderos seres humanos), que se auto-reconocían como presas y los *cowudi* (caníbales peligrosos), a quienes se les identificaba como depredadores. Por lo tanto, la posibilidad de casarse con alguien que no sea *wao* era inconcebible. En consecuencia, la sociedad *wao* era altamente endogámica y autárquica (Rival, 1994; 2015).

En segundo lugar, al interior de los *waorani* se distinguían grupos regionales (*waomoni*) que mantenían relaciones de latente hostilidad entre sí. Todos los co-residentes de una *maloca* y, más



Interior de una vivienda wao en la actualidad – © Esteban Baus

generalmente los miembros de *malocas* aliadas, se definían a sí mismos como *waomoni*, lo que literalmente significa: «nosotros–pueblo». Un grupo *waomoni* tenía al menos un antepasado en común y se identificaba con un mismo territorio de caza, es decir que eran parientes de sangre y de residencia. Cada grupo regional (*waomoni*) llamaba a todos los demás grupos *warani*, lo que significa: los «otros» o «enemigos» (Rival, 1994; 2015; PROCASUR, 2013). Es decir que, los *warani* tenían la misma lengua y costumbres, pero se diferenciaban porque no tenían un pasado común y habitaban fuera del territorio asociado a un grupo regional (Álvarez, 2011; PROCASUR, 2013).

Para mayor seguridad y autonomía, los grupos regionales tendían a mantenerse aislados de los otros grupos, y de hecho con frecuencia ignoraban su exacta localización (Rival, 1994; 2015). Sin embargo, la oposición dual *waomoni*–*warani* no era categórica, pues siempre podían reactivarse los lazos potenciales, especialmente cuando las esposas eran escasas, o se volvían demasiado agudas las rupturas sociales causadas por la guerra. La sociedad *wao* no hubiera podido continuar existiendo como una entidad separada sin la renovación periódica de las alianzas intraétnicas (Rival, 2015).

El grupo residencial de la casa comunal (*nanicabo*) que incluía varias familias y que estaba conformado por 10 a 35 miembros emparentados, constituía la unidad básica de la sociedad *wao*. Así, una *maloca* típica comprendía usualmente una pareja mayor (a menudo un hombre casado con una, dos o tres hermanas), sus hijas (con sus maridos e hijos, cuando estaban casadas) y sus hijos solteros (Yost, 1981b; Rival, 2015).

El matrimonio era un asunto político controlado por la generación de ancianos. No había reglas matrimoniales sino una gradación de las alianzas matrimoniales desde las fuertemente aprobadas hasta las fuertemente prohibidas, que se aplicaban por igual a hombres y a mujeres

(Rival, 2015). Los matrimonios de preferencia debían tener lugar dentro de cada grupo regional (waomoni), más que entre grupos (Rival, 1994; 2015).

El matrimonio ideal y más común era entre *primos cruzados bilaterales*¹⁰, dando paso a un alto grado de endogamia. Prevalecía la residencia uxoriocal, es decir que se consideraba más aceptable que tras casarse, un hombre residiera con su mujer y los parientes de su mujer en el nanicabo en que ella nació (Rival, 2015).

El matrimonio con una persona de un grupo regional diferente no era prohibido ni aprobado, simplemente era muy peligroso, ya que las alianzas con los «otros» (warani) a menudo fracasaban y terminaban en guerras (Rival, 1994; 2015). Más aún, dicha alianza casi siempre significaba la residencia virilocal, es decir que después de casarse, la pareja vivía con los parientes del esposo en su nanicabo natal. Un pariente cercano podía volverse un warani, simplemente por unirse a una casa comunal de un grupo diferente de waomoni (Rival, 2015).

Este grupo indígena tenía un alto grado de libertad sexual, siendo aceptadas la poliginia, la poliandria y las relaciones extramaritales (Almeida y Proaño, 2008; Rival, 2015; Wierucka, 2015). Sin embargo, no se aceptaban las aventuras sexuales con personas de la generación de los padres (e.g. yerno–suegra; sobrinos–tíos). Si bien el incesto era una situación aberrante (pero nunca tan horrenda como un matrimonio waorani–cowudi), podía ocasionalmente ocurrir en casas comunales muy aisladas que no tenían contacto con las redes regionales de alianzas endogámicas (Rival, 2015).

Si era necesario, recurrían al infanticidio (e.g. niños enfermos, con capacidades especiales, huérfanos), al entierro de moribundos y al abandono de ancianos a los que se dejaba morir (Rival, 2004; 2015; Álvarez, 2011; Cabodevilla, 2016), prácticas que de acuerdo con su cosmovisión no tenían nada que ver con el asesinato (Álvarez, 2011). Al parecer, este tipo de hábitos se presentaban más por cuestiones de humanidad, seguridad del grupo, imposibilidad de proveer cuidados a ciertos miembros o creencias, por lo que podrían ser interpretados como comportamientos de adaptación al extremo bosque tropical (e.g. Rivas, 2003; Álvarez, 2011).

En los últimos 60 años la organización social, las formas preferidas de matrimonios y las demás relaciones y prácticas, otrora aceptables en la sociedad wao, han cambiado drásticamente. En el tiempo del ILV se promovió vehementemente la monogamia, la modestia sexual y la oración, al tiempo que se prohibió el infanticidio y el entierro de moribundos (Rivas y Lara, 2001; Rival, 2015; Wierucka, 2015). La estructura social, que tradicionalmente estaba basada en matrimonios endogámicos y estrictas relaciones de parentesco, se rompió (Wierucka, 2015). A veces trasladándose a cientos de kilómetros de sus tierras tradicionales, grupos familiares que habían peleado por mucho tiempo no tuvieron más que coexistir y casarse entre ellos una vez que llegaron al «Protectorado». La influencia moral del ILV, combinada con la mezcla de grupos tradicionalmente antagonicos y el alto número de matrimonios monógamos entre antiguos enemigos, puso fin al estado de guerra entre los waorani (Rival, 2015). Asimismo, las alianzas matrimoniales pasaron a ser controladas por las misioneras, quienes en varios casos impulsaron la quichuización (Rivas y Lara, 2001).

10. Un primo cruzado es el hijo de un hermano de los padres, pero de sexo distinto al del propio progenitor. Así, los primos cruzados paternos de un individuo son los hijos(as) de las hermanas del padre; en tanto que sus primos cruzados maternos son los hijos(as) del hermano de su madre.

A pesar de las influencias externas, los waorani todavía hoy son un conjunto de clanes más que un pueblo en sentido estricto (Cabodevilla, 2008). En el presente, las familias wao son del tipo nuclear, integradas por padres e hijos solamente. Cuando una pareja se casa, construye una nueva vivienda. Como resultado, los asentamientos están conformados de múltiples casas, formando conglomerados que ocupan espacios físicos más amplios. Como los grupos ahora están divididos en familias nucleares la influencia del nanicabo en la crianza de los niños es significativamente menor (Wierucka, 2015). En este tiempo, la única forma aceptable de matrimonio en este grupo étnico es la monogamia. Solo los mayores de 60 años todavía tienen varias esposas (Wierucka, 2015). Más aún, todavía se encuentra que parejas de hermanos y hermanas permanecen en el mismo grupo waomoni y sus hijos se casan entre sí (Rival, 2015). Actualmente, en las aldeas sedentarizadas, ancianos (as) viudos (as) viven como pueden, y es evidente que nadie les presta atención (Rival, 2004).

La relación con el mundo occidental y la influencia del ILV apaciguaron la violencia entre los waorani contactados y los cowudi (e.g. quichuas, colonos, petroleros, etc.), pero dieron como resultado la celebración de uniones interétnicas que plantean dudas sobre la identidad cultural de los descendientes (Villaverde *et al.*, 2005). Desde la década de 1970, ocurren matrimonios mixtos con los vecinos quichuas. Sin embargo, los cónyuges quichuas, así como los niños de los matrimonios mixtos todavía se consideran cowudi, razón por lo cual los waorani tienen problemas para aceptar estos matrimonios (Wierucka, 2015).

Estratificación social

Su estructura social era muy igualitaria, sin clases, jerarquías o segregación por edad o sexo. Los adultos no tenían un sentido de superioridad jerárquico y no eran sobreprotectores (Rival, 2000b). A los niños se les enseñaba, a través de una educación no autoritaria, a sobrevivir y valerse por sí mismos desde una edad muy temprana (Rival, 2015). Un rasgo determinante de esta cultura era la igualdad y complementariedad entre hombres y mujeres al momento de realizar tareas domésticas o productivas (Almeida y Proaño, 2008; Wierucka, 2015). Hombres y mujeres estaban capacitados para realizar cualquiera de estas actividades conforme se presentaba la oportunidad, la necesidad y los recursos para hacerlo. Aunque la complementariedad conyugal introducía un cierto grado de división del trabajo, no lo convertía en un rígido código de conducta y las diferentes tareas eran igualmente valoradas. Es decir que, en la división del trabajo, los roles de género flexibles e invertidos no se consideraban inapropiados en esta sociedad (Stocks *et al.*, 2012; Wierucka, 2015). Asimismo, la violencia doméstica no era parte de la vida social de este grupo y sus agresiones, cuando existían, no se expresaban sexualmente (Rival *et al.*, 1998; Wierucka, 2015).

En la actualidad, acorde a las normas occidentales, los niños y jóvenes pasan gran parte del día en la escuela, lo que indudablemente tiene un efecto en las relaciones familiares tradicionales, pues hay menos tiempo para ayudar a los padres en las tareas del hogar y para practicar la cacería (Wierucka, 2015). Las relaciones de género se encuentran seriamente afectadas por las actitudes machistas que impusieron el contacto con el mundo cowudi, los misioneros religiosos y las empresas petroleras. Al momento de contratar personal local, negociar convenios o buscar interlocutores en las comunidades, usualmente se toma en cuenta a los hombres y se excluye a las mujeres. De este modo, poco a poco las actividades de cultivo han ido quedando en manos de las mujeres, sus hijos e hijas. Otros impactos en la población son el aumento de violencia doméstica, alcoholismo, prostitución, descomposición familiar, entre los más importantes (Almeida y Proaño, 2008; Doughty *et al.*, 2010; Wierucka, 2015; PROCASUR, 2013).

Organización política

Su estructura política era igualitaria —centrada en el nanicabo— sin jefes o jerarquías impuestas (Ima Omene, 2012; Stocks *et al.*, 2012; Wierucka, 2015). Aunque el hecho de tener más conocimiento, experiencia o habilidades hacía que unos miembros del nanicabo sean más respetados que otros (e.g. chamanes, cazadores, figuras de paz o de guerra), eso no se asociaba con el poder (Wierucka, 2015; Cabodevilla, 2016). Una persona podía convertirse en un líder temporal para un evento específico, pero cuando el evento pasaba también lo hacía su liderazgo (Stocks *et al.*, 2012). Los grupos domésticos (nanicaboiri), autosuficientes y autónomos, estaban organizados alrededor de la persona de mayor edad, hombre o mujer, de quien tomaban su nombre (Narváez, 1996; Chávez, 2003; Álvarez, 2011; CONAIE, 2014). Dentro de este sistema, se destacaba la figura del *awene*, término que significa «persona importante». Los *awene* eran ancianos y ancianas sabios, que pese a tener influencia solo en su grupo asociado, mantenían la paz, promovían la unión a través de la organización de grandes fiestas y propiciaban alianzas matrimoniales (Álvarez, 2011; Ima Omene, 2012; Rival, 2015; Cabodevilla, 2016). Asimismo, en tiempos de violencia externa, podían aparecer una especie de caudillos a quienes se les reconocía valores y hechos heroicos por haber conducido a los grupos a batallas victoriosas (Cabodevilla, 2016). Por otra parte, el sistema social intensamente independiente e individualista, podía conducir a divisiones en los clanes (Stocks *et al.*, 2012). Además, los pequeños grupos regionales emparentados (waomoni) eran autónomos y hostiles entre sí, por lo que había pocas posibilidades de que tomen decisiones conjuntas o que participen en la resolución de conflictos (Lu, 2001).

Estas formas de organización se alteraron a partir del contacto permanente con la cultura occidental. Hasta la década de 1970, el ILV mantuvo la representación exclusiva de los de este pueblo (Cabodevilla, 2016). Más tarde (1970-1980), el escenario conflictivo de la actividad petrolera en la región del Yasuní, definió la necesidad de mediadores entre los waorani y las petroleras. La figura más emblemática en ese tiempo fue Monseñor Alejandro Labaka, quien trabajó a favor de los intereses de estos indígenas (Rivas y Lara, 2001). Sin embargo, el Estado y las compañías petroleras buscaban otro tipo de representación indígena que legitime y facilite las operaciones petroleras (Rivas y Lara, 2001; Chávez y Melo, 2005; Lara, 2007).

En 1990, con el apoyo de la compañía petrolera Maxus (operadora del bloque 16, actualmente administrado por Repsol), se conforma la primera entidad política wao a la que se denominó «Organización de la Nacionalidad Waorani de la Amazonía Ecuatoriana» (ONHAE, que significa flor). La ONHAE pasó a ser la instancia de mayor representación externa de los waorani, cuyo máximo organismo era el Consejo *Byle Waorani*, es decir, la Asamblea de toda la nacionalidad (Chávez, 2003; PROCASUR, 2013). El nacimiento de la ONHAE, si bien se articuló a un proceso de concienciación de sus derechos como grupo, en la práctica, fue gestada ante la necesidad de institucionalizar a la etnia para tener una cabeza visible con la cual se pudiera negociar (Cuesta, 1999).

La ONHAE y su organización sucesora, NAWE (Nacionalidad Waorani del Ecuador) desde 2007, dieron paso a una forma radicalmente nueva de organización política. Esta instancia está conformada por hombres y tiene niveles de representación democrática que implican la elección de «dirigentes» y la toma de decisiones en nombre de los demás o al menos de la mayoría (Stocks *et al.*, 2012; Wierucka, 2015). Sobre la débil representatividad de la ONHAE/NAWE se ha escrito mucho desde diferentes perspectivas (e.g. Kimerling, 1996; Narváez, 1996; Rivas y Lara, 2001; Ziegler-Otero, 2004; Lara, 2007; Cabodevilla, 2008; Stocks *et al.*, 2012; Rival, 2015). Al respecto se puede señalar que para ellos ha sido difícil ajustar su mentalidad a los sistemas

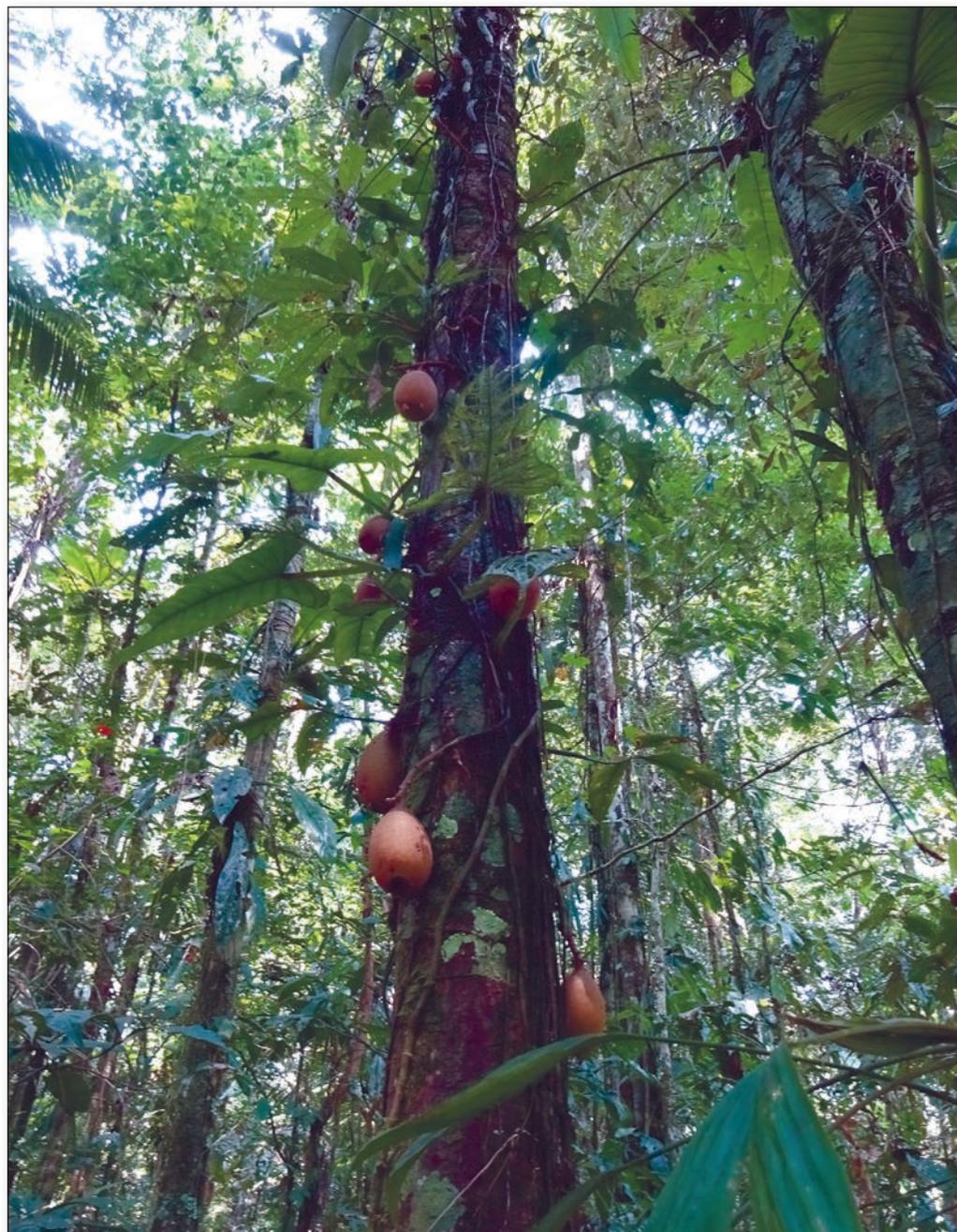
de negociación de la cultura occidental y entrar en el mundo de las organizaciones indígenas, debido a que aún persisten las formas de organización sociopolíticas tradicionales basadas en la igualdad, independencia, individualidad y liderazgo situacional, lo cual ha socavado constantemente el rol que en teoría debe desempeñar la ONHAE/NAWE (Cuesta, 1999; Lu, 2001; Rivas y Lara, 2001).

Probablemente, en un intento por mejorar el poder de negociación y representación ante las autoridades locales y compañías petroleras (GADMFO, 2014; Wierucka, 2015), a principios del año 2008, surgieron dos entidades adicionales: la Organización de la Nacionalidad Waorani de Orellana (ONWO) y la Organización de la Nacionalidad Waorani del Napo (ONWAN). Por otra parte, considerando que las nuevas formas organizativas quebrantaban la tradicional igualdad de género (Schmink y Gómez-García, 2015), en el año 2005 se estableció la Asociación de Mujeres Waorani de la Amazonía Ecuatoriana (AMWAE) (Almeida y Proaño, 2008). Esta entidad fue constituida con el propósito de impulsar iniciativas económicas sostenibles lideradas por las mujeres waorani (PNUD, 2016), mediante la captación de recursos, la comercialización de artesanías, la agricultura y el turismo (Green, 2012). En la actualidad, la AMWAE agrupa a mujeres de las provincias de Pastaza, Napo y Orellana (PNUD, 2016).

Economía

Varios autores han subrayado la profundidad del conocimiento del pueblo wao sobre su entorno natural (e.g. ciclos de floración y fructificación; polinización y dispersión; comportamiento animal) (e.g. Rival, 2015; Wierucka, 2015), ventaja que les permitió desarrollarse en el medio silvestre. Todo lo que necesitaban y usaban en la vida diaria, incluidos los alimentos, los materiales de construcción y los ornamentos provenían del bosque (Wierucka, 2015). La economía compartida era una base aceptable para la sociabilidad del nanicabo, en tanto que la economía basada en la reciprocidad era propia de los cónyuges (Rival, 2015). Tenían un régimen de propiedad común para la gestión de recursos (Lu, 2001). Al tener bajas densidades poblacionales, tecnología limitada, alta movilidad y orientación a prácticas de subsistencia, ellos hacían un uso sostenible de los recursos naturales (Lu, 2005). Tradicionalmente, la economía de subsistencia comprendía la cacería, la recolección y, en menor proporción, la horticultura (Almeida y Proaño, 2008).

Armados de lanzas y cerbatanas, cazaban casi exclusivamente monos (e.g. chorongo, aullador rojo, mono araña), así como algunas aves (e.g. paujil, pava de monte) y a veces pecarías de labios blancos, estos últimos considerados como el único animal terrestre comestible, mientras que muchas otras especies formaban parte de tabúes alimenticios (Rival, 1994; 2001; 2015; Boster *et al.*, 2004). La pesca, una actividad popular entre las mujeres y niños, era marginal (Rival, 2015). Aunque cultivaban de manera incipiente plantas de rápido crecimiento (e.g. yuca dulce, plátano y otras especies de menor importancia) (Mena *et al.*, 2000; Boster *et al.*, 2004; Rival, 2015), este pueblo subsistía principalmente de los recursos derivados del manejo continuo del bosque. La fruta silvestre recolectada formaba una parte esencial de su ingesta diaria de alimentos, siendo particularmente importantes los frutos de las palmas. Si bien, las palmas como la chonta y la ungurahua no eran cultivadas en forma deliberada, los hábitos culinarios y de consumo contribuían a su propagación. La distribución espacial de estas y otras especies de importancia alimenticia influía grandemente en los movimientos y decisiones de residencia (Rival, 2004; 2015). Su alimentación era complementada con muchos otros productos de la selva tales como miel e insectos (Rival, 2015).



Frutos de Pitón (*Grias Neuberthii*) usados para alimentación – © Marie-France Merlyn

Con la llegada de los misioneros conocieron la navegación, aprendieron las artes de pesca y la construcción de canoas (Chávez y Melo, 2005). Hoy la pesca se ha vuelto tan importante como la cacería (Rival, 2015). El forrajeo tradicional fue socavado por la sedentarización y la introducción de nuevos cultivos hortícolas, escopetas, perros de caza y medicina occidental. Como muchos nativos amazónicos, los waorani de hoy, cultivan algunos alimentos como parte de su economía de subsistencia. Algunos cultivos tradicionales se han intensificado (e.g. yuca)

(Rival, 2015); se han establecido ciertos cultivos para el comercio (e.g. café, cacao, cítricos); e incipientemente se han desarrollado actividades pecuarias (Villaverde *et al.*, 2005).

A pesar de los cambios ocurridos, los waorani siguen definiéndose en términos de lo que recolectan y cazan en la selva (Rival, 2015). Su conocimiento tradicional aún está vivo principalmente en personas de mediana y avanzada edad. Se sabe que ellos usan más de 1.000 especies de plantas para una gran variedad de propósitos (Macía, 2004). Los patrones cambiantes de asentamiento, las nuevas tecnologías de caza, los incentivos comerciales y las facilidades logísticas provistas por las petroleras (e.g. vías, vehículos) han conducido a que cacen una gran variedad de animales, incrementen las tasas de cacería y tengan un mejor acceso a zonas de caza mucho más amplias (e.g. Rival, 1994; 2015; Lu, 1999; Mena *et al.*, 2000; Franzen, 2006; Suárez *et al.*, 2009; Doughty *et al.*, 2010; Suárez *et al.*, 2012). Adicionalmente, la gran demanda de carne de monte ha cambiado el propósito de las prácticas de caza, pasando de una actividad de subsistencia a una actividad comercial (Franzen, 2006).

Consecuentemente, se ha reportado el agotamiento local de poblaciones de ciertas especies, principalmente de aquellas que tienen un mayor tamaño (e.g. mono araña, aullador rojo) por ser más vulnerables a la sobreexplotación (e.g. Mena *et al.*, 2000; Franzen, 2006; Suárez *et al.*, 2009; 2012; Doughty *et al.*, 2010; Rival, 2015).

En el tiempo del contacto y reducción, el ILV se convirtió en el abastecedor y dador de grandes flujos de bienes y servicios gratuitos para la sociedad wao, rol que fue posteriormente heredado por otros actores que llegaron a la zona (Rivas y Lara, 2001; Rival, 2015). Así, los waorani entraron a la Era petrolera fuertemente dependientes de bienes y servicios que solo el exterior podía proveerles (Rivas y Lara, 2001).



Puerco saíno (*Tayassu pecari pecari*) producto de la caza para alimentación – © Marie-France Merlyn

Dado el abandono del Estado hacia las minorías étnicas, las empresas petroleras entraron a suplir en parte las necesidades indígenas a cambio del ingreso a su territorio (Rivas y Lara, 2001). Surgió entonces el asistencialismo como forma política de relación material y simbólica, modelo que se mantiene vigente hasta la actualidad (Rivas, 2003). Este modelo se definió cuando la compañía Maxus Energy Corporation adquirió los derechos sobre el Bloque 16 en 1991. Con el fin de abrir la posibilidad de una explotación petrolera estable puso en marcha un innovativo «Plan de Desarrollo Socio Económico y Cultural-Comunitario Huaorani», el cual fue liderado por diversos profesionales que tuvieron a su cargo las relaciones comunitarias con este grupo. La educación, salud, infraestructura, control estricto de la colonización y asistencia en el manejo del territorio wao eran ejes constitutivos de la estrategia petrolera (Rivas y Lara, 2001).

En lo posterior, otras empresas que han ido sucesivamente operando en el área continúan, con las variaciones del caso, con la política de relaciones comunitarias instalada por Maxus (Rivas y Lara, 2001). No obstante, en función de las demandas de los waorani, a menudo el asistencialismo se ha extendido más allá de las prioridades básicas y más allá de las petroleras. Comida, ropa, herramientas, motores fuera de borda, motosierras, transporte, viajes, fiestas, etc. son requerimientos frecuentemente establecidos a cambio de poder trabajar sin inconvenientes en territorio wao. Debido a la costumbre y dependencia del modelo asistencialista, los waorani tienen la percepción de que todo actor externo que entra en su territorio forma parte del modelo y debe acceder a solventar sus pedidos (Rivas y Lara, 2001; Rival, 2015). Así, muchos de los hogares waorani poseen productos manufacturados que han sido robados de los campamentos petroleros o que han sido entregados por los foráneos, tras haber sido hostigados (Lu, 2007).

Actualmente, los waorani tienen una economía mixta que implica tanto esfuerzos comerciales como de subsistencia (Lu, 2007). Ellos se están integrando cada vez más en la economía de mercado. El dinero obtenido por el trabajo en las petroleras, las estaciones científicas, la NAWE, el turismo, la venta de artesanías, carne de monte y madera, se usa para comprar diversos artículos manufacturados (e.g. escopetas, municiones, linternas, radios, ropa, ollas, medicinas) y alimentos externos (e.g. arroz, atún, refrescos) (Lu, 2001). Gran parte del dinero también se gasta en alcohol, práctica que está reemplazando la producción tradicional de chicha (Almeida y Proaño, 2008; PROCASUR, 2013).

Ceremonias

Como todo pueblo con una cultura desarrollada, los waorani solían realizar tres fiestas principales centradas en la «abundancia» entregada por la selva: fiesta de la chonta, fiesta de la yuca y fiesta del plátano (Wierucka, 2015). Las tres eran programadas de acuerdo con los picos de cosecha. Mientras el chontaduro servía para celebrar encuentros estacionales con clanes regionales (waomoni) y más aún, para la celebración de matrimonios, la yuca se usaba para forjar nuevas alianzas políticas con los «otros» (warani) (Rival, 2015). La fiesta del plátano era la menos formalizada. Cuando la cosecha de frutos era alta, un nanicabo invitaba a otro grupo familiar para compartir el exceso de comida (Wierucka, 2015). En este contexto, el canto era una de las principales características de su identidad y supervivencia cultural. En los cantos se relataban las enseñanzas de los abuelos y abuelas, las leyendas, las actividades cotidianas, etc. (PROCASUR, 2013).

Uno de los más claros ejemplos del vaciamiento cultural es el referente a las celebraciones. A la llegada del ILV, se desalentaron las ceremonias tradicionales que implicaban el consumo de chicha, el canto y el baile por considerarlos «pecaminosos» (Rival, 2015). Actualmente, la

tradicción del canto se está perdiendo en las personas más jóvenes (PROCASUR, 2013). Asimismo, las festividades han sido reemplazadas por otros símbolos y actos religiosos, nacionalistas y patrióticos (Flores-Jácome, 2016).

El estado de guerra

Los waorani han sido descritos como «la sociedad más violenta sobre la Tierra» (Robarchek y Robarchek 1998), debido a las tasas de homicidios excepcionalmente altas estimadas para el período pre-contacto (Boster *et al.*, 2004; Beckerman & Yost, 2007; Beckerman *et al.*, 2009). Sobre la base de extensas genealogías (hasta cinco generaciones atrás) recogidas en la década de 1970, Yost (1981) estimó que más del 60% de las muertes de adultos fueron resultado de la guerra: 17% debido a ataques externos y 44% por conflictos intratribales que culminaron en muerte con lanzas. La violencia fue un factor determinante en la mortalidad de la población y una de las causas del aislamiento a largo plazo de este grupo (Wierucka, 2015).

Si bien solo es posible especular las características de la sociedad wao antes del auge cau-chero, es evidente que la hostilidad hacia los forasteros fue, al menos en parte, resultado de ese



Población waorani con vestimenta ceremonial – © Alondra Ortiz

desastroso episodio de contacto (Ziegler-Otero, 2004). Adicionalmente, ellos vivían en medio de poderosos vecinos belicosos (e.g. záparos), situación que probablemente provocó actitudes reactivas (Cabodevilla, 2016) marcadas por el feroz rechazo a cualquier tipo de contacto, comercio o intercambio (Rival, 2015). En este sentido, Rival (2002) sostiene que los waorani se veían a sí mismos como presas que podían ser devoradas por los depredadores (cowudi). Por consiguiente, la metafórica relación agresiva entre presa–depredador llevó a esa extrema hostilidad y separación entre los waorani y los cowudi (Rival, 2015).

Aunque no se puede definir con certeza el origen de las tradiciones de guerra, se cree que durante el *boom* cauchero los enfrentamientos entre clanes y su recrudecimiento, en ese entonces, estarían relacionados con la penetración de los primeros cowudi en su territorio (Colleoni y Proaño, 2010; Cabodevilla, 2016). Las confrontaciones internas probablemente también fueron motivadas por desacuerdos en las alianzas matrimoniales; invasión de los senderos de caza; riñas en las fiestas; y muertes prematuras de parientes.

Todas las muertes resultantes de heridas de lanza, enfermedades o accidentes (e.g. mordeduras de serpientes, ahogamientos, etc.) eran siempre consideradas como asesinatos y eran atribuidas, directa o indirectamente, a alguna entidad humana (Rival, 2002; Chávez y Melo, 2005; Cabodevilla, 2016). Frente a la muerte, la venganza era una obligación social asumida por el padre, los hermanos o hijos de la víctima y tradicionalmente estaba dirigida a los warani. Así, mientras estaba plenamente legitimado el dar muerte a un grupo enemigo (warani) o extraño (cowudi), el dar muerte a un miembro del waomoni (pariente co-residente) estaba prohibido. Debido a que la

muerte por venganza podía ocurrir años después del acontecimiento original, los waorani tenían ciclos de paz y de guerra (Chávez y Melo, 2005).

Con la intervención del ILV, el enfrentamiento intra e interétnico se apaciguó, pero dejó intacta la guerra en contra de los warani que se han resistido hasta ahora al contacto (tagaeri, taromenane). Actualmente, los waorani contactados han desechado la venganza como medio de relacionamiento externo, no porque hayan abandonado la ira, sino porque conocen los efectos legales en el contexto de la nueva vida. Sin embargo, siguen considerando a los grupos en «aislamiento» como enemigos (warani), lo que ha permitido justificar los hechos de violencia ocurridos en tiempos recientes (Chávez y Melo, 2005).

Pueblos no contactados, ocultos, libres, aislados o en contacto inicial

Pueblos no contactados, ocultos, libres, aislados o en contacto inicial son algunas de las denominaciones genéricas que actualmente se da a aquellos pueblos que, por cualquier razón, no mantienen un contacto sostenido con la sociedad mayoritaria (Cabodevilla, 2008; Colleoni y Proaño, 2010; CIDH, 2013). Este es el caso de los tagaeri y los taromenane, dos grupos waorani parentales de bandas fragmentadas o no contactadas en el pasado, que viven en zonas poco conocidas (Rivas y Lara, 2001). Mientras algunos waorani contactados consideran a los tagaeri y los taromenane como warani, esto es, gente con la que se puede renovar lazos de afinidad y parentesco, otros los ven como extraños con los que es imposible casarse (Rival, 2015).

Los tagaeri (la gente de Tagae) se desgajaron del gran clan del Coca (los *niwairi*, gente de *Niwa*) a finales de la década de 1960 (Cabodevilla, 2005; Colleoni y Proaño, 2010). La separación tuvo lugar por conflictos intraclánicos y coincidió con la época en la que los misioneros evangélicos emprendieron una agresiva campaña de reducción. Los tagaeri renunciaron al contacto, mientras la mayor parte del grupo original la aceptó. En principio fueron un grupo pequeño (entre 8 y 15), que más tarde aumentó debido a las agregaciones de algunos waorani que también huían de la reducción misional, así como por el intercambio con otros grupos aislados y la propia reproducción del clan (Cabodevilla, 2005). Tagaeri (palabra que encierra varias familias distintas), son por lo tanto, los restos de postreros guerreros a quienes, por diversos motivos, no les alcanzó el tiempo de paz (Cabodevilla, 2016) y que mantienen, posiblemente hasta hoy, relaciones de parentesco con los waorani contactados que aún viven (Colleoni y Proaño, 2010).

Al separarse, los tagaeri se internaron en la selva, hacia la zona entre los ríos Tigüino, Cuchiyacu y Curaray. Una vez establecidos presentaron una oposición extrema ante cualquier extraño que ingresaba en el área; es así como protagonizaron actos de rechazo y violencia contra trabajadores petroleros y misioneros (Rivas y Lara, 2001). Taga murió en 1986, tras atacar a una lancha de trabajadores encargados de la exploración sísmica (Compagnie Generale de Geophysique), episodio en el que un canoero quichua disparó al líder (Trujillo, 2001).

No obstante, su grupo alcanzó fama internacional en 1987 cuando dieron muerte con lanzas a dos miembros de la misión capuchina, Monseñor Alejandro Labaka y la Hermana Inés Arango, quienes estaban tratando de realizar un contacto pacífico, como única alternativa, frente al riesgo



Selva con carteles de advertencia sobre el oleoducto y la fibra óptica – © Marie-France Merlyn

inminente de una intervención militar para solucionar el conflicto con los indígenas rebeldes (Rivas y Lara, 2001; Colleoni y Proaño, 2010). En la década de 1990, las empresas petroleras utilizaron a los waorani contactados (e.g. grupo *babeiri*) para una doble misión: defender a sus obreros de los tagaeri e intentar un contacto forzoso. De esta temeraria práctica, se derivaron varias muertes, raptos y saqueos en las propiedades del clan asediado. Se sabe que, en la década de 1990, los tagaeri intentaron relacionarse con los taromenane, dando como resultado una lucha intertribal que al parecer arrasó con los tagaeri, quedando quizá algunas mujeres y niños que fueron asimilados por el clan ganador (Cabodevilla, 2005).

La definición del grupo taromenane es más controversial debido a que se desconoce su autodenominación. Su nombre actual proviene de la forma en la cual algunos waorani denominan a este grupo. Para los waorani se trata de gente distinta, pero similar a ellos («otra, pero igual») (Colleoni y Proaño, 2010). Según Cabodevilla (2005), los taromenane son un pueblo étnico y culturalmente cercano a los waorani que quedó separado de los demás clanes a principios del siglo XX, cuando la mayoría de ellos dejó su territorio tradicional en la actual frontera de Ecuador-Perú para remontar a las cabeceras de los ríos Yasuní y Tiputini, una región que originalmente era ocupada por los desaparecidos záparos. Se piensa que en esa época los taromenane quedaron instalados más al sur, a partir de la frontera con Perú. Desde entonces se ha sabido muy poco sobre ellos. Según los últimos estudios, al menos tres grupos taromenane habitaban, hasta el año 2003, las cuencas entre los ríos Tiputini-Nashiño-Cononaco (Cabodevilla, 2005).

Varios son los encuentros con los taromenane en los que algunas personas perdieron la vida, generándose con ello una espiral de venganzas, asaltos y raptos (e.g. Cabodevilla, 2005; 2008; Cabodevilla *et al.*, 2004; Chávez y Melo, 2005; Colleoni y Proaño, 2010). Entre esos violentos episodios se destaca el del año 2003, cuando 15 indígenas aislados fueron ejecutados con escopetas y decapitados por guerreros waorani (clan *babeiri*), supuestamente impulsados por madereros (Cabodevilla, 2008; Colleoni y Proaño, 2010); así como los eventos del año 2013, en los que en principio murieron dos ancianos waorani lanceados por taromenane, y posteriormente un número indeterminado de taromenane (más de 20, en su mayoría mujeres y niños) fueron masacrados por los waorani, quedando como legado de guerra dos niñas secuestradas. Pese a que los hechos de violencia han convulsionado momentáneamente la opinión pública, las organizaciones del Estado convenientemente han dejado en la impunidad estas prácticas de venganza, aludiendo que se trata de una «guerra entre clanes», «costumbres ancestrales» o «justicia indígena» (Cabodevilla y Aguirre, 2013).

En el año 1999 se estableció un área de protección denominada Zona Intangible Tagaeri-Taromenane (ZITT), la misma que fue delimitada en el 2007 por el Estado ecuatoriano. Actualmente, la ZITT tiene una extensión de 758.051 hectáreas. Dentro de los límites de esta zona se prohíbe la actividad extractiva, con el afán de garantizar la vida y supervivencia de los Pueblos Indígenas en Aislamiento (PIA). Lamentablemente, la medida ha resultado ser insuficiente debido a que el territorio de estos grupos se extiende por fuera de la delimitación, la cual fue básicamente definida en atención a los intereses de explotación petrolera más que en función de las necesidades y derechos de los indígenas aislados.

En la actualidad, el espacio ocupado por estos pueblos se sobrepone con áreas de conservación de la biodiversidad (PNY), territorios indígenas (REW), bloques de explotación petrolera (bloques 16, 17, 14, Campo Armadillo, Campo Tiwino, Campo Cononaco) y tierras de colonos. En consecuencia, se ha generado una situación de constante conflicto que pone en riesgo la supervivencia de los PIA y la coexistencia de los distintos actores que ocupan dicho espacio. El

origen de estos conflictos tiene que ser interpretado más por efecto de la pérdida de exclusividad en el uso del espacio de los indígenas aislados, que por la directa escasez de los recursos. Medidas efectivas que garanticen un territorio apropiado para la autodeterminación de los PIA deben ser adoptadas con urgencia, tal como lo demanda la política estatal y los diferentes acuerdos internacionales ratificados por el Ecuador (Colleoni y Proaño, 2010).

La imagen del wao de ayer y de hoy

La información a partir de la cual se ha ido construyendo el imaginario popular sobre los waorani y que circula en los medios de comunicación e inclusive en las esferas políticas, con frecuencia está cargada de sensacionalismo, especulaciones, prejuicios y desconocimiento. Así, mientras en el pasado fueron peyorativamente etiquetados como «aucas» y descritos únicamente sobre la base de sus atributos de barbaridad y crueldad; en las últimas décadas curiosamente se ha arraigado la calificación de los «buenos salvajes» (en sus más variadas formas), la cual retrata románticamente a los waorani como una tribu exótica, compuesta por personas sabias, espirituales y misteriosas que no solo viven en perfecta armonía con la naturaleza, sino que además son los «guardianes» de la misma (e.g. Trujillo y Cuesta, 1999; Ziegler-Otero, 2004; Lu Holt, 2005; Cabodevilla, 2008; Doughty *et al.*, 2010; Gondecki, 2011; Escobar, 2015).

Esta visión es inapropiada porque los coloca en un pedestal y distorsiona su verdadera condición (Doughty *et al.*, 2010). Ciertamente, los waorani son diferentes de otros, pero ellos no pueden ser vistos en aislamiento, sin referencia al contexto social, político y ambiental en el que se encuentran inmersos actualmente (Ziegler-Otero, 2004).



Hombre wao con cerbatana – © Hugo Navarrete

Avances en la investigación de los waorani

Sin pretender realizar un análisis *exhaustivo*¹¹, es posible señalar que la mayor parte de los estudios realizados sobre los waorani, a partir de su contacto con misioneros del ILV (1958), han sido conducidos por investigadores europeos y estadounidenses, mientras que, paradójicamente en el Ecuador este grupo étnico ha recibido limitada atención por parte de la academia (Cabodevilla, 2008; Rival, 2015).

Escasos esfuerzos se han realizado para brindar opciones conceptuales y etnográficas, que describan de una forma seria y objetiva, la naturaleza de los waorani y los desafíos desmesurados que confronta este pequeño pueblo amazónico (Cuesta, 1999; Rivas y Lara, 2001; Rivas, 2003; Cabodevilla, 2008; Rival, 2015). Entre las publicaciones más completas y representativas, se encuentran las de Jim Yost (quien trabajó con el ILV) y Miguel Ángel Cabodevilla (Misión capuchina) (Rival, 2015), cuyo trabajo académico ha echado luz sobre la ecología wao (e.g. Yost, 1981a; 1991; Yost y Kelley, 1983; Davis y Yost, 1983); la historia (e.g. Cabodevilla, 1996; 2013; 2016); la relación con los grupos que viven en aislamiento (e.g. Cabodevilla, 2004; Cabodevilla *et al.*, 2004; Cabodevilla y Berraondo, 2005; 2008; Cabodevilla y Aguirre, 2013). No se puede dejar de citar a la antropóloga Laura Rival (Universidad de Oxford), quien ha ofrecido un panorama etnográfico pormenorizado, en el que se privilegia la visión de los waorani como actores sociales en el contexto amazónico (Rivas, 2003). Su tesis doctoral basada en investigaciones de campo fue publicada como un libro (Rival, 1996; 2002) y ahora es una de las pocas monografías sobre este grupo étnico (Wierucka, 2015). Numerosos artículos (e.g. Rival, 1994; 2000a; 2000b; 2001; 2004; Rival *et al.*, 1998) y una colección de ensayos escritos a lo largo de casi veinte años (1994–2013) se han derivado de sus investigaciones (Rival, 2015; 2016).

Con el fin de esquematizar los avances de investigación, los trabajos realizados en las últimas dos décadas se han agrupado en cuatro grandes categorías (modificado de Rival, 2015):

- **Relaciones intra e interétnicas.** – La intervención del ILV marcó un antes y un después en la historia de los waorani. Por lo tanto, no es sorprendente que muchos de los estudios contemporáneos, desde un amplio abanico de visiones, sigan enfocándose en los daños y beneficios del llamado proceso de «contacto y pacificación» (Rivas, 2015), en el comportamiento violento de los waorani y en las relaciones con los cowudi (e.g. Robarchek y Robarchek, 1998; Boster *et al.*, 2004; Beckerman *et al.*, 2009; High, 2009; 2010; Reeve y High, 2012). En este ámbito, también han tomado relevancia los estudios referentes a la situación de los pueblos indígenas en aislamiento, los conflictos inter e intraétnicos asociados a estos pueblos y las medidas de mitigación para su protección (e.g. Trujillo, 2001; 2016; Aguirre, 2003; 2017; Chávez, 2003; Rivas, 2003; 2005; 2007; Colleoni y Proaño, 2010; Gondecki, 2011; Hernández, 2012; De Marchi *et al.*, 2013; Pappalardo *et al.*, 2013).

11. En este apartado se presenta una síntesis de los avances en el estudio de los waorani, siguiendo principalmente a Rival (2015), quien realizó recientemente una revisión del estado del arte del conocimiento sobre este grupo étnico. Por consiguiente, no se consideran las publicaciones realizadas antes de los años noventa, incluyendo aquellas efectuadas por los misioneros, salvo ciertas excepciones, que se considera guardan especial importancia. Asimismo, se omiten los relatos populares o periodísticos, los cuales requerirían un análisis por separado. En el marco de la literatura publicada sobre el tema, la revisión documental realizada en este apartado se limitó a documentos a los que se tuvo acceso, por lo cual, algunos que podrían haber sido relevantes quedaron excluidos. Cabe mencionar que otros abordajes sobre los waorani constan en fuentes de documentación gris (e.g. tesis, informes), las cuales tampoco fueron consideradas en esta breve revisión.

- **Indígenas: Estado y petróleo.** – La investigación aplicada ha girado en torno a temas como: gobernabilidad, territorio, participación, desarrollo, impactos y conflictos socioambientales, políticas y derechos indígenas. En este contexto, los estudios a menudo han hecho énfasis en las interacciones entre las comunidades y la industria petrolera, debido a que la extracción de petróleo, a gran escala, tiene diversas implicaciones legales y éticas, y es considerada como la presión externa que más ha impactado en la vida de los waorani (e.g. Narváez 1996; 2008; 2017; Fuentes, 1997; Trujillo y Cuesta, 1999; Rivas y Lara, 2001; Rivas, 2003; Ziegler-Otero, 2004; Fotaine y Narváez, 2007; Kimerling, 2007; 2012; 2013; 2016; Doughty *et al.*, 2010; Narváez *et al.*, 2013; Lu *et al.*, 2017).
- **Ecología humana, uso de los recursos y conservación.** – Han cobrado popularidad los enfoques que integran las ciencias sociales y naturales para estudiar la ecología del comportamiento wao, el uso de los recursos, la resiliencia cultural, los regímenes de propiedad común y la economía familiar. En este ámbito destacan, por ejemplo, los trabajos realizados por la antropóloga norteamericana Flora Lu (Universidad de California, Santa Cruz), pionera en este tipo de estudios especializados enfocados en este pueblo (e.g. Lu, 1999; 2001; 2005; 2007; 2010; Lu y Wirth, 2011; Lu *et al.*, 2012; Lu y Sorensen, 2013; Doughty *et al.*, 2010; Houck *et al.*, 2013). Se suman investigaciones en aspectos específicos como la etnobotánica (e.g. Mondragón y Smith, 1997; Cerón y Montalvo, 1998; 2002; Macía *et al.*, 2001; Macía, 2004a, b; Freire-Betancourt, 2006; de la Torre *et al.*, 2008; Ima Omene, 2012); prácticas de cacería (e.g. Mena *et al.*, 2000; Franzen, 2006; Franzen y Eaves, 2007; Suárez *et al.*, 2009; 2012); prácticas agrícolas (Zurita-Benavides, 2017); etnoprimatología (Papworth *et al.*, 2013); y etnografía del manejo ambiental participativo (Escobar, 2015).
- **Mitología y tradiciones orales.** – Según Rival (2015), mucha de la literatura disponible recoge fragmentos de mitos, interpretaciones de cantos, piezas de oratoria poética y pedazos de discurso ritual y chamánico de los waorani (e.g. Rival, 1996; 2002; 2015; Franco, 2003; 2005; Álvarez, 2011; Wierucka 2012; 2015; Cabodevilla, 2016). Por otra parte, entre los pocos materiales lingüísticos generados se encuentran una gramática preliminar publicada en la década de 1970 (Peeke, 1973), una serie de artículos sobre algunas características específicas del wao tededo (e.g. Peeke, 1991), una disertación sobre el desarrollo de materiales de alfabetización (Kelley, 1988) y una lista de palabras y frases útiles en wao tededo–castellano (Peeke *et al.*, 2009). Entre las iniciativas recientemente desarrolladas se destaca el Proyecto de Documentación Waorani (WDP, por sus siglas en inglés) orientado a registrar prácticas culturales y a producir una base de datos de al menos 6.000 palabras, así como un esquema gramatical del wao tededo (Fawcett, 2012; Rival, 2015; FLACSO-ANDES, 2018). Por su peculiaridad, son dignas de atención las publicaciones, cuya autoría se atribuye por primera vez a miembros del pueblo wao, entre estas: (a) *Onkiyenani Tededanipa. Las voces de las mujeres* (AMWAE, 2009), que aporta a la comprensión contemporánea de la historia, los mitos, la cultura material y los valores waorani (Rival, 2015); (b) *Tome Waorani Ponino. Nenki Wenga Itota tono Waorani beye* (Nenquimo, 2011), que expone en su integridad el mito del origen de acuerdo de la lógica indígena (Rival, 2015); (c) *Taromenani-Tagaeiri. Los guerreros de la selva* (Nenquimo, 2014), que recoge fragmentos de la historia del pueblo wao, así como algunos testimonios sobre las relaciones con los PIA; (d) *Gramática Waodani Tededo para Nivel Básico* (Yeti Caiga, 2012); y (e) *Sabiduría de la Cultura Waodani de la Amazonía* (Yeti Caiga y Tocari Ahua, 2012), estas dos últimas publicaciones fueron elaboradas con el fin de solventar en parte los vacíos que tiene el pueblo wao en el ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe.

- **Otros aportes.** – Se han realizado algunas contribuciones puntuales en temas como ecoarquitectura (Izquierdo-Peñañiel, 2000); salud (e.g. Manock *et al.*, 2000; Quizhpe *et al.*, 2016) y genética (Larrick *et al.*, 1985; Cardoso *et al.*, 2008; 2012; Baeta *et al.* 2009).

Aunque se reconoce que el estudio de los waorani ha avanzado en las últimas décadas, todavía existen vetas investigativas poco exploradas o inexploradas, por lo que el conocimiento y comprensión de la dinámica sociocultural de esta etnia aún es insuficiente (e.g. Cuesta, 1999; Rivas y Lara, 2001; Rivas, 2003; Cabodevilla, 2008; Wierucka, 2012; Rival, 2015). Por ejemplo, varios autores han señalado la necesidad de ampliar los estudios referentes a: **(a)** la mitología y tradiciones orales (la información es todavía incompleta como para permitir la profundidad de análisis que se ha alcanzado en otras culturas) (Rival, 2015); **(b)** lingüística (hacen falta investigaciones lingüísticas exhaustivas en esta área; el alfabeto originalmente introducido por el ILV tiene un uso muy limitado en la actualidad; no existe un diccionario o una gramática oficiales, por lo que los textos de educación bilingüe son continuamente revisados) (Rival, 2015); **(c)** salud pública (e.g. la conducta suicida y el alcoholismo son temas pobremente documentados en la literatura sobre los waorani, pese a que se sabe que son problemas recurrentes en los pueblos indígenas de Latinoamérica y que se ha alertado sobre la necesidad de desarrollar investigaciones multidisciplinarias en estos campos) (e.g. Smith, 1993; Ziegler-Otero, 2004; OPS, 2006; UNICEF, 2012; Álvarez, 2016; Vargas-Espíndola *et al.*, 2017; Lu *et al.*, 2017); **(d)** sostenibilidad de las prácticas de cacería bajo el enfoque de la resiliencia de los sistemas socio-ecológicos complejos (Lu, 2010); **(e)** pueblos indígenas en aislamiento (se sabe poco sobre la historia y cultura de estos pueblos, mucha de la información sobre los waorani y los pueblos en aislamiento está dispersa, sin codificar o sistematizar; no existe una red informativa pública competente; es necesario hacer uso de herramientas tecnológicas de vanguardia, como por ejemplo imágenes satelitales, para saber más y mejor sobre los procesos de destrucción/conservación del bosque, la localización de las chacras y casas de los grupos ocultos, etc.) (Cabodevilla, 2008).

Asimismo, Doughty *et al.* (2010) han subrayado que, en lugar de perpetuar la visión romántica occidental de los waorani como los «buenos salvajes», es necesario realizar estudios para comprender mejor sus desafíos, respuestas y opiniones contemporáneas. En este contexto, los esfuerzos de investigación deberían orientarse a entregar insumos que incidan en la formulación e implementación de políticas, proyectos y acciones coherentes que, sobre la base del respeto y valoración de la cultura de este grupo étnico, mejoren su calidad de vida; contribuyan a la resolución de conflictos intra e interétnicos; impulsen el manejo sustentable para la conservación de la biodiversidad; y aseguren principalmente su plena consolidación como «sujetos sociales y políticos, con derechos y obligaciones».

- Aguirre, M. (2003). El asalto huao desde la prensa. *ÍCONOS*, 17, 15-20.
- Aguirre, M. (2017). Se cierra el círculo del exterminio: pueblos ocultos en la Amazonía Ecuatoriana. *Deusto Journal of Human Rights*, 5, 15-31. doi:10.18543/aaahdh-5-2008pp15-31
- Almeida, A., y Proaño, J. (2008). *Tigre, Águila y Waorani. Una sola selva, una sola lucha*. Quito, Ecuador: Acción Ecológica, Instituto de Estudios Ecologistas del Tercer Mundo y la Alianza de Pueblos del Sur Acreedores de Deuda Ecológica.
- Álvarez, K. M. (2011). *Prácticas funerarias en los waorani*. Quito, Ecuador: Abya-Yala, FLACSO-Sede Ecuador.
- Álvarez, K. (2016). El suicidio y la muerte ¿una cuestión de justicia?. *Analytica del Sur*, 27(4), 1-5.
- AMWAE. (2009). *Onkiyenani Tededanipa. Las voces de las mujeres*. Puyo, Ecuador: Corporación Humanas - Ecuador, Asociación de Mujeres Waorani de la Amazonia Ecuatoriana y Ministerio de Cultura.
- Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Recuperado de <https://www.correosdelecuador.gob.ec/wp-content/uploads/2015/lotaip/Enero/literal%20a2/Constitucion.pdf>
- Baeta, M., Núñez, C., González-Andrade, F., Sosa, C., Casalod, Y., Bolea, M., Zweynert, S., Vacas Cruz, O. W., González-Solorzano, J., Geppert, M., Roewer, L., y Martínez-Jarreta, B. (2009). Mitochondrial analysis revealed high homogeneity in the Waorani population—the last nomadic group of hunter-gatherers from Ecuador. *Forensic Science International: Genetics Supplement Series*, 2, 313-314. doi: <https://doi.org/10.1016/j.fsigss.2009.08.025>
- Bass, M. S., Finer, M., Jenkins, C. N., Krefl, H., Cisneros-Heredia, D. F., McCracken, S. F., Pitman, N. C. A., English, P. H., Swing, K., Villa, G., Di Fiore, A., Voigt, Ch. C., y Kunz, T.H. (2010). Global Conservation Significance of Ecuador's Yasuni National Park. *PLoS ONE*, 5(1), 1-22. doi:10.1371/journal.pone.0008767
- Beckerman, S., y Yost, J. (2007). Upper Amazonian warfare. En R. J. Chacón, y R. G. Mendoza (Eds.), *Latin American indigenous warfare and ritual violence* (pp. 142-179). Tucson, U.S.: The University of Arizona Press.
- Beckerman, S., Erickson, P.I., Yost, J., Regalado, J., Jaramillo, L., Sparks, C., Iromenga, M., y Longh, K. (2009). Life histories, blood revenge, and reproductive success among the Waorani of Ecuador. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 106(20), 8134-8139.
- Boster, J.S., Yost, J., y Peeke, C. (2004). Rage, Revenge, and Religion: Honest Signaling of Aggression and Nonaggression in Waorani Coalitional Violence. *Ethos*, 31(4), 471-494.
- Burzio, M. (2007). *Huorani: Los últimos guerreros*. Quito, Ecuador: Trama.
- Cabodevilla, M. A. (1996). *Coca. La región y sus historias*. Francisco de Orellana: Vicariato Apostólico del Aguarico, CICAME.
- Cabodevilla, M. A. (2004). *El exterminio de los pueblos ocultos*. Francisco de Orellana, Ecuador: Vicariato Apostólico del Aguarico, CICAME.
- Cabodevilla, M. A. (2005). Introducción general. En M.A. Cabodevilla, y M. Berraondo (Eds.), *Pueblos no contactados ante el reto de los derechos humanos: Un camino de esperanza para los Tagaeri y Taramenani* (pp. 13-25). Quito, Ecuador: CICAME, CDES.
- Cabodevilla, M.A. (2008). *Zona Intangible: ¡Peligro de muerte!*. Quito, Ecuador: CICAME.
- Cabodevilla, M.A. (2012). *Alejandro Labaka: Un precursor en la defensa de los pueblos ocultos*. Coca: Vicariato Apostólico de Aguarico. Recuperado de <http://www.alejandroeines.org/index.php/documentos/simposio-2012-60>
- Cabodevilla, M. A. (2013). *Culturas de ayer y de hoy en el río Napo*. Quito, Ecuador: CICAME.
- Cabodevilla, M.A. (2016). *Los huaorani en la historia de los pueblos del Oriente*. Quito: PUCE, Centro de Publicaciones.
- Cabodevilla, M.A., Smith R., y Rivas, A. (2004). *Tiempos de guerra: Waorani contra Taramenane*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Cabodevilla, M. A., y Aguirre, M. (2013). *Una tragedia ocultada*. Quito, Ecuador: CICAME.
- Cabodevilla, M. A., y Berraondo, M. (Eds.). (2005). *Pueblos no contactados ante el reto de los derechos humanos: Un camino de esperanza para los Tagaeri y Taramenani*. Quito, Ecuador: CICAME, CDES.
- Cardoso, S., Alfonso-Sánchez, M. A., González-Andrade, F., Valverde, L., Odriozola, A., Pérez-Miranda, A. M., Peña, J. A., Martínez-Jarreta, B., y de Pancorbo, M. M. (2008). Mitochondrial DNA in Huaorani (Ecuadorian Amerindians): A new variant in haplogroup A2. *Forensic Science International Genetics Supplement Series*, 1, 269-270. doi:10.1016/j.fsigss.2007.11.003
- Cardoso, S., Alfonso-Sánchez, M. A., Valverde, L., Sánchez, D., Zarrabeitia, M. T., Odriozola, A., Martínez-Jarreta, B., y de Pancorbo, M.M. (2012). Genetic uniqueness of the Waorani tribe from the Ecuadorian Amazon. *Heredity*, 108(6), 609-615.

- Cerón, C. E., y Montalvo, C.G. (1998). *Etnobotánica de los huaorani de Quehueiri-Ono, Napo, Ecuador*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Cerón, C. E., y Montalvo, C.G. (2002). Etnobotánica Huaorani de Tivacuno-Tiputini Parque Nacional Yasuní. *Cinchonia*, 3(1), 64-94.
- Chávez, G. (2003). Muerte en la zona Tagaeri. Taromenane: Justicia occidental o tradicional. *ÍCONOS*, 17, 31-36.
- Chávez, G., y Melo, M. (2005). Pueblos en aislamiento del Ecuador: Los Tagaeri-Taromenani. En M.A. Cabodevilla, y M. Berraondo (Eds.), *Pueblos no contactados ante el reto de los derechos humanos: Un camino de esperanza para los Tagaeri y Taromenani* (pp. 105-143). Quito, Ecuador: CICAME, CDES.
- CIDH. (2013). *Pueblos indígenas en aislamiento voluntario y contacto inicial en las Américas: Recomendaciones para el pleno respeto a sus derechos humanos*. Recuperado de <http://www.oas.org/es/cidh/indigenas/docs/pdf/informe-pueblos-indigenas-aislamiento-voluntario.pdf>
- Colleoni, P. y Proaño, J. (2010). *Caminantes de la selva: Los pueblos en aislamiento de la Amazonía ecuatoriana. Informe 7*. Copenhague, Dinamarca: IWGIA.
- CONAIE. (2014). *Huaorani*. Quito: CONAIE. Recuperado de <https://conaie.org/2014/07/19/waorani/>
- Cóndor, J. (2005). Sistema de indicadores de las nacionalidades y pueblos. SIDENPE versión 2.0. En F. Del Popolo, y M. Avila (Eds.), *Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe: información sociodemográfica para políticas y programas* (pp. 411-425). Santiago de Chile, Chile: CEPAL.
- Cuesta, S. (1999). Los huaorani y el reto de la "civilización". En P. Trujillo, y S. Cuesta (Eds.), *De guerreros a buenos salvajes modernos: Estudios de dos grupos étnicos en la Amazonía ecuatoriana* (pp. 27-54). Quito, Ecuador: Fundación de Investigaciones Andino Amazónicas (FIAAM), Abya-Yala.
- Davis, W., y Yost, J. (1983). The ethnobotany of the Waorani of Amazonian Ecuador. *Journal of Ethnopharmacology*, 9(2), 272-97.
- de la Torre, L., Navarrete, H., Muriel, P., Macía, M. J., y Balslev, H. (Eds.). (2008). *Enciclopedia de las Plantas Útiles del Ecuador*. Quito, Ecuador: Herbario QCA & Herbario AAU.
- De Marchi, M., Pappalardo, S. E., Ferrarese, F. (2013). *Zona Intangible Tagaeri Taromenane (ZITT): ¿Una, ninguna, cien mil?: Delimitación cartográfica, análisis geográfico y pueblos indígenas aislados en el camaleónico sistema territorial del Yasuní*. Recuperado de http://www.geoyasuni.org/wp-content/uploads/2013/PDF/ZonaIntangible-TT_CLEUP.pdf
- Doughty, C., Lu, F., y Sorensen, M. (2010). Crude, cash and culture change: the Huaorani of Amazonian Ecuador. *Conciliation: The Journal of Sustainable Development*, 4(1), 18-32.
- Escobar, K. J. (2015). La construcción de sujetos ambientales: los huaorani del Ecuador. *Boletín de Antropología. Universidad de Antioquia*, 30(49), 35-57. doi: <http://dx.doi.org/10.17533/udea.boan.v30n49a02>
- Fabre, A. (2005). *Diccionario etnolingüístico y guía bibliográfica de los pueblos indígenas sudamericanos. Waorani*. Edición electrónica. Recuperado de <http://www.ling.fi/Entradas%20diccionario/Dic=Waorani.pdf>
- Fawcett, A. Z. (2012). *Documenting language, culture and cognition: Language and space among the Waorani*. (Tesis de pregrado) Recuperado de https://www.swarthmore.edu/sites/default/files/assets/documents/linguistics/2012_Fawcett.pdf
- Finer, M., Vijay, V., Ponce, F., Jenkins, C. N., y Kahn, T.R. (2009). Ecuador's Yasuní Biosphere Reserve: A brief modern history and conservation challenges. *Environmental Research Letters*, 4(034005), 1-15. doi:10.1088/1748-9326/4/3/034005
- Finer, M., Babbitt, B., Novoa, S., Ferrarese, F., Pappalardo, S. E., De Marchi, M., Saucedo, M., y Kumar, A. (2015). Future of oil and gas development in the western Amazon. *Environmental Research Letters*, 10(2), 1-6. doi:10.1088/1748-9326/10/2/024003
- FLACSO-ANDES. (2018). *Archivo de lenguas, culturas y memorias históricas del Ecuador*. FLACSO. Recuperado de <http://languages.flacso.edu.ec/handle/57000/264?mode=full>
- Flores-Jácome, J. A. (2016). *Educación y desigualdades sociales. Análisis de las misiones religiosas protestantes (1960-1970) y del proyecto de las "Unidades Educativas del Milenio"* (2006-2014) en la Amazonía ecuatoriana. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Fontaine, G., y Narváez, I. (Eds.). (2007). *Yasuní en el siglo XXI: El Estado ecuatoriano y la conservación de la Amazonía*. Quito, Ecuador: FLACSO-Sede Ecuador, IFEA, Abya-Yala, Petrobras, CEDA, WCS.
- Franco, J. C. (2003). *Vidas míticas: Huaorani, A'I, Shiwiar y Secoya*. Quito, Ecuador: Fondo Ecuatoriano Populorum Progressio.
- Franco, J. C. (2005). *Sonidos milenarios: la música de los secoyas, A'I, huaorani, kichwas del Pastaza y afroesmeraldeños*. Quito, Ecuador: Petroecuador.
- Franzen, M. (2006). Evaluating the sustainability of hunting: a comparison of harvest profiles across three Huaorani communities. *Environmental Conservation*, 33, 36-45.
- Franzen, M., y Eaves, J. (2007). Effect of market access on sharing practices within two Huaorani communities. *Ecological Economics*, 63(4), 776-785.
- Freire- Betancourt, B. (2006). Ethnobotany of the Huaorani communities in the Ecuadorian Northwest. *Lyonia*, 10(2), 7-17.
- Fuentes, B. (1997). *Huaomoni, huarani, cowudi. Una aproximación a los huaorani en la práctica política multi-étnica ecuatoriana*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- GADMFO. (2014). Diagnóstico: Plan de desarrollo y ordenamiento territorial municipal de Francisco de Orellana (2014-2019). Francisco de Orellana, Ecuador: Gobierno Autónomo Descentralizado Municipal Francisco de Orellana.
- Gondecki, P. (2011). Entre retirada forzosa y autoaislamiento voluntario: Reflexiones sobre pueblos indígenas aislados y estrategias de evitación en el manejo de conflictos en la Amazonía occidental. *Indiana*, 28, 127-152.
- Green, N. (2012). *Asociación de Mujeres Waorani del Ecuador (AMWAE): voz y construcción de un sujeto político en la dinámica del Parque Nacional Yasuní* (Tesis de maestría). Recuperado de http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/9219#_W0QdL9JKiUk
- Hernández, B. (2012). Cowode. La imagen waorani del canibal y la lucha por el territorio en el Yasuní. En J. Pineda, y A. Krainer (Eds.), *Periferias de la periferia: procesos territoriales indígenas en la Costa y la Amazonía ecuatoriana* (pp. 165-191). Quito, Ecuador: FLACSO-Sede Ecuador.
- High, C. (2009). Remembering the Auca: Violence and Generational Memory in Amazonian Ecuador. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 15(4), 719-736.
- High, C. (2010). Warriors, Hunters, and Bruce Lee: Gendered agency and the transformation of Amazonian masculinity. *American Ethnologist*, 37(4), 753-770.
- Houck K., Sorensen, M.V., Lu, F., Alban, D., Alvarez, K., Hidobro, D., Doljanin, C., y Ona, A.I. (2013). The effects of market integration on childhood growth and nutritional status: The dual burden of under -and over-nutrition in the Northern Ecuadorian Amazon. *American Journal of Human Biology*, 25(4), 524-533.
- Ima Omene, M. O. (2012). *Saberes Waorani y Parque Nacional Yasuní: Plantas, Salud y Bienestar en la Amazonía del Ecuador*. Quito, Ecuador: Iniciativa Yasuní ITT, Ministerio Coordinador de Patrimonio, Ministerio del Ambiente, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y Fondo para el Medio Ambiente Mundial (FMAM).
- INEC. 2010. *Censo de Población y Vivienda (CPV 2010). Población que se autoidentificó indígena, según provincia de empadronamiento, nacionalidad o pueblo indígena al que pertenece y sexo*. Quito: INEC. Recuperado de www.ecuadorencifras.com
- Izquierdo-Peñafiel, J. (2000). *La ecoarquitectura. Asentamientos humanos huaorani*. Quito: Abya-Yala
- Kimerling, J. (1996). *El Derecho del Tumbor*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Kimerling, J. (2007). Transnational Operations, Bi-National Injustice: ChevronTexaco and Indigenous Huaorani and Kichwa in the Amazon Rainforest in Ecuador. *American Indian Law Review*, 31(2), 445-508.
- Kimerling, J. (2012). Huaorani land rights in Ecuador: Oil, contact and conservation. *Environmental Justice*, 5(5), 236-251.
- Kimerling, J. (2013). Oil, contact, and conservation in the Amazon: indigenous Huaorani, Chevron and Yasuní. *Colorado Journal of International Environmental Law and Policy*, 24(1), 43-115.
- Kimerling, J. (2016). Habitat as Human Rights: Indigenous Huaorani in the Amazon Rainforest, Oil, and Ome Yasuní. *Vermont Law Review*, 40(445), 445-524. Recuperado de <https://ssrn.com/abstract=2856620>
- Kelley, P. M. (1988). *Issues for Literacy Materials Development in a Monolingual Amazonian Culture: The Waodani of Ecuador*. (Tesis de maestría). University of British Columbia, Vancouver.
- Lara, R. (2007). La política indigenista del Estado y el territorio huao. En G. Fontaine, e I. Narváez (Eds.), *Yasuní en el siglo XXI: El Estado ecuatoriano y la conservación de la Amazonía* (pp. 175-206). Quito, Ecuador: FLACSO- Sede Ecuador, IFEA, Abya-Yala, Petrobras, CEDA, WCS.
- Larrick, J. W., Yost J., Gourley C., Buckley, C. E. III, Plato C. C., Pandey, J. P., Burck, K. B., y Kaplan, J. (1985). Markers of genetic variation among the Waorani Indians of the Ecuadorian Amazon Headwaters. *American Journal of Physical Anthropology*, 66, 445-453.
- Lu, F. (1999). *Changes in subsistence patterns and resource use of the Huaorani Indians in the Ecuadorian Amazon*. (Tesis doctoral). University of North Carolina at Chapel Hill, U.S.
- Lu, F. (2001). The common property regime of the Huaorani Indians of Ecuador: Implications and challenges to conservation. *Human Ecology*, 29(4), 425-447. doi: 10.1023/A:1013193821187
- Lu, F. (2007). Integration into the market among indigenous peoples: a cross-cultural perspective from the Ecuadorian Amazon. *Current Anthropology*, 48(4), 593-602.
- Lu, F. (2010). Patterns of indigenous resilience in the Amazon: A case study of Huaorani hunting in Ecuador. *Journal of Ecological Anthropology*, 14, 5-21.
- Lu Holt, F. (2005). The catch 22 of conservation: Indigenous peoples, biologists, and cultural change. *Human Ecology*,

- 33(2), 199-215.
- Lu F., Bilsborrow, R. E., y Oña, A. I. (2012). *Modos de vivir y sobrevivir: Un estudio transcultural de cinco etnias de la Amazonía ecuatorianas*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Lu, F., Valdivia, G., y Silva, N. L. (2017). Oil, *Revolution, and Indigenous Citizenship in Ecuadorian Amazonia*. doi: 10.1057/978-1-137-53362-3
- Lu, F., y Sorensen, M. (2013). *Integración al mercado y salud indígena en el nororiente ecuatoriano*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Lu, F., y Wirth, C. (2011). Conservation perceptions, common property and cultural polarization among the Waorani of Ecuador's Amazon. *Human Organization*, 70(3), 233-243.
- Macía, M. J. (2004a). Multiplicity in palm uses by the Huaorani of Amazonian Ecuador. *Botanical Journal of the Linnean Society*, 144, 149-159.
- Macía, M. (2004b). A Comparison of Useful Pteridophytes between Two Amerindian Groups from Amazonian Bolivia and Ecuador. *American Fern Journal*, 94(1), 39-46.
- Macía, M., Romero-Saltos, H., y Valencia, R. (2001). Patrones de uso en un bosque primario de la Amazonía ecuatoriana: Comparación entre dos comunidades huaorani. En J. F. Duivenvoorden, H. Balslev, J. Cavalier, C. Grandez, H. Tuomisto, y R. Valencia (Eds.), *Evaluación de recursos vegetales no maderables en la Amazonía noroccidental* (pp. 225-249). Amsterdam, Netherlands: IBED, University of Amsterdam.
- Manock, S.R., Kelley, P. M., Hyams, K. C., Douce, R., Smalligan, R. D., Watts, D. M., Sharp, T. W., Casey, J. L., Gerin, J. L., Engle, R., Alava-Alprecht, A., Mosquera Martínez, C., Brito Bravo, N.,
- Guevara, A. G., Russell, K. L., Mendoza, W., y VIMOS, C. (2000). An outbreak of fulminant hepatitis delta in the Waorani, an indigenous people of the Amazon basin of Ecuador. *American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*, 63(3, 4), 209-213.
- Mena, P., Stallings, J. R., Regalado, J., y Cueva, R. (2000). The sustainability of current hunting practices by the Huaorani. En J. G. Robinson, y E. L. Bennett (Eds.), *Hunting for sustainability in tropical forests* (pp. 57-78). New York, US: Columbia University Press.
- Ministerio del Ambiente. (2011). *Waorani (idioma Wao-terero)*. Quito, Ecuador: Ministerio del Ambiente. Recuperado de <http://yasunitransparente.ambiente.gob.ec/waorani>
- Mondragón, M. L., y Smith, R. (1997). *Bete Quiwiguimamo. Salvando el bosque para vivir sano: Algunas plantas y árboles utilizados por la Nacionalidad Huaorani de la Amazonía ecuatoriana*. Quito, Ecuador: CIBT, Abya-Yala.
- Moseley, Ch. (2010). *Atlas de Lenguas del Mundo en Peligro*. Valencia, España: UNESCO.
- Narváez, I. (1996). *Huaorani vs Maxus. Poder étnico vs. poder transnacional*. Quito, Ecuador: Fundación Ecuatoriana de Estudios Sociales.
- Narváez, I. (2008). Huaorani: mundos paralelos, mundos superpuestos y submundos. En G. Fontaine, y A. Puyana (Eds.), *La guerra del fuego: Políticas petroleras y crisis energética en América Latina* (pp. 257-282). Quito, Ecuador: FLACSO-Sede Ecuador.
- Narváez, I. (2017). Amazonía: Cambio de la comprensión de la territorialidad al interior del territorio waorani (los derechos indígenas). *EUTOPIA* 12, 41-63. doi: <http://dx.doi.org/10.17141/eutopia.12.2017.2906>
- Narváez, I., De Marchi, M., y Pappalardo, S. E. (Eds.). (2013). *Yasuní, zona de sacrificio: análisis de la Iniciativa ITT y de los derechos colectivos indígenas*. Quito, Ecuador: FLACSO-Sede Ecuador.
- Nenquimo, I. F. (2011). *Tome Waorani Ponino: Nenki Wenga Itota Tono Waorani Beye / El Origen de los Waorani: Los cuatro Dioses de los Waorani y el Hijo del Sol / The Origin of the Waorani: The four Gods of the Waorani and the Child of the Sun*. Quito, Ecuador: Ministerio del Ambiente del Ecuador, PRAS, MDGF.
- Nenquimo, I. F. (2014). *Taromenani-Tagaeiri. Los guerreros de la selva*. Quito, Ecuador: Fundación Apaika Pee.
- OPS. (2006). *Alcohol y Salud de los Pueblos Indígenas*. Washington, U.S.: Organización Panamericana de la Salud.
- Pappalardo, S. E. (2013). Yasuní, dentro y fuera: fronteras y límites de un enfoque geográfico. En I. Narváez, M. De Marchi, y S. E. Pappalardo (Eds.), *Yasuní, zona de sacrificio: análisis de la Iniciativa ITT y de los derechos colectivos indígenas* (pp. 174-212). Quito, Ecuador: FLACSO-Sede Ecuador.
- Pappalardo, S. E., De Marchi, M., y Ferrarese, F. (2013). Uncontacted Waorani in the Yasuní Biosphere Reserve: Geographical Validation of the Zona Intangible Tagaeri Taromenane (ZITT). *PLoS ONE*, 8(6), 1-15. doi:10.1371/journal.pone.0066293
- Papworth, S., Milner-Gulland, E. J., y Slocombe, K. (2013). The natural place to begin: the ethnoprimateology of the Waorani. *American Journal of Primatology*, 75(11), 117-128.
- Peeke, M. C. (1973). *Preliminary grammar of Auca*. Summer Institute of Linguistics Publications in Linguistics and Related Fields 39. Norman: Summer Institute of Linguistics.
- Peeke, M. C. (1991). Negación en Huaorani. En C. Orr, S. H. Levinsohn, y C. Peeke (Eds.). *Estudios gramaticales en Napo Quichua y Huaorani, Cuadernos etnolingüísticos no. 16*. (pp. 19-49). Quito, Ecuador: Instituto Lingüístico de Verano.
- Peeke, M. C., Tademö Wamöñe, C., y SIL International. (2009). *Palabras y Frases Útiles Castellano-Huaorani*. Recuperado de <https://www.sil.org/resources/publications/entry/9291>
- PNUD. 2016. *Asociación de Mujeres Waorani de la Amazonía Ecuatoriana (AMWAE), Ecuador*. Serie de Estudios de Casos de la Iniciativa Ecuatorial. Nueva York, U.S.: PNUD.
- PROCASUR. (2013). *La experiencia de la Asociación de Mujeres Waorani de la Amazonía ecuatoriana (AMWAE): Una experiencia de empoderamiento, defensa territorial, revitalización cultural, resguardo ambiental y gestión asociativa, surgida en el corazón de la Amazonía ecuatoriana*. Recuperado de <http://juventudruralemprendedora.procasur.org/wp-content/uploads/2014/05/Sistematizacion-AMWAE-Final.pdf>
- Quizhpe, E., Ñauta, G., Córdoba-Doña, J. A., y Terán, E. (2016). Five-Year Eradication of Hepatitis B Infection after an Outreach Immunization Program in the Waorani Population in the Ecuadorian Amazon. *American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*, 95(3), 670-673. doi: 10.4269/ajtmh.16-0248
- RAE. (2017). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española. Recuperado de <http://dle.rae.es/?i-d=KklzHeF>
- Reeve, M., y C. High. (2012). Between Friends and Enemies: The Dynamics of Interethnic Relations in Amazonian Ecuador. *Ethnohistory*, 59(1), 141-162.
- Reverte, J. (2015). *El río de la desolación: Un viaje por el Amazonas*. Recuperado de https://books.google.com.ec/books?id=Y5Y1BgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Rival, L. (1994). Los indígenas huaorani en la conciencia nacional: Alteridad representada y significada. En B. Muratorio (Ed.), *Imágenes e Imagineros. Representaciones de los Indígenas Ecuatorianos*. Siglos XIX y XX (pp. 253-292). Quito, Ecuador: FLACSO-Sede Ecuador.
- Rival, L. (1996). *Hijos del Sol, padres del jaguar. Los Huaorani de ayer y hoy*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Rival, L. (2000a). Marginality with a Difference, or How the Huaorani Preserve Their Sharing Relations and Naturalize Outside Power. En P. Schweitzer, M. Biesele, y R. Hitchcock (Eds.), *Hunters and Gatherers in the Modern World: Conflict, Resistance, and Self-Determination* (pp. 244-260). New York: Berghahn Books.
- Rival, L. (2000b). La escolarización formal y la producción de ciudadanos modernos en la Amazonía ecuatoriana. En A. Guerrero (Ed.), *Etnicidades* (pp. 315-336). Quito, Ecuador: FLACSO-Sede Ecuador.
- Rival, L. (2001). Cerbatanas y lanzas. La significación social de las elecciones tecnológicas de los huaorani. En P. Descola, y G. Pálsson (Eds.), *Naturaleza y sociedad: Perspectivas antropológicas* (pp. 169-191). México D.F., México: Siglo XXI.
- Rival, L. (2002). *Trekking through history: The huaorani of Amazonian Ecuador*. New York: Columbia University Press.
- Rival, L. (2004). El crecimiento de las familias y de los árboles: la percepción del bosque en los Huaorani. En A. Surrallés, y P. García Hierro (Eds.), *Tierra Adentro: Territorio Indígena y Percepción del entorno* (pp. 97-120). Copenhage, Dinamarca: IWGIA
- Rival, L. (2015). *Transformaciones huaoranis: Frontera, cultura y tensión*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador, The Latin American Centre, University of Oxford, Abya-Yala.
- Rival, L. (2016). *Huaorani Transformations in Twenty-First-Century Ecuador: Treks into the Future of Time*. Tucson, U.S.: The University of Arizona Press.
- Rival, L., Slater, D., y Miller, D. (1998). Sex and Sociality: Comparative Ethnography of Sexual Objectification. *Theory, Culture and Society*, 15 (3-4), 295-321.
- Rivas, A. (2003). Sistema mundial y pueblos indígenas en la Amazonía: A propósito del ataque a los tagaeri. *ÍCONOS*, 17, 21-30.
- Rivas, A. (2005). *Los pueblos indígenas en aislamiento desde los derechos humanos y la conservación de la biodiversidad. Informe de participación en el Primer Encuentro sobre Pueblos Indígenas Aislados de la Amazonía y El Chaco, Belem do Pará, Nov. 8-11 de 2005. Estrategias de acción para la protección. UICN-Sur*. Quito, Ecuador: UICN.
- Rivas, A. (2007). Los pueblos indígenas en aislamiento: emergencia, vulnerabilidad y necesidad de protección (Ecuador). *Cultura y representaciones sociales. Revista Electrónica de Ciencias Sociales*, 1(2), 73-90. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/crs/article/view/16238/15412>
- Rivas, A., y Lara, R. (2001). *Conservación y petróleo en la Amazonía ecuatoriana: Un acercamiento al caso huaorani*. Quito, Ecuador: EcoCiencia, Abya Yala.
- Robarcheck, C., y Robarcheck, C. (1998). *Waorani; the contexts of violence and war*. Orlando, U.S.: Harcourt Brace.
- Schmink, M., y Gómez-García, M.A. (2015). *Bajo el dosel: Género y bosques en la Amazonía*. Documentos Ocasionales 125. Bogor, Indonesia: CIFOR.
- Smith, R. (1993). *Crisis Under the Canopy: Tourism and other problems facing the present-day Huaorani*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

- Stocks, A., Noss, A., Bryja, M., y Arce, S. (2012). Deforestation and Waodani Lands in Ecuador: Mapping and Demarcation Amidst Shaky Politics. En P. Moutinho (Ed.), *Deforestation Around the World* (pp. 187-202). Recuperado de <http://academiaanasi.com/pdf/download/id=625021&type=stream>
- Suárez, E., Morales, M., Cueva, R., Utreras, V., Zapata, G., Toral, E., Torres, J., Prado, W., y Vargas, J. (2009). Oil industry, wild meat trade, and roads: Indirect effects of oil extraction activities in a protected area in Northeastern Ecuador. *Animal Conservation*, 12, 364-373.
- Suárez, E., Zapata-Ríos, G., Utreras, V., Strindberg, S., y Vargas, J. (2012). Controlling Access to oil-roads protects forest cover but not wildlife communities: a case study from the rainforest of Yasuni Biosphere Reserve (Ecuador). *Animal Conservation*, 16, 265-274.
- Trujillo, P. (1999). El salto a la modernidad: los Huaorani y el juego de las misiones y el petróleo. En P. Trujillo, y S. Cuesta (Eds.), *De guerreros a buenos salvajes modernos: Estudios de dos grupos étnicos en la Amazonía ecuatoriana* (pp. 13-26). Quito, Ecuador: Fundación de Investigaciones Andino Amazónicas (FIAAM), Abya-Yala.
- Trujillo, P. (2001). *Salvajes, civilizados y civilizadores: La Amazonía ecuatoriana. El espacio de las ilusiones*. Quito, Ecuador: Fundación de Investigaciones Andino Amazónicas (FIAAM), Abya-Yala.
- Trujillo, P. (2016). Código guerrero: Movilidad, guerra y muerte con lanzas. *Antropología Cuadernos de Investigación*, 16, 85-98.
- Trujillo, P., y Cuesta, S. (Eds.). (1999). *De guerreros a buenos salvajes modernos: Estudios de dos grupos étnicos en la Amazonía ecuatoriana*. Quito, Ecuador: Fundación de Investigaciones Andino Amazónicas (FIAAM), Abya-Yala.
- UNICEF. (2012). *Suicidio adolescente en pueblos indígenas: Tres estudios de caso*. Lima, Perú: IWGIA.
- Vallejo, A. (2003). *Modernizando la naturaleza: Desarrollo sostenible y conservación de la naturaleza en la Amazonía ecuatoriana*. Quito, Ecuador: SIMBIOE.
- Vargas-Espíndola, A., Villamizar-Guerrero, J. C., Puerto-López, J. S., Rojas-Villamizar, M. R., Ramírez-Montes, O. S., y Urrego-Mendoza, Z. C. 2017. Conducta suicida en pueblos indígenas: una revisión del estado del arte. *Suicidal behavior in indigenous population: state of the art review. Revista de la Facultad de Medicina*, 65(1), 1-3. doi: <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n1.54928>
- Villaverde, X., Ormaza, F., Marcial, V., y Jorgenson, J. P. (2005). *Parque Nacional y Reserva de Biósfera Yasuni: Historia, problemas y perspectivas*. Quito, Ecuador: FEPP, WCS.
- Wierucka, A. (2012). The changing understanding of the Huaorani shaman's art. *Anthropological Notebooks*, 18(3), 47-56.
- Wierucka, A. (2015). *Huaorani of the Western Snippet*. doi:10.1057/9781137539885
- Yeti Caiga, C. (2012). *Gramática Waodani Tededo para Nivel Básico*. Cuenca, Ecuador: Universidad de Cuenca.
- Yeti Caiga, C, y Tocari Ahua, D. Q. (2012). *Sabiduría de la Cultura Waodani de la Amazonía ecuatoriana*. Quito, Ecuador: Universidad de Cuenca.
- Yost, J. (1981a). Twenty years of contact: the mechanisms of change in Wao (Auca) culture. En N. E. Whitten (Ed.), *Cultural transformations and ethnicity in modern Ecuador* (pp. 677-704). Urbana: University of Illinois Press.
- Yost, J. (1981b). Veinte años de contacto: los mecanismos de cambio en la cultura huao (auca). Cuadernos Etnolingüísticos No. 9. Quito, Ecuador: Instituto Lingüístico de Verano, Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador.
- Yost, J. A. (1991). People of the Forest: The Waorani. En M. Acosta-Solis (Ed.), *Ecuador in the shadow of the volcanoes* (pp. 95-115). Quito, Ecuador: Libri Mundi.
- Yost, J., y Kelley, P. (1983). Shotguns, blowguns, and spears: An analysis of technological efficiency. En R. B. Hames, y W. T. Vickers (Eds.), *Adaptive responses of native Amazonians* (pp. 189-224). New York, U.S: Academic Press.
- Ziegler-Otero, L. (2004). *Resistance in an Amazonian Community. Huaorani Organizing against the Global Economy*. New York, US: Berghahn Books.
- Zurita-Benavides, M. G. (2017). Cultivando las plantas y la sociedad waorani. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, 12(2), 495-516.

CAPÍTULO 2

*Voces waorani:
Guiyero, Timpoka y Ganketapare*

Marie-France Merlyn Sacoto

Descripción de las comunidades

En el Parque Nacional Yasuní, lugar donde actualmente están asentadas las comunidades de Guiyero, Timpoka y Ganketapare, también se encuentra el Bloque petrolero 16. La empresa petrolera que lo opera actualmente recibió la licencia del Ministerio del Ambiente en el 2009 para continuar con la explotación del petróleo en la zona hasta el año 2018 (De Marchi y Pappalardo, 2013); como medio de vinculación, la compañía a través de su Fundación Repsol mantiene un *Acuerdo de Amistad, Respeto y Apoyo Mutuo* con el Consejo de Gobierno de la Nacionalidad Waorani del Ecuador (NAWE), para atender las áreas de salud, educación y desarrollo comunitario de los habitantes del Bloque 16.

La población de Guiyero es de 68 personas, conformadas por: 18 entre 0 y 5 años, 21 entre 6 y 20 años, 26 entre 21 y 65, y 3 de 66 años o más (Rodríguez, 2015). Según el sexo son 35 hombres y 33 mujeres. Con las personas de la comunidad de Guiyero interactúan cotidianamente los miembros de las comunidades más cercanas, Timpoka y Ganketapare, comunidades con un número más reducido de miembros; las interacciones se dan sobre todo en los espacios de la escuela y colegio, que son compartidos, y también en las fiestas y otras actividades recreacionales que se organizan en común (tabla 1).

Tabla 1: *Censo poblacional y de vivienda en las Comunidades Waorani asentadas en el bloque 16, Parque Nacional Yasuní (2014-2015)*

| Comunidad | Total | Población por sexo | | N° de casas |
|-------------|-------|--------------------|---------|-------------|
| | | Hombres | Mujeres | |
| Guiyero | 68 | 35 | 33 | 12 |
| Ganketapare | 25 | 12 | 13 | 3 |
| Timpoka | 46 | 21 | 25 | 7 |
| Peneno | 18 | 12 | 6 | n.e |
| Total | 157 | 80 | 77 | ~22 |

Datos levantados en el 2014; n.e.: No evaluado — Fuente: Tomado de la Estación Científica Yasuní (ECY)

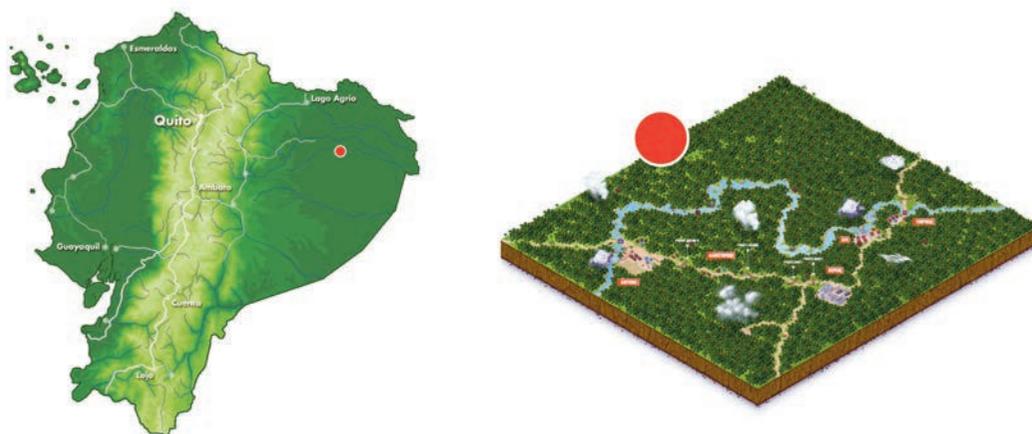
En la comunidad de Guiyero se concentran las actividades de las otras dos comunidades. Esta es la comunidad más grande y antigua de la zona, por lo cual muchas veces las tres comunidades son estudiadas en conjunto sin hacer diferenciaciones entre ellas. En realidad, Timpoka y Guiyero son muchas veces consideradas como “una sola comunidad extendida en la zona norte del parque” (Aguilar, 2005), porque se encuentran geográficamente muy cercanas y las unen nexos familiares. Así, Aguilar (2005) dice respecto a esta comunidad que:

Esta es un asentamiento nuevo, que se dio hace aproximadamente 3 años. Nace como una alternativa a los conflictos existentes entre dos líderes (hermanos) de la comunidad de Guillero: Mingui y Nambay. Mingui se traslada junto con su familia al Km 10 de la vía NPF–Tivacuno, a 25 Km de su antigua comunidad. Posteriormente, otros grupos familiares deciden acompañar a Mingui en la creación de Timpoka. La compañía petrolera les construyó las casas de paredes completas con tablonés y techo de zinc; por lo tanto en esta comunidad no existen casas tradicionales. (p.20)

La proximidad geográfica es aún mayor entre Guiyero y Ganketapare; así, “la comunidad de Guiyero está ubicada en el kilómetro 32 de la Vía Maxus, a escasos minutos se pasa frente al caserío de Ganketapare, ubicado en el kilómetro 36 de la misma vía” (Barreiros, 2016).

Guiyero, por lo tanto, es la comunidad “centralizadora” de las actividades de estas tres comunidades. De ella, se sabe que toma el nombre de una palabra wao tededo, que significa *zancudo*. Se conoce que su vida y sus tradiciones ancestrales han sido alteradas por la intervención de las compañías petroleras, incluso con una modalidad asistencialista (Sánchez y Gúzman, 2007). Otras características que dan cuenta de la población son las siguientes:

La comunidad de Guiyero tiene un alto potencial natural, posee varios atractivos naturales de gran importancia como las lagunas de Guiyero, Waorani, el río Tiputini y un bosque primario rodeado de varias especies animales y vegetales. En el aspecto cultural, gastronómico, las festividades y 16 eventos y las actividades recreacionales de la comunidad se evidencia la pérdida de gran parte de sus costumbres ancestrales y vive más relacionada con la vida occidental, su gastronomía se ha visto afectada debido a que la petrolera los provee de alimentos, poseen pocas celebraciones propias y las actividades recreacionales han pasado a segundo plano. En cuanto a las vías de acceso la comunidad se encuentra cerca de la carretera Maxus la misma que los comunica con otras comunidades, las condiciones de esta vía son adecuadas y reciben mantenimiento continuo, los servicios básicos, son buenos en comparación de otras comunidades aledañas que carecen de los mismos. Tiene luz eléctrica, una escuela, medicina gratuita, un centro médico cercano y seguridad, todo esto otorgado por la compañía petrolera. En componentes como servicios turísticos, consumidor, promoción y comercialización se determinó que Guiyero no ha desarrollado actividades turísticas, sus pobladores desconocen del proceso de comercialización y promoción de un producto, por tal motivo los diagnósticos de dichos componentes obtuvieron evaluaciones deficientes. Finalmente en los aspectos de políticas administrativas e instituciones de apoyo, los diagnósticos permitieron evidenciar que no existe una organización interna adecuada, en cuanto a las instituciones de apoyo, reciben constante ayuda de la compañía petrolera, y actualmente del Municipio de Orellana (Sánchez y Gúzman, 2007).



Ubicación de las comunidades estudiadas en el territorio ecuatoriano (ver mapa detallado páginas 54-55)

Pasando Guiyero y Ganketapare, antes de llegar a Timpoka, se encuentra la Estación Científica Yasuní (ECY), creada en 1994 por el Estado ecuatoriano y entregada en comodato a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Reseñas de las comunidades a través de las Representaciones Sociales

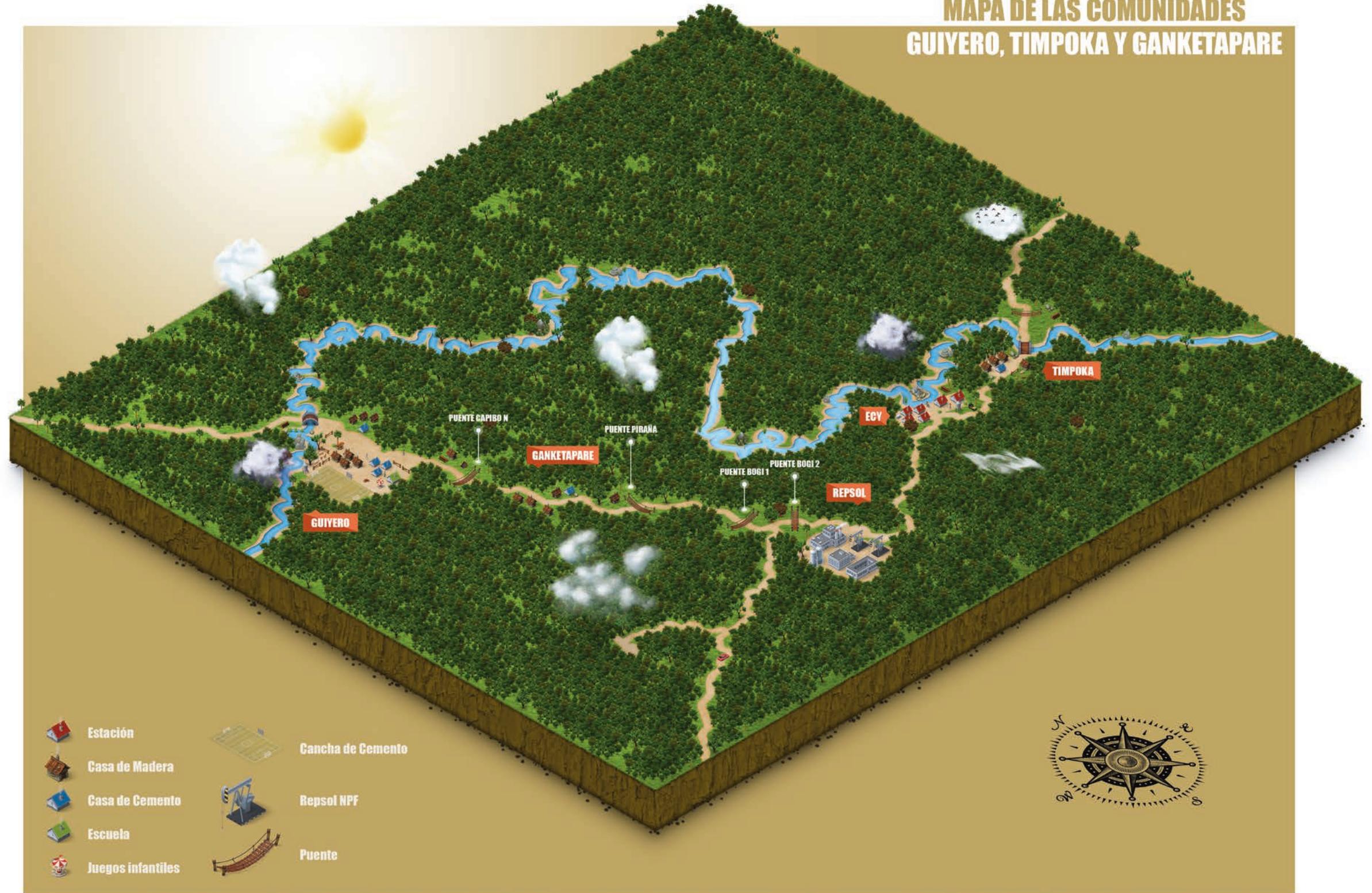
Las investigaciones sobre las comunidades muchas veces se centran en el punto de vista del investigador, sin tomar en cuenta el punto de vista de las personas que conforman la comunidad y viven la realidad; la misma que se construye a través de varias perspectivas. Una parte de este estudio, por lo tanto, se centró en recabar la información desde el punto de vista de diferentes actores (niños y niñas, adolescentes, adultos de las comunidades, profesores y otros informantes clave), sobre diversas temáticas que permitieran entender la realidad de las comunidades. Se planteó trabajar desde la conceptualización de las representaciones sociales, siendo estas una forma de conocimiento a través de la cual quien conoce se coloca dentro de lo que conoce. Al tener la representación social dos caras — la figurativa y la simbólica — es posible atribuir a toda figura un sentido y a todo sentido una figura (Mora, 2002, pág. 6).

Se exponen a continuación estas representaciones arrancando con una contextualización de la historia del comienzo de estas comunidades. Muchos de los testimonios provienen de los informantes clave, personas externas que han mantenido una interacción frecuente con las comunidades estudiadas desde hace varios años. En la observación participante, el “informante clave es una persona capaz de aportar información sobre el elemento de estudio y constituye un nexo de unión entre dos universos simbólicos diferentes” (Monistrol, 2007). Además el informante clave ayuda en el proceso investigativo proporcionando información que completa aquella que se puede recolectar en el tiempo presente, que tiene un amplio conocimiento de todo fenómeno y no únicamente una visión parcial e interna (Mendieta, 2015). Como lo expresan Taylor y Bogdan (2000), el informante clave “puede narrar la historia del escenario y completar los conocimientos del investigador”.

En el presente caso, se escogieron como informantes clave a 5 personas que, por la relación que se ha ido tejiendo con los waorani en las diversas interacciones a través de los años, han sido capaces de recabar la historia narrada por los miembros de las comunidades. Además, al ser personas que no pertenecen a las comunidades en cuestión, pero que han interactuado durante varios años con ellas, tienen una perspectiva de observador cercano de la realidad: ellos proporcionan una visión inmediata y a la vez analítica de lo que son las comunidades waorani en la actualidad.

También se da la palabra a los testimonios directos de los waorani, que traducen las representaciones que tienen los miembros de las comunidades sobre la organización de su tiempo y de las actividades y las redes de apoyo de las que disponen, sin ahondar en los temas que tienen que ver con las problemáticas específicas que ellos mismo visualizan sobre sus comunidades (a nivel clínico y educativo), que serán objeto de análisis en otros capítulos. El reporte narrativo a continuación tiene como objetivo plasmar una “fotografía narrada” de la situación de estas comunidades sin realizar un análisis del discurso, ni de las implicaciones de lo descrito, puesto que esto se realizará en la última parte del libro.

MAPA DE LAS COMUNIDADES GUIYERO, TIMPOKA Y GANKETAPARE



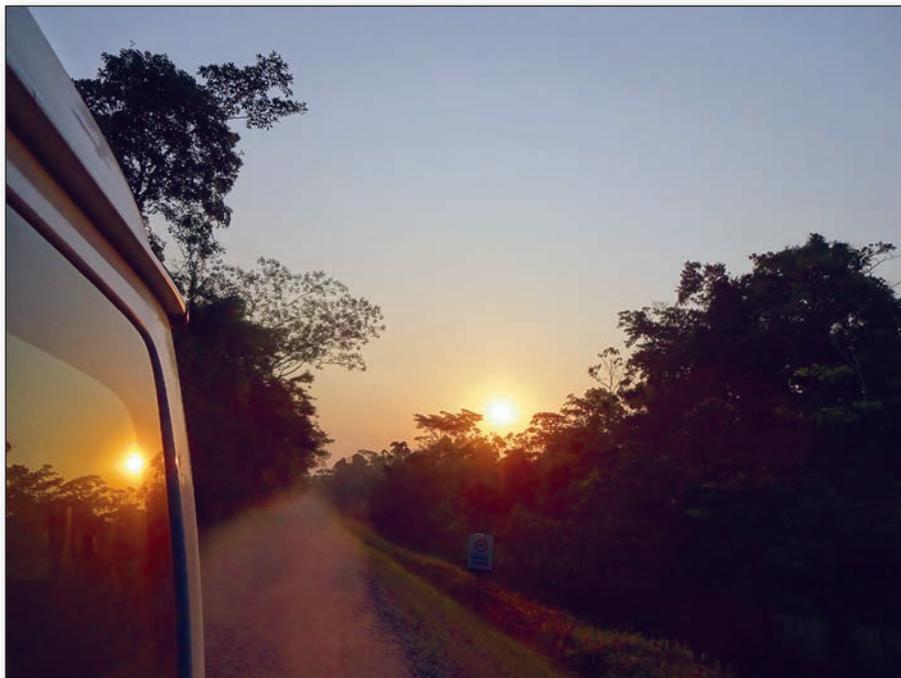
La historia de las comunidades

Los informantes clave narran una historia de esta comunidad que va de la mano con el inicio de la explotación petrolera en la zona. Los waorani, asentados en territorios más refundidos de la Amazonía, son “traídos” a formar estas comunidades (Guiyero, Timpoka y Ganketapare) asentadas en los bordes de las carreteras, cerca de los cursos de agua.

“La compañía Maxus, tenía sus relacionadores comunitarios y lo que yo supe, es que ellos trajeron a los waorani a vivir a Guiyero. No sé si esa versión sea cierta, pero eso es lo que yo conozco, y además les trajeron de otras comunidades de Pastaza y Napo. En ese tiempo y además les trajeron a vivir a orilla del río, que no es el sitio habitual donde ellos están acostumbrados a vivir” (Testimonio 1 Grupo Informantes).

La historia de Guiyero se teje a la par también con la colonización de la zona por la llegada sobre todo de los quichuas, que desbordan poco a poco en la zona amazónica, provenientes de las zonas frías de los Andes.

“De lo que yo conozco, los waorani se encontraban en su mayoría más hacia el sur. Cuando fue delimitado el parque como Parque Nacional, más o menos en esas mismas épocas un poco antes también comenzaron estas operaciones petroleras y es ahí donde entra (la actual compañía petrolera y antes¹²) la Maxus. La Maxus creo que motivó a que existan varios clanes de waorani que vayan a esa zona, para impedir que haya un ingreso por parte de colonos y de quichuas. Bueno los quichuas de pronto no, colonos propiamente, entonces fue como una manera de delimitar los territo-



Carretera trazada en la selva por la compañía petrolera – © Marie-France Merlyn

rios y proteger el territorio waorani de otros grupos. Entonces fue un poco como tener guardianes en esta zona, entonces fue ahí cuando comenzaron justamente estos grupos a asentarse al borde de la carretera” (Testimonio 2 Grupo Informantes).

Los asentamientos humanos traen consigo consecuencias ambientales:

“Los wao vinieron desde otras comunidades a asentarse cerca de las carreteras, entonces desde que vinieron aquí se empezaron a dar este tipo de problemas, como la contaminación y corte de árboles” (Testimonio 3 Grupo Informantes).

Uno de los informantes narra una versión más completa sobre la historia del asentamiento de estas comunidades y de cómo han logrado manejar el asunto territorial con los colonos quichuas, estableciendo límites físicos entre ambos grupos; la relación histórica entre ellas está inmersa en el conflicto que persiste hasta la actualidad:

“Hay algunas versiones que he escuchado, sobre que por ejemplo, al tiempo que se abre la vía Maxus, hablamos al inicio de la década de los noventa, esta zona no estaba habitada por los clanes que ahora existen en Guiyero, Ganketapare, Timpoka. La existencia del carretero dio la oportunidad que hayan estos asentamientos. Por otro lado, cuando el ILV dejó de existir en el Ecuador a mediados de la década de los ochentas, los líderes de aquel entonces no sabían qué hacer y su decisión más inmediata fue volver a los territorios donde solían estar asentados, entonces creo que también fue una combinación de factores, lo cual condujo a la presencia de estas familias. Sin olvidar que su organización son clanes, es clánica, entonces puede ser que algunas razones influyeron para que vengan por acá. También la presencia de esta industria petrolera, motivó, basados principalmente en lo que podían obtener en ese momento, refiriéndome a dádivas, lo que se volvió muy atractivo para ellos, y creo que eso definitivamente determinó que hagan un esfuerzo en asentarse, de ahí que no es casualidad que estén en sitios que comprenden pasos importantes. Creo que a mi juicio otro punto también importante es la linderación que mantienen entre quichuas y waos, siendo el río Tiputini una suerte de lindero entre ellos, entonces la ribera sur del río es la que correspondería al lado wao y la norte al lado quichua. Que es un factor importante dentro de la defensa del territorio hay que recordar que los waorani de antaño tenían su límite desde el Napo. Se han ido replegando justamente por la intromisión de la etnia quichua, porque ellos no son originarios de esta zona. Estos quichuas desde luego, también son una mezcla, porque son resultado del mestizaje con colonos y son el resultado de otras presiones que venían del mundo occidental para eso deberíamos remontarnos a la época de la colonia. El boom del caucho, a finales del XIX, sí influyó para que los grandes hacendados trajeran indígenas como esclavos para dedicarse al manejo de haciendas. Es ahí donde los quichuas se asentaron en lo que aparentemente eran tierras baldías, que en realidad eran habitadas por nómadas cazadores horticultores, pero con este boom, se trajeron a estas familias quichuas, y ahí es cuando comienza un roce. De ahí que actualmente existe esta suerte de límite entre ellos. Sí hacen sus recorridos, sus reconocimientos para que no haya mayores conflictos, porque es bien sabido, que los quichuas entran a territorio wao a cazar, porque ya básicamente han acabado bastante con la fauna de su sector que es el área de inicio de entrada al Parque, que es la zona de amortiguamiento en Pompeya” (Testimonio 4 Grupo Informantes).

12. El texto entre paréntesis ha sido puesto por las autoras para preservar el nombre de la compañía petrolera.

Representaciones sociales sobre los waorani: Conflicto entre dos culturas y habilidades excepcionales

Los informantes coinciden al describir a los habitantes de las comunidades y a los waorani en general como sujetos en una situación de conflicto adaptativo, tironeados entre el estilo de vida tradicional y los modelos de los ancestros y el mundo occidental moderno.

“Son un grupo étnico que no ha terminado de adaptarse a la forma de vivir que tenemos nosotros. Creo que también son personas incomprendidas, que necesitan muchas cosas, pero que desde nuestro punto de vista no podemos solucionar lo que ellos necesitan. Cuando ellos vivían, eran, solamente cazadores y recolectores, no necesitaban muchos recursos materiales como nosotros. Pero me he dado cuenta que la influencia de nuestra forma de vivir les afecta a ellos, ya que imitan lo que nosotros hacemos y les afecta porque no pueden adaptarse. Ya van a la tercera generación de las que yo conozco y están poco adaptados” (Testimonio 5 Grupo Informantes).

“Son un grupo humano que se encuentra en una transición muy fuerte entre dos culturas que han tenido un fuerte encuentro. Históricamente se han dado incluso muertes, de parte y parte, tanto de colonos como de los grupos en aislamiento voluntario que han sido los waorani y los taromenani. Grupos que han sido ancestralmente confrontados. Es decir, son un grupo humano que está viviendo uno de los momentos más críticos de su vida, pues están entre dos culturas, y no creo que haya habido el acompañamiento necesario para llevarles a esta transición” (Testimonio 6 Grupo Informantes).

“Los habitantes de Guiyero, evidentemente se rigen a una etnia, que en este caso es la de los waorani. Tienen una alta influencia del mundo occidental, por lo cual es un grupo que está bajo una alta influencia, en un proceso de transición, entre lo que le ofrece el mundo del lado occidental y lo que quieren ellos tener en base a su estilo tradicional. Por tanto creo que esta gente está sufriendo los impactos negativos y positivos de los dos lados y muchas de las veces no saben a cuál dedicar su mayor esfuerzo, porque generacionalmente hay un conflicto que se puede notar entre los adultos que continuarán con su estilo de vida más apegado a lo que solía ser, versus la juventud, entendida alrededor de los 20 años. La niñez está tomando un ejemplo muy distinto de lo que tuvieron sus abuelos e inclusive sus padres. Entonces, concretamente creo que es un grupo étnico en transición. Al hablar de transición, me refiero a que hay riesgos graves sobre la pérdida de su cultura, porque el hecho de que ahora se vistan, tomándolo como ejemplo, no significa que debieran perder su cultura, o ser visto de esa manera, sino que más bien al adaptarse, al interactuar con el mundo occidental, deberían vestir porque ya sienten vergüenza, sobre todo mujeres y también los jóvenes, y no por ello dejar de decir que son waorani” (Testimonio 7 Grupo Informantes).

Pese a esta percepción común que tienen los entrevistados de que los waorani están sujetos a un gran conflicto, también describen valores y fortalezas en los individuos con los que han compartido, en algunos casos, más de diez años.

“Los waorani son impredecibles, variables, tienen identidad propia, su lengua es única, son alegres, son sonrientes, son generosos, son acogedores cuando uno tiene una buena relación con ellos. Los waorani son a veces complicados, son difíciles, a veces no los entienden, pero en los años de experiencia trato de trabajar con ellos en entenderlos... Son generosos, a veces trabajan en grupo en mingas, colaboran con las personas que se dan cuenta que les van a apoyar, no en su totalidad, pero sí son colaboradores” (Testimonio 8 Grupo Informantes).

Los informantes perciben muchas habilidades y potencialidades en los miembros de las comunidades, que van desde el plano físico hasta el afán de superación tanto en las cosas que producen como a través de la educación.

“Tienen un oído muy fino, son capaces de escuchar muchos sonidos en el bosque y de diferenciar. Tienen la capacidad de no perderse en la selva, una memoria impresionante. Paciencia para cazar y en el caso de las mujeres, hay habilidades en sus manos, de allí la elaboración de artesanías” (Testimonio 9 Grupo Informantes).

“Los waorani son gente muy inteligente, gente que está muy bien adaptada a su ambiente todavía, a pesar de la transición en la que están viviendo. Son gente que tienen aspiraciones, tienen sueños de llegar a algo, tienen ganas de ser tomados en cuenta porque sienten que han sido relegados por la sociedad. Han sido olvidados por la mayoría de gobiernos, y aunque este último gobierno ofreció apoyo, no ha cumplido. Es el estado el que tiene que hacerse cargo de lo que es salud y educación, la ECY podemos apoyar, pero es fundamental la presencia del estado” (Testimonio 10 Grupo Informantes).



Mujer waorani tejiendo – © Esteban Baus

“Las mujeres poseen la habilidad para tejer artesanías y enseñan a sus hijos a realizarlas. Los hombres tienen habilidad para cazar, para salir al bosque y proveer de comida para algunos días. Las mujeres también enseñan cómo cuidar a los bebés” (Testimonio 11 Grupo Informantes).

“Conforman una cultura muy apreciada afuera y que tiene grandes sueños” (Testimonio 1 Grupo Profesores).

“Los waorani son hábiles como cazadores, buenos en la pesca, carpintería, las mujeres son hábiles para hacer artesanías, son hábiles en el deporte como el fútbol” (Testimonio 12 Grupo Informantes).

“Físicamente: es un factor, creo que muy importante, inclusive a nivel genético, algún rato escuché que hay estudios que demuestran que ellos tienen una resistencia superior, una fortaleza bastante destacable. Por su hábito de estar desde niños en la selva, desarrollan muchas habilidades físicas, en cuanto a lo que es observación. Sus sentidos son bien agudos y creo que eso es muy importante, porque la memoria para ellos es fundamental, cuando sus padres les llevaban al bosque por cacería, les enseñaban y ellos tienen buena memoria para ubicarse en el bosque. De ahí que no sea raro, que ellos hablen dos idiomas, lo hacen con mucha facilidad. Tienen una memoria muy muy buena. Eso es lo que yo puedo observar, además de las partes de las cualidades físicas, está su entorno, que les permite ser bien agudos en sus sentidos. Sus tradiciones orales también hacen que tengan esta retentiva, porque de lo contrario en antaño, era cuestión de vida o muerte: si no se ubicaban, si no eran lo suficientemente hábiles para rápidamente recolectar lo que habían cazado, cargarlo y llevarlo a las instancias que sea de la casa. Yo creo que eso es muy importante, actualmente la gente sigue manteniendo por cuestión de cacería su sentido de orientación es muy bueno. Más no tienen el asunto de una percepción clara de lo que es la distancia o las cantidades en base a lo que nosotros entendemos. (...) También hay que indicar que todo se conversan, son muy buenos para conversarse. Y de alguna u otra manera la relación de parentesco, pueden tener un efecto potencialmente replicador en términos positivos. Y si a esto se suma lo rápidos que son ellos, puede haber un efecto en cadena positivo” (Testimonio 13 Grupo Informantes).

Representaciones sociales sobre el trabajo: Actividades ancestrales vs. trabajo en la petrolera y la Estación Científica Yasuní

A través de los testimonios de los informantes clave se revela una situación laboral poco diversa en los miembros de las comunidades. Por una parte, está el trabajo ligado a las actividades que los waorani solían hacer ancestralmente: la división del trabajo en relación a los roles de género era flexible, estableciendo una sociedad igualitaria en la que se dedicaban a la caza, la recolección de recursos del bosque, al trabajo en casa y la chacra, así como también a la confección de los utensilios y adornos. Estas ocupaciones tradicionales se mantienen en la actualidad con algunas variantes, sobre todo, aunque no únicamente, en cuanto a la división y tipo de trabajo:

“Los hombres se dedican a la cacería, pesca y el trabajo con las petroleras. Las mujeres más dedicadas a la casa y al cuidado de la chacra y a la atención de sus hijos” (Testimonio 14 Grupo Informantes).

“... el hombre se encarga de la cacería. En ciertos adultos, todavía se puede observar lo tradicional, que es el uso de la cerbatana o la lanza, pero ya en la mayoría de los casos es con escopeta. La mujer está más apegada a la chacra (cultiva y saca los productos), realiza los quehaceres (preparación de los alimentos, se encarga del aseo), el cuidado de los niños, de la elaboración de artesanías como shigras, pulseras y collares. Las cerbatanas y lanzas pequeñas (artesanía) las elaboran los hombres. Esta actividad es nueva, antes no existía” (Testimonio 15 Grupo Informantes).

“Otra actividad es la siembra del cacao, pero en un par de casos apenas” (Testimonio 16 Grupo Informantes).

Entre las nuevas ocupaciones que se han desarrollado está el trabajo formal y remunerado, sobretodo proporcionado por la petrolera, en primera instancia, y consiste principalmente en el desbroce de maleza a lo largo la carretera:

“El trabajo más importante, es el corte de hierba del derecho de vía del oleoducto que pasa junto a la carretera, pero no tienen acceso a este todos lo waorani. Unos pocos trabajan en la petrolera o en sus compañías contratistas y otros salen a trabajar afuera en otras compañías petroleras, y tal vez en las ciudades de Shushufindi, en el Coca, en el Tena y en el Puyo. Las mujeres trabajan en el derecho de vía, principalmente”. (Testimonio 17 Grupo Informantes).

“En esta zona no existe propiamente un trabajo, quien les proporciona un trabajo ha sido la petrolera, desde que comenzaron justamente las empresas a instalarse. Entonces tanto adultos como ancianos entre 55 años hasta los 20 años, e incluso las mujeres también son contratadas por la petrolera para hacer algunos trabajos de limpieza, propiamente de derecho de vía.” (Testimonio 18 Grupo Informantes).

Finalmente, la Estación Científica Yasuní provee también de fuentes de trabajo a las comunidades:

“No he visto otros trabajos que tengan las mujeres, aparte de los trabajos que realizan con nosotros, donde guían a los estudiantes, a los investigadores para diferentes temas de biología y antropología.” (Testimonio 19 Grupo Informantes).

“La ECY también les ofrece trabajo (de tipo informal) de motoristas, asistentes de campo o de guías. La asignación de estas actividades también son rotativas ya que sí evitamos peleas entre localidades, pues creen que hay preferencias. También hay proyectos de investigación que muchas veces necesitan asistentes de campo, considerando cualidades físicas por ejemplo (Botánica), pues a veces requieren recolectar muestras florales que florecen en la parte alta de los árboles. En el caso de los proyectos se procura que los asistentes reciban estipendio. Como se puede apreciar la ECY permite ingresos de dinero a los waorani, pero esto no es fijo pues varía de acuerdo a las diferentes visitas”. (Testimonio 20 Grupo Informantes).

El asunto del trabajo se plantea como una posible fuente de problemas; los waorani solo pueden aspirar a trabajos de mano de obra poco calificada y los cupos de trabajo son insuficientes para los miembros de las comunidades.

Representaciones sociales sobre el manejo del tiempo: Deporte, naturaleza, ocio, pero también mucho alcohol

Los informantes clave han podido observar que se dedica mucho tiempo a lo que se podría calificar como ocio: estar en la hamaca, nadar en el río, pasear en el bosque:

“El ocio es muy importante, a cualquier hora del día, ellos están en la hamaca, meciéndose, no importa el día, no importa la hora. Otra actividad de ocio es visitar la Estación, venir aquí a visitar; tomar jugo, talvez comer un poco de pan cuando hay suficiente, venir a dar una vuelta aquí, estar utilizando el internet. Otra actividad de ocio, también es cuando se van a nadar al río, disfrutan mucho nadando. Los fines de semana ellos salen a la feria, las mujeres compran las cosas básicas para el hogar, para la alimentación”

(Testimonio 21 Grupo Informantes).

“Son muy prácticos, mantienen su espíritu de ser cazadores, pero en la medida de que se sienten bien, lo hacen y cuando no quieren, simple y llanamente, no hacer nada. En su tiempo libre los adultos tienen la suerte de conversar y reflexionan un montón, se dedican a analizar un sinnúmero de detalles, incluso en horas de la madrugada. Su tiempo libre lo manejan de forma diversa, a ratos simple y llanamente se dedican a ver la naturaleza, van por el bosque y caminan, a veces vienen a la Estación y se pasan en el internet o se mecen en la hamaca descasando. He visto a adultos que enseñan a sus nietos un montón de cosas, nombres, cosas del bosque... Pienso que tal vez la cotidianidad que ahora se vive en esta zona para ellos también puede resultar aburrida, pues ya no tienen el mismo nivel de actividad (conflictos, matanzas) como antes. Ahora ya no se dedican tanto a las armas, ahora la televisión y el internet les distraen mucho. Otras actividades son salir a la feria, pero allí surge el tema del alcoholismo y todas las problemáticas que se derivan. También les gustan los deportes” *(Testimonio 22 Grupo Informantes).*

El deporte se vislumbra como otra actividad importante en el tiempo libre:

“Los waorani disfrutaban de participar en encuentros deportivos, ir de cacería en menor proporción y hacer artesanías. Los jóvenes gustan visitar el campamento de la Universidad, y pasar en casa. Van en el carro de la petrolera de arriba para abajo “sin ton, ni son”. Los niños después de la escuela van a jugar, les gusta jugar bastante, acompañarles a sus mamás y los fines de semana pasan en la casa” *(Testimonio 23 Grupo Informantes).*

Las actividades preferidas de los niños y niñas son los baños y juegos en el río, el juego con sus amigos y hermanos (canicas, cogidas), paseos, pescar, estudiar y dibujar. El contacto con la naturaleza es una importante fuente de diversión, placer y alegría:

“Me gusta oír los pájaros. Una vez escuché un ruido de un tigre bebé, sabe rugir como un gato” *(Testimonio 1 Grupo Niños).*

“Jugar con mariposas y enseñar la lengua a todos. Las mariposas saben volar y hacen sonidos y las aves hacen así y los tigres así” *(Testimonio 2 Grupo Niños).*



Jugando en la selva – © Marie-France Merlyn

“Me gusta jugar a la gallina, pero me gusta más ir al río, me gusta nadar, es bonito nadar” (Testimonio 3 Grupo Niños).

“Jugamos, hacemos lanzas, hacemos puntas para matar pájaros, flechas.” (Testimonio 4 Grupo Niños).

En el ámbito de su gusto por la televisión, cabe exponer que los programas infantiles nombrados son aquellos que reciben a través de las antenas satelitales: Princesa Sofía, Mickey, Peppa, y Las ardillas. Entre las películas están Superman y El hombre araña. Hay quienes mencionan su gusto por ver:

“noticias de gente que se muere” (Testimonio 5 Grupo Niños).

... haciendo alusión a programas de crónica roja y a películas como:

“Triple X, donde se matan personas” (Testimonio 6 Grupo Niños),

... es decir películas de acción destinadas a público adulto. También mencionan actividades que dan cuenta de la ayuda que brindan en lo doméstico, así cocinar, lavar la ropa u otras como cosechar café, coger huevos de charapa (tortuga), ir de cacería, elaborar artesanías y hacer flechas y lanzas. Finalmente, llama la atención el atractivo que tiene el chateo por celular.

Las y los adolescentes refieren actividades diversas en su tiempo libre como ir a la feria, a Dicaro y de compras, jugar fútbol, pescar, cazar, descansar en casa y ver televisión, trabajar en la chacra y elaborar artesanías:

“Los fines de semana, los que están trabajando se van de pesca, se van a pasear a algún lado o se quedan en la casa. A veces en la casa, hacen artesanías, sino no hacen nada, aquí como hay generador se quedan viendo televisión” (Testimonio 1 Grupo Adolescentes).

“Domingo sabemos ir a Dicaro, a jugar. Regresamos a las 6 y aquí a las 8. El día sábado podemos, vamos en el feria, divertimos, venimos.” (Testimonio 2 Grupo Adolescentes).

Las mujeres nombran actividades como ir a la feria, cazar, lavar la ropa y cuidar de los hijos, dedicarse a la chacra, a la cacería, al fútbol:

“depende, como ya nos toca ir a pescar o estar en la casa descansando así” (Testimonio 1 Grupo Mujeres).

Finalmente, los hombres dicen que en su tiempo de ocio van de pesca, siembran, hacen deporte, van a la feria, van de cacería, están en su casa, ven televisión, hacen artesanías, juegan, buscan plantas y enseñan a los nietos.

“Jóvenes sí, pero antiguos no, ellos ya fin de semana guerreros piensas como fue y como aprendió donde abuelos, mamá, ellos cantan canción sobre el ahora, sobre el saladero, sobre tiempo pasado con quien era amigo, cantan canción, casi a medio día hasta siete ocho de la noche, pasan cantando como enseñaban a los jóvenes a otros amigos de ellos” (Testimonio 1 Grupo Hombres).

“Por ejemplo si es varones juegan arriba minifútbol y si es mujeres juegan indor. Y así último día se hace lanzamiento de juegos populares, ahí hacen lanzamiento de lanza y de cerbatana también” (Testimonio 2 Grupo Hombres).

“En las tardes, cultura wao, a veces los mayores empiezan a cantar en la casa y enseñan a los nietos canto de ceremonia, canto de bienvenida, canto de cacería. Eso enseñan a los nietos los abuelos”. (Testimonio 3 Grupo Hombres).

“Lo que he visto en mis papás es que los fines de semana, se acostumbran a hacer trabajo. De ahí los otros cuando trabajan en la empresa, dejan de trabajar en la casa. Los fines de semana se dedican a trabajar en la finca a hacer; de todo, después de eso mi papá se va de cacería sábado y domingo, y lunes a viernes trabaja y lo que ha recolectado, esa comida, dura toda la semana” (Testimonio 3 Grupo Adolescentes).



Después del baño en el río – © Marie-France Merlyn

Desgraciadamente, el tiempo libre da espacio también para el consumo de alcohol, como lo manifiestan los informantes clave:

“Las mujeres son buenas administradoras del dinero, en cambio los hombres se van y se sientan con otros waorani en la mesa y empiezan a tomar la cerveza y empiezan a tomar aguardiente después de la cerveza. Esa es una actividad de ocio importante para los hombres que causa molestia a las mujeres, me he dado cuenta que les causa mucha molestia, y por esto hay conflictos en el hogar waorani. Eso es los días sábados. Los días domingos también suelen tomar cerveza en la tarde. Aparte del fin de semana, cualquier día es bueno para tomar cerveza, sobre todo cuando está muy caluroso” (Testimonio 24 Grupo Informantes).

Mientras que otro de los informantes, expresó que:

“Lamentablemente la mayoría ha cogido muchos vicios, entonces lo que se dedican es a beber, que salen de Guiyero a la feria y gastan todo ese dinero (a veces en un solo día pueden gastarse hasta 300 dólares) en emborracharse. Regresan muy borrachos a la comunidad y ya hay problemas de violencia intrafamiliar, de violencia de género, de violencia con niños, entonces pasan cosas que antes no existían” (Testimonio 25 Grupo Informantes).

El consumo de alcohol no está limitado a las celebraciones, aunque las comunidades tienen a menudo fiestas que pueden durar varios días. La percepción de estos festejos es mixta, conllevando momentos positivos de diversión y otros negativos de consumo de alcohol y peleas:



Manufacturas waorani – © Esteban Baus

“Bailaron hasta que se acabó la fiesta. Después bailaron hasta que se hizo de día. Después jugaron. Después último día se acabó”. (Testimonio 5 Grupo Niños).

“Se enojan” (Testimonio 6 Grupo Niños).

“Bailaron, gritaron, estaban tomando trago” (Testimonio 7 Grupo Niños).

Representaciones sociales sobre la Red Social de Apoyo

Los individuos pertenecientes a una comunidad establecen relaciones entre ellos; estas no son únicamente aquellas que se hacen por afinidad, o con fines de intercambio. Existen relaciones más específicas, que se construyen con personas, grupos u organizaciones a las que se recurre en busca de apoyo puntual (en situaciones concretas de crisis) o más cotidiano. El individuo que va en busca de apoyo obtiene en este tipo de relaciones cosas tangibles que lo ayudan (dimensión objetiva del apoyo) y hace apreciaciones sobre la ayuda recibida (dimensión subjetiva), lo que influye en su bienestar. Las personas, grupos u organizaciones que proveen este tipo de apoyo social constituyen lo que se conoce como Red Social de Apoyo (Gracia, Herrero y Musitu, 1995).

Las redes sociales de apoyo han sido definidas también como “la serie de contactos personales a través de los cuales el individuo mantiene su identidad social y recibe apoyo emocional, ayuda material, servicios e información” (Walker, MacBride y Vachon, 1977, citados en Guzmán, Huenchuán y Montes de Oca, 2003). Estas redes sociales son importantes porque actúan “como “fuerzas preventivas” que asisten a los individuos en caso de estrés, problemas físicos y emocionales (...) tales interacciones que conllevaban beneficios emocionales y efectos en la conducta de los individuos” (Maguire, 1980 y Gottlieb, 1983, citados en Guzmán, Huenchuán y Montes de Oca, 2003).

A los entrevistados se les solicitó listar las instituciones que consideran que podrían apoyar en solucionar las problemáticas de las comunidades, con la finalidad de recabar cuáles eran las fuentes de apoyo percibidas, lo que permite también visualizar los actores en la zona. En la tabla 2 (p.68) se ha recapitulado el número de veces que los miembros de las comunidades nombran en las entrevistas a las instancias que ellos perciben como fuente de apoyo.

Se observa que la Red Social de Apoyo es amplia: va desde los propios miembros de las comunidades, hasta las organizaciones comunitarias y estatales, pasando por entidades cercanas como la Universidad Católica, la Compañía Petrolera, la policía de Pompeya y ciertas unidades de salud.

La comunidad y sus miembros son la red de apoyo más importante, ya que son citados en mayor número de referencias en el discurso de los entrevistados.

“a veces aquí mismo conversar entre ellos, se conversan con mayores o jóvenes, se sientan y conversan para estar bien. Nos sentamos con nuestros mayores para vivir bien, no con problemas, por el futuro, para no vivir en el pasado. Cada 15 días o semana, para que no se olviden los nietos, que los nietos salgan adelante no con los problemas, pensar para vivir bien” (Testimonio 4 Grupo Hombres).

Tabla 2: Número de citas de fuentes de apoyo según los grupos entrevistados

| Fuente | UNIVERSIDAD CATÓLICA | | PETROLERAS | MIEMBROS DE LA COMUNIDAD | | | | | ENTIDADES DE SALUD | | | POLICÍA | ENTIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS | | | | | | OTROS |
|---------------------|----------------------|------------------------|------------|--------------------------|-------------|-----------|------------|--------|---|------------------|---------------------|---------|-------------------------------|---|-----------------------------------|-----------------------|---|------|-------|
| | ECY | Promotor educativo ECY | | Familiares | los mayores | Comunidad | Profesores | Amigos | Personal de salud (Médicos de Pompeya Coca) | Doctor de Dicaro | Ministerio de Salud | | UPC | Directorio Waorani, Asociación Huaorani comunitarios, Asociación Huaorani | Ministerio Parque Nacional Yasuni | Vicariato de Aguatico | Ministerio Inclusión Económica y Social | USFQ |  | ONG y Fundaciones como Alejandro Labaca |
| Niños | 4 | | 3 | 9 | 4 | | 2 | 2 | | | | | | | | | | | |
| Adolescentes | 8 | 1 | 3 | 3 | 6 | 4 | 5 | 7 | | | 2 | | | | | | | | |
| Mujeres | 5 | | 2 | 3 | | | | 4 | 7 | | 1 | 6 | | | | | | 4 | |
| Hombres | 4 | 1 | 5 | 7 | 4 | | | | | | 3 | 5 | 6 | | | | | 2 | |
| Profesor 1 | | 2 | 1 | | | | | | | | | 3 | | | | | | | |
| Profesor 2 | 2 | | 1 | | | | | 3 | | | | | | | | | | | |
| Informantes Clave | 3 | | 7 | | | | | 11 | | 2 | 4 | 10 | 8 | 5 | 1 | 6 | 12 | | |
| Total de Citaciones | 26 | 4 | 22 | 22 | 14 | 4 | 5 | 27 | 7 | 2 | 10 | 24 | 14 | 9 | 1 | 6 | 12 | 6 | |

Nota: las cifras que aparecen en el cuadro corresponden número de veces que fueron citadas las instancias de apoyo por cada uno de los grupos entrevistados

Dentro de la comunidad, la familia es una fuente de sostén emocional, que les permite una contención inmediata; a ella se acude para procesar los problemas cotidianos y conversar de los sentimientos:

Entrevistador: ¿A la mami le dijiste?

Niño: sí

Entrevistador: ¿Cuándo te pusiste triste en la fiesta, le dijiste a alguien?

Niño: a mi abuela

(Testimonio 8 Grupo Niños).

Niño: con mi abuela (Personas con las que hablan cuando están tristes)

Entrevistador: ¿Y hablas con alguien más?

Niño: con mi tía

Entrevistador: ¿Tu tía V.?

Niño: sí

Entrevistador: ¿Y con quién más hablas cuando estás triste?

Niño: con mi prima. Me dice cuando estás triste, te tienes que dormir y ya se resuelven los problemas

(Testimonio 9 Grupo Niños).

“Hablo con mis padres, más con mi mamá. Porque mi papá cuando se enoja es otro hombre que yo no conozco, a veces es violento. Mi mamá es tranquila”

(Testimonio 4 Grupo Adolescentes).

“Sintiendo mal a veces así en familia conversamos con el papá, mamá nietos. Por qué estamos mal, por la contaminación, porque no da el servicio, porque no conversamos. Ahí pasamos conversando con los padres, los hijos y los nietos” (Testimonio 5 Grupo Hombres).

La Estación Científica Yasuni (PUCE), y su Promotor Educativo, son también referentes de apoyo para estas comunidades. El trabajo realizado a través de las actividades de voluntariado es altamente apreciado por los miembros de las comunidades:

“El (promotor educativo) que trajo a los voluntarios por ejemplo, estuvo un chico que se llama .. Por ejemplo, botaban mucha basura aquí, las botellas. Y vino un chico voluntario aquí que nos dio unos talleres sobre la basura, como reciclar y todo eso” (Testimonio 6 Grupo Hombres).

“Gracias a la Universidad Católica que hemos tenido una relación y nos ha ayudado bastante. Como 5 años ya” (Testimonio 7 Grupo Hombres).

La Compañía Petrolera y la Policía son entidades de apoyo en caso de problemas. Así, la Petrolera ayuda en asuntos de salud si los problemas son leves,

“Cuando estamos un poco así enfermitos, nos vamos al dispensario de acá de la empresa” (Testimonio 4 Grupo Adolescentes).

o por el contrario cuando son graves y urgentes:

REFERENCIAS DEL CAPÍTULO

“Entonces nosotros, uno cuando coge fiebre tenemos que avanzar hasta Repsol que nos ayuden, entonces Repsol da una manito. Ellos nos cogen y atienden un poquito, ya si es grave mandan a ciudad del Coca. En el hospital Orellana. Entonces ahí si Repsol hace transferencia y ahí si responsabiliza a nosotros la empresa, entonces ellos tienen que solucionar a nosotros, si es un poco grave, si van a hacer operación, si ha fracturado hueso o está mal de pulmón y le manda Quito.” (Testimonio 8 Grupo Hombres).

En los otros casos, en cuanto a su salud, los miembros de las comunidades acuden a los médicos de Pompeya, el Coca y Dicaro.

La policía (UPC) es una entidad que apoya cuando se presentan discusiones y peleas:

“también cuando hay problema, llamar a UPC. Si tienen problemas él, ella o cualquier persona, que hagan con papeles. Con pelea, a veces se pelean, entre ellos discuten. Eso no me gustaría. Cualquier cosa que demanden, cualquier problema que tengan” (Testimonio 5 Grupo Adolescentes).

Se sabe, sin embargo, que en muchas ocasiones, estas entidades prefieren no intervenir. Las estructuras sociales más grandes, como el Directorio Waorani, son referentes en cuanto a los problemas que se pueden presentar por asuntos legales:

“Nosotros también tenemos organización de la NAWÉ. Cualquier cosa, a nosotros ellos nos corrige y dice Repsol deje no más a waorani es prohibido llevar cárcel y como ellos son más encabezados. Entonces Repsol sabe muy bien entonces respetamos y que no vuelva a hacer problema entonces la NAWÉ certifica a nosotros.” (Testimonio 9 Grupo Hombres).

Finalmente, se ve que ha surgido nuevos referentes percibidos como legítimos, desde el contacto con otras nacionalidades indígenas como la quechua. Algunos waorani, reconocen y valoran la competencia de los shamanes en materia de salud.

“Si la niña dice: me siento así, estoy débil, casi no o sea casi no alimento bien y por qué es eso. O sea nosotros, por ejemplo, si siente mal nosotros tenemos como dice los shamanes. Entonces yo digo si está mal mi esposa y ella pasa por ejemplo, triste, o sea no siente bien, yo tengo que coger a mi esposa y sacar afuera donde dice curanderos. Entonces ahí le llevo y le digo así le está pasando a mi hijo o mi esposa entonces como ellos saben curar, ellos dicen: ella está preocupando, esto ha pasado. Entonces curanderos saben muy bien y dicen, esta enfermedad tienen y entonces eso nosotros tenemos que hacer tratamiento” (Testimonio 10 Grupo Hombres).

- Aguilar, Z. (2005). *Influencia de las Comunidades Huaorani en el Estado de Conservación de Oenocarpus bataua (Arecaceae) en la Amazonía Ecuatoriana*. Tesis de maestría, Universidad Internacional de Andalucía.
- Barreiros, M. (2016). *Etnografía sobre la venta y comercialización de carne de monte en tres comunidades waorani del Parque Nacional Yasuní*. Tesis de pregrado, Universidad Politécnica Salesiana.
- Gracia, E., Herrero, J. & Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona: PPU.
- Guzmán, J.M., Huenchuán, S., & Montes de Oca, V. (2003). Redes de apoyo social de las personas mayores: marco conceptual, *Notas de Población*, 77, 35-70.
- Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17 (30), 1148-1150.
- Monistrol, O. (2007). El trabajo de campo en investigación cualitativa (II). *Nure Investigación*, 29, s/p.
- Rodríguez, M. (2015). *Waorani Minkayonta: Mejorando la educación en las comunidades Waorani del Parque Nacional Yasuní*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), Estación Científica Yasuní.
- Sánchez, G. & Guzmán, J. (2007). *Proyecto comunitario “Aweidi Lodge” Guiyero*. Tesis de grado. Universidad de Especialidades Turísticas UCT.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos* (3° Ed.). Buenos Aires: Paidós Básica.
- Walker, K., MacBride, A. & Vachon, M. (1977). Social support networks and the crisis of bereavement, *Social Science and Medicine*, 11 (1), 35-41.

PARTE II

ACTUANDO DESDE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA



CAPÍTULO 3

*Educación, escolaridad y cultura
en Guiyero, Timpoka y Ganketapare*

Elena Díaz Mosquera



Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe (CECIB) “Ika” de Guiyero – © Alondra Ortiz

La escuela de Guiyero: más de dos décadas de historia

*Yo quisiera estudiar, terminar los estudios.
Tener trabajo, un contrato.
Quisiera estudiar ingeniería y trabajar en la compañía.
(Testimonio 1, Grupo Hombres)*

Según menciona Rivas (2003), los factores que incidieron en la definición del rol de los pueblos indígenas de la Amazonía estuvieron relacionados con las condiciones de los territorios ocupaban en la región Oriental: fértiles, primitivos y ricos en recursos naturales. Uno de aquellos pueblos, los waorani, mostró una mayor renuencia al contacto civilizatorio (Rivas, 2003), en defensa de sus tierras y de sus formas básicas de vida en las que la caza, la horticultura y la recolección constituían las principales fuentes de sustento.

Sin embargo, entre los años sesenta y setenta, de la misma manera que ocurrió en comunidades indígenas de otros países de la región latinoamericana, el pueblo wao pasó “de la tutela religiosa, que buscaba ‘civilizarlos’, al derecho a la escolaridad” (Tenorio, 2011). La tutela religiosa, en el caso de los waorani, estuvo liderada en sus inicios por el Instituto Lingüístico de Verano, entidad que buscaba evangelizarlos y crear un protectorado para facilitar su ‘inserción’ en la sociedad (Ministerio del Ambiente, 2017).

La escolarización como tal, surgió en el año de 1992 en la Reserva Étnica Waorani colindante

con la zona del Parque Nacional Yasuní, cuando el Ministerio de Educación del Ecuador (ME) fundó el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe (CECIB) “Ika” en la comunidad de Guiyero. El CECIB Ika se originó como una de las respuestas a las disposiciones ministeriales de lo que en 1982 se llamaba “educación bilingüe bicultural”, y reconocida como “educación intercultural bilingüe” desde 1988 (Ministerio de Educación [ME], 2013).

Las disposiciones ministeriales mencionadas, dieron lugar a la creación de centros educativos en varias comunidades indígenas alejadas y poco contactadas, como la nacionalidad wao. Debido al reconocimiento de la diversidad cultural de los pueblos y su derecho a la educación, ya desde aquel entonces se dispuso el uso de la lengua propia de cada cultura y del castellano como lengua de relación intercultural, así como el diseño de modalidades educativas acordes con las necesidades de cada población (ME, 2013). Sin embargo, estas disposiciones quedaron únicamente en buenas intenciones, por lo menos en lo que a la comunidad wao se refiere, especialmente por la dificultad de contar con profesores que conocieran el idioma y la cultura a profundidad.

Prácticamente desde su creación, el CECIB Ika, además del Ministerio de Educación, ha recibido el apoyo de la petrolera Repsol y de la Estación Científica Yasuní (ECY). En el caso de Repsol, la compañía tiene a su cargo la operación del Bloque Petrolero 16 ubicado en el Parque Nacional Yasuní, lugar donde están asentadas las comunidades waorani de Guiyero, Timpoka y Ganketapare. A través de su Fundación, Repsol mantiene un *Acuerdo de Amistad, Respeto y Apoyo Mutuo* con el Consejo de Gobierno de la Nacionalidad Waorani del Ecuador (NAWE), con la finalidad de atender las áreas de salud, educación y desarrollo comunitario de los habitantes del Bloque 16 (Repsol, 2013).

La ECY, por su parte, fue instituida por el Estado ecuatoriano en 1994 y entregada en comodato a la Escuela de Ciencias Biológicas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), con el propósito de impulsar la actividad científica en los bosques amazónicos y en todas las áreas del saber (PUCE, 2016). Por su proximidad con la comunidad, la ECY se ha involucrado en varios proyectos y actividades con los pobladores, sobre todo en el área educativa.

En la actualidad, tanto en la Constitución del Ecuador (2008, Art. 57 y 347) como en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011, Art. 29 y 30), se ratifican los planteamientos de 1988, sobre la atención a las particularidades culturales y lingüísticas de los diversos pueblos y nacionalidades del Ecuador, como un componente esencial de la universalización de los procesos educativos.

Con la finalidad de llevar a efecto las disposiciones oficiales respecto de la educación intercultural, mediante Acuerdo ministerial 0440-13, el Estado ecuatoriano dispuso en el año 2013 el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe, para lo cual se diseñó el *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe* (MOSEIB). La metodología de este sistema de educación se compone de cuatro fases: dominio, aplicación, creación y socialización del conocimiento, fases en las cuales se prioriza el desarrollo verbal y escrito de la lengua propia de cada nacionalidad, con la enseñanza del castellano como segundo idioma (ME, 2013).

De acuerdo con las disposiciones gubernamentales, la implementación del MOSEIB debía realizarse a partir del año lectivo 2014-2015 en todos los Centros y Unidades Educativas Comunitarios Interculturales Bilingües del Ecuador (ME, 2013), entre ellos, el CECIB Ika de Guiyero. Como parte del proceso de implementación, los profesores debían recibir capacitación, así como material didáctico y textos escolares en la lengua autóctona del grupo con el que trabajaban.

Si bien en Guiyero y en las comunidades aledañas, los maestros han recibido algunos talleres de mejoramiento docente respecto de los procesos de enseñanza–aprendizaje, los textos escolares entregados por el Ministerio de Educación hasta 2018, están en castellano. Este hecho da cuenta que la meta planteada para el año 2014-2015 no llegó, por lo menos, a las comunidades waorani del Parque Nacional Yasuní.

En cuanto a su funcionamiento actual, el CECIB Ika de Guiyero labora en jornada matutina; brinda servicios educativos a 35 estudiantes; cuenta con dos profesores que atienden a toda la población estudiantil desde Educación Inicial (niños de 3 y 4 años de edad) hasta Séptimo de Educación General Básica (EGB), que corresponde a escolaridad primaria. A este centro educativo asisten los niños y jóvenes waorani de las comunidades de Guiyero, Timpoka y Ganketapare. Uno de los maestros, con nombramiento del Ministerio de Educación (ME), vive en la comunidad de Guiyero y es la Directora del CECIB. El otro profesor, designado por Repsol, permanece en la comunidad tres semanas al mes. Además, se cuenta con un promotor educativo con formación de Maestría en Pedagogía, que pertenece a la PUCE, quien ofrece acompañamiento a estudiantes y profesores. En las instalaciones del CECIB Ika funciona también el colegio Yachana Inti-Anexo Guiyero, que opera en jornada vespertina, y ofrece los niveles de Octavo a Décimo de EGB.

Guiyero y la educación en los momentos actuales

*Mi hermana también está estudiando.
Quiero que mis hermanos también sean profesionales
para sacar adelante a la familia, también a la comunidad.
(Testimonio 1, Grupo Adolescentes)*

En el año 2015, la PUCE y Repsol suscribieron un convenio de colaboración a través del cual se financió el proyecto “Waorani Minkayonta” liderado por la Estación Científica Yasuní, con el objetivo de “promover la mejora de la calidad educativa en las comunidades waorani de Guiyero, Timpoka y Ganketapare (...), con pertinencia cultural, lingüística y ambiental” (Rodríguez, 2015, p. 10), comunidades en las que se estima, habitan 139 personas y que pertenecen a la parroquia rural Alejandro Labaka del cantón Orellana, provincia de Orellana, en la región amazónica.

En el proyecto mencionado, se indica que el 34% de los habitantes de las comunidades de Guiyero, Timpoka y Ganketapare están inscritos en alguno de los niveles de escolaridad que se ofrecen en la institución de la localidad (Rodríguez, 2015). No obstante, el diagnóstico preliminar presentado en el proyecto señala que los estudiantes presentan un rendimiento regular o insuficiente en las diferentes áreas.

Frente a ello, los directivos de la Estación Científica Yasuní solicitaron a la Facultad de Psicología de la PUCE elaborar un plan para propiciar un acercamiento con las comunidades waorani del sector, de modo que se pudieran realizar observaciones del desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje. Este primer acercamiento se concretó con una visita en la que se pudieron evidenciar algunas dificultades en el ámbito de la educación y del aprendizaje de los estudiantes del CECIB Ika. Básicamente, se encontraron algunas limitaciones relacionadas

con metodologías de enseñanza y de manejo de la disciplina, poco o ningún uso del wao tededo como medio para facilitar la comprensión y la expresión creativa de los estudiantes, escasez de material didáctico para el desarrollo de los procesos. Como lo expresó una de las madres de familia de la comunidad:

“A veces no hay cuaderno, a veces no están profesores de la escuela. Una semana estudian, otra no. Se van estudiantes de Católica y no estudian” (Testimonio 1, Grupo Mujeres).

Estos primeros hallazgos en Guiyero son similares a los detectados en otras poblaciones y nacionalidades indígenas de Latinoamérica (e.g., Parra & Orjuela, 2014; Sumida, 2013; Tenorio, 2011), como lo demuestran los estudios que se han realizado especialmente en México y Colombia, y frente a los cuales se han planteado propuestas de apoyo y acompañamiento que respondan a las necesidades específicas de la población.

El tema del lenguaje, por ejemplo, ha sido ampliamente explorado sobre todo en México, y ha sido descrito como uno de los pilares de los desencuentros y fracasos de las propuestas de educación en comunidades indígenas (e.g., Acevedo, 2011; Martín & Escalante, 2017). También en Colombia, frente al rezago educativo y la deserción escolar en algunas comunidades, se planteó la necesidad de que los docentes a cargo conocieran a fondo la lengua y la cultura del grupo humano con el que trabajaban, a fin de que la educación se desarrollara como respuesta a las necesidades comunitarias en lugar de reducirse a la transmisión de saberes descontextualizados (Tenorio, 2011).

La evidencia preliminar observada en Guiyero reflejó la necesidad de abrir espacios de diálogo con los profesores para obtener una apreciación de las dificultades y limitaciones percibidas por ellos, en cuanto al desenvolvimiento del proceso de enseñanza aprendizaje. Por otro lado, se vio la necesidad de realizar un acercamiento a las familias y, de manera especial, a los niños y jóvenes estudiantes, con la finalidad de valorar procesos de desarrollo en los menores de cinco



Niños waorani, estudiantes del CECIB Ika, usando sus trajes típicos – © Alondra Ortiz

años, y niveles de atención y conocimientos en los estudiantes en etapa escolar. Se consideró que la información recabada serviría para una búsqueda participativa en conjunto con la comunidad, de estrategias para fortalecer el adecuado desarrollo socio cognitivo de los niños, en función de su realidad cultural y contextual.

Diagnóstico participativo de la situación educativa de Guiyero

*Ella sí quería estudiar:
Quería seguir estudiando, pero no la escucharon.
(Testimonio 2, Grupo Adolescentes)*

Con el objetivo de identificar los principales problemas y necesidades psicoeducativos de los niños waorani que asisten al CECIB Ika de Guiyero en el Yasuní, se consideró conveniente proponer a la comunidad la realización de un diagnóstico participativo.

El diagnóstico participativo integra técnicas que buscan desarrollar procesos de investigación y análisis desde las condiciones y posibilidades de los miembros de un grupo o comunidad, y sobre la base de sus propios criterios (Expósito, 2003). Con este propósito, se realizó en Guiyero una reunión con los líderes comunales y los padres de familia para generar un espacio de diálogo, en el cual sean los mismos participantes quienes analicen la situación educativa y propongan alternativas para afrontar las dificultades y mejorar las condiciones. En esta reunión, los asistentes expresaron sus percepciones, sentimientos y preocupaciones sobre el tema de la educación. Algunos ejemplos se presentan a continuación:



Reunión de padres de familia en un aula del CECIB Ika – © Alondra Ortiz

“La mayoría de los niños a veces no aprovechan el estudio, pasan en casa.”

“A veces los padres no se preocupan mucho.”

“Yo también soy wao, entonces yo debo pensar también, creo que falta trabajo, falta estudio.”

“Por mi parte creo que se necesita que los profesores estén permanente.”

“Tenían dinero pero nunca pensaron en mandar a estudiar a sus hijos; ha pasado mucho eso y hasta ahora.”

“Ahora hay muy pocos que nos preocupamos, digamos, por la educación, y a los

demás no les interesa porque nunca les educaron.”

“Los niños tienen que estar permanente en clase, pero esto también depende de familia. Si es que familia no tiene problemas, niños vienen directo a clase.”

“¿Qué va a pasar con la gente que no estudia cuando salga la empresa petrolera?”
(Testimonios varios, Comunidad).

El análisis participativo permitió obtener información directa de la comunidad a través de sus líderes y padres de familia, y los sensibilizó sobre las necesidades educativas de los niños y jóvenes. Al mismo tiempo, la actividad permitió apreciar la necesidad de realizar una evaluación situacional, cuya finalidad sería la búsqueda de estrategias de afrontamiento para mejorar los resultados de aprendizaje y reducir las tasas de deserción escolar de los estudiantes de Guiyero y las comunidades aledañas. Con este propósito, se acordó abrir espacios de diálogo con los docentes del CECIB Ika y valorar en los niños niveles de desarrollo, de atención y de conocimientos.

Planteados estos acuerdos, se siguió el protocolo para la suscripción del Consentimiento Informado con la comunidad, el cual estaba escrito en wao tededo y aprobado por el Comité de Ética de la Investigación en Seres Humanos de la PUCE. Firmaron los líderes comunitarios y los padres de familia de los niños, quienes, como custodios legales de los menores, autorizaron su participación en el proceso. Para la evaluación situacional se contó con un equipo conformado por una docente de la Facultad de Psicología de la PUCE y dos estudiantes del último nivel de la carrera de Psicología Educativa, previamente capacitadas.

Los participantes: niños y maestros del CECIB Ika

Luego de la reunión con los líderes comunitarios y los padres de familia, se realizó una visita al CECIB Ika para hacer un acercamiento con los niños. Por su historial en el contacto con visitantes, la llegada de personas foráneas a la escuela representa un acontecimiento que les permite a los niños waorani romper la rutina y predisponerse positivamente para la realización de actividades novedosas. De hecho, en la interacción con las integrantes del equipo de la Facultad de Psicología de la PUCE, se generó un clima positivo en el cual los estudiantes se mostraron motivados y dispuestos a las actividades propuestas, por lo que dieron su asentimiento voluntario para formar parte del proceso.

De este modo, participaron en el diagnóstico situacional los 35 niños waorani de las comunidades de Guiyero, Timpoka y Ganketapare que asistían al Centro Educativo Intercultural Bilingüe CECIB Ika durante el año lectivo 2016-2017; también participaron sus dos profesores y el promotor educativo de la PUCE encargado del acompañamiento pedagógico de la escuela.

Para proteger la identidad de los niños participantes, se utilizaron códigos numéricos de 1 a 35 que se asignaron en orden alfabético por nivel de escolaridad. El análisis de los datos sociodemográficos reveló que del total de 35 estudiantes, 17 eran de género femenino (48.6%) y 18, de género masculino (51.4%), lo que puso en evidencia que no existe una diferencia por sexo en la asistencia de los niños a la institución educativa. Sus edades estaban comprendidas entre 3 años 11 meses y 13 años 2 meses, aunque había una estudiante de 18 años en Quinto de EGB. En referencia al nivel de escolaridad, no hubo estudiantes matriculados en Educación Inicial I ni en Séptimo de EGB durante el año lectivo 2016-2017. La distribución por grado fue la siguiente: Inicial II: 5 niños; Primero de EGB: 2 niños; Segundo de EGB: 8 niños; Tercero de EGB: 2 niños; Cuarto de EGB: 7 niños; Quinto de EGB: 4 niños, y Sexto de EGB: 7 niños.

Respecto de los profesores, la Directora de la institución al momento del estudio era una docente de género femenino, de origen quichua, nombrada por el Ministerio de Educación, que laboraba en la comunidad desde el inicio del año lectivo. Su conocimiento de wao tededo era básico; tenía a su cargo 17 niños desde Inicial II hasta Tercero de EGB (48.6% del total). El profesor designado por la Compañía Repsol, de sexo masculino, era nuevo en la comunidad, sin embargo, había trabajado durante ocho años con otros grupos waorani, por lo que conocía la cultura y la lengua; estaba a cargo de los 18 niños de Cuarto a Sexto de EGB (51.4% del total). El pedagogo de la PUCE tiene 25 años de relación con el pueblo wao, habla fluidamente wao tededo y conoce a profundidad la realidad cultural de las comunidades.

La valoración de los procesos

Según se ha mencionado, en el diagnóstico participativo se acordó dialogar con los docentes del CECIB Ika y valorar en los niños niveles de desarrollo, atención y conocimientos, con la finalidad de realizar una evaluación situacional en el ámbito educativo que permita la búsqueda de estrategias de afrontamiento para mejorar los resultados de aprendizaje y reducir las tasas de deserción escolar de los estudiantes de Guiyero y las comunidades aledañas.

Con este propósito, el equipo a cargo elaboró entrevistas semiestructuradas con preguntas guías para orientar el diálogo con los profesores, y seleccionó instrumentos con bajo impacto lingüístico y cultural para trabajar con los niños. También, se elaboraron pruebas informarles de conocimientos en las áreas de lectoescritura y cálculo por nivel de escolaridad. Durante todo el proceso, que se describe a continuación, se contó con el apoyo de una intérprete wao, quien realizó la traducción de castellano a wao tededo en los casos necesarios.

El trabajo con los niños

En el caso de los niños, la valoración se realizó de acuerdo con sus etapas evolutivas y nivel de escolaridad. De esta manera, se evaluó nivel de desarrollo en los niños de Educación Inicial y Primero de EGB, que tenían hasta cinco años; en los niños a partir de Segundo de EGB se evaluó desarrollo cognitivo y nivel de conocimientos, y en los niños desde Tercero de EGB, se evaluó, además, atención y concentración.

Antes de la aplicación de las evaluaciones a los niños, se les explicó el trabajo que se iba a realizar y se contó con el asentimiento por parte de ellos. Todos se mostraron contentos y entusiastas de participar, y estaban a la espera de que les llegara su turno, pues les resultaba un trabajo novedoso. La evaluación se realizó de manera individual, de lunes a viernes durante la jornada de clases, de este modo, se valoraron cuatro niños por día, dos antes del recreo y dos después del recreo, en un total de nueve días laborables. Para que pudieran realizar las actividades sin presiones, se destinó alrededor de una hora para trabajar con cada niño, a pesar de que el tiempo real que se requería era menor.

Como se ha mencionado, los instrumentos que se seleccionaron para el trabajo con los niños tienen la característica de que son de bajo impacto lingüístico y cultural. A continuación se presenta una breve descripción de cada uno de ellos.



Lectura de imágenes durante la valoración de un niño wao – © Alondra Ortiz

Para valorar el nivel de desarrollo de los niños de hasta cinco años de edad ($N = 7$), los cuales se encontraban en Educación Inicial II y Primero de EGB, se utilizó la Escala Abreviada de Desarrollo (EAD) (Ortiz, 1999). Este instrumento fue elaborado por Nelson Ortiz con una muestra de 16.180 niños de diversas regiones colombianas; se utiliza para realizar la valoración global de infantes desde el nacimiento hasta los 60 meses de edad (Ortiz, 1999; Ministerio de Protección Social, 2007). Con este propósito, la EAD ha sido empleada en Bolivia (UNICEF Bolivia, 2000) y en Nicaragua (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2014). De manera particular en el Ecuador, en los programas manejados por el Estado, es una de las pruebas más utilizadas en niños de primera infancia (BID, 2014; Ministerio Coordinador de Desarrollo Social [MCDS], 2011).

La EAD presenta las destrezas e hitos del desarrollo que los niños suelen alcanzar en cada edad, los cuales son indicadores clave para detectar casos de alto riesgo. Consta de cuatro áreas: motricidad gruesa, motricidad fino-adaptativa, audición-lenguaje, y personal-social que se evalúan de acuerdo con la edad de los niños y a través de actividades que permiten evidenciar su logro (Ortiz, 1999). Aunque no hay límite de tiempo, se estima que la aplicación toma entre 15 y 20 minutos.

El desarrollo cognitivo de los niños de Segundo a Sexto de EGB ($N = 28$) fue valorado con la versión 2 de las Matrices progresivas en color del Test de Raven (2007), que corresponde a niños de 5 a 11 años. Este instrumento es una prueba de inteligencia no verbal, independiente del lenguaje y de los conocimientos adquiridos, que utiliza la comparación de formas y el razonamiento por analogía sin interferencias de la cultura.

Consta de tres series: A, Ab y B con 12 ítems en cada serie. Hay una página del cuadernillo de aplicación por ítem. Se trata de figuras a las cuales les falta un elemento y que el niño debe completar seleccionando una de las seis opciones gráficas que se le ofrecen. La aplicación de la prueba toma entre 15 y 30 minutos. Para la calificación se utiliza la tabla de baremos, en la cual se identifica la edad del niño y el número de respuestas correctas para ubicar el percentil que le

corresponde. A continuación, en la tabla de diagnóstico se ubica el rango de desarrollo intelectual que le corresponde al percentil del niño evaluado (Raven, 2007).

Puesto que las tareas presentadas en este instrumento requieren de un cierto nivel atencional, es importante considerar que si un niño obtiene un puntaje bajo, se debe complementar la apreciación mediante la aplicación de una prueba de atención. Este es un punto esencial, pues un puntaje bajo en el Raven podría estar asociado con déficits atencionales y no necesariamente con déficits cognitivos.

Para evaluar los conocimientos de los niños entre Segundo y Sexto de EGB, según su grado de escolaridad ($N = 28$), se elaboraron pruebas informales de lectoescritura y cálculo, en lugar de utilizar instrumentos estandarizados que podrían resultar descontextualizados para la población y su realidad educativa. Puesto que las evaluaciones se realizaron a inicios del año lectivo 2016-2017, se aplicó a cada niño la prueba de conocimientos del grado inmediatamente anterior.



Imágenes tomadas de los documentos oficiales para las pruebas adaptadas de lectoescritura para primero y segundo de básica.
Fuente: Texto para estudiantes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010)
© A todos los autores respectivos

Para la elaboración de las pruebas, se realizó una revisión de los textos de lengua y de matemáticas de Primero a Sexto de EGB que constan en los documentos educativos de la página web del Ministerio de Educación del Ecuador (ME, 2016). Con esta información, se seleccionaron los temas esenciales de las dos áreas y se determinaron los mínimos necesarios para cada grado.

Se seleccionaron imágenes y lecturas adecuadas al contexto y se hicieron planteamientos matemáticos que fueran cercanos al entorno del grupo de niños participantes. Para la calificación, a cada ítem se le añadió una columna de “logrado” o “no logrado”, con la finalidad de calcular el número de respuestas correctas sobre el total de ítems, el porcentaje en que cada niño había alcanzado resolver la prueba, e identificar las fortalezas y limitaciones en cada área en función del nivel de escolaridad. Se calculó un tiempo promedio entre 20 y 30 minutos para la resolución de las pruebas de conocimientos.

Los niveles de atención selectiva y concentración mental de los niños desde Tercero hasta Sexto de EGB, quienes tenían ocho años o más de edad ($N = 20$), fueron valorados con el Test d2 (Brickenkamp, 2012), instrumento no mediado por el lenguaje, cuyo aspecto central es evaluar la capacidad de atender selectivamente a ciertos aspectos relevantes de una tarea, mientras se ignoran los irrelevantes y, además, hacerlo en forma rápida y precisa (Brickenkamp, 2012).

La prueba consta de una hoja que tiene 14 líneas con 47 caracteres en cada línea, en total 658 elementos, que contienen las letras **d** o **p**, las cuales pueden estar acompañadas de una o dos pequeñas rayitas en la parte superior o inferior de cada letra. La tarea del niño consiste en revisar atentamente, de izquierda a derecha, el contenido de cada línea y marcar cada letra **d** que tenga dos pequeñas rayitas (arriba, abajo, o una arriba y otra abajo). Estos elementos se conocen como elementos relevantes (Brickenkamp, 2012). El niño dispone de 20 segundos por línea para realizar la actividad, en total 4 minutos y 40 segundos.

El Test d2 tiene baremos por edad, que permiten valorar varios aspectos relacionados con la atención del niño y con la ejecución de la prueba. Algunos de estos aspectos son: total de respuestas (TOT), total de aciertos (TA), omisiones, es decir, número de elementos relevantes no marcados (O), comisiones, que se refiere al número de elementos irrelevantes que fueron marcados (CO), efectividad de la prueba (TOT), índice de concentración (CON).

Como se puede apreciar, el tiempo máximo empleado para las evaluaciones, en el caso de los niños hasta cinco años de edad fue de 20 minutos; en los niños de Segundo hasta Sexto de EGB, que tenían que resolver dos tipos de evaluaciones, fue de 50 minutos, en tanto que en los niños de Tercero hasta Sexto de EGB, a quienes se les aplicó tres tipos de evaluaciones, el tiempo fue de una hora. Según se ha mencionado, durante todo el proceso se contó con el apoyo de una intérprete wao que ayudó con la comunicación en los casos necesarios.

El diálogo con los profesores

En la reunión de diagnóstico participativo se acordó que, además del trabajo con los niños, se dialogaría con los docentes del CECIB Ika, con la finalidad de recabar información tanto sobre los procesos educativos en la comunidad y en la escuela, como en relación al aprendizaje de los niños.

Con este propósito, el equipo a cargo elaboró entrevistas semiestructuradas con preguntas guías para orientar el diálogo con los profesores. Se elaboraron dos tipos de entrevistas. La primera fue aplicada al promotor educativo de la PUCE; el objetivo fue conocer cómo percibe la comunidad a la educación, el interés que tienen los padres de familia en que los niños y jóvenes se preparen a nivel formal, la historia de la escuela, los problemas y los desafíos educativos que enfrenta la escolaridad.

El segundo tipo de entrevista se aplicó a los dos profesores del CECIB Ika; tuvo como objetivo conocer cómo se sienten trabajando con los niños y jóvenes de la comunidad, la percepción que tienen de las relaciones comunidad-escuela, profesor-padres de familia y profesor-estudiantes, así como recabar información sobre la metodología que utilizan para atender varios niveles de escolaridad de manera simultánea, las dificultades y necesidades que enfrentan.

Para el diálogo con los docentes se ocuparon dos tardes, una por docente, y otra adicional para la conversación con el promotor educativo de la PUCE encargado del acompañamiento educativo. Se realizó un análisis cualitativo de la información recabada, que aportó al diagnóstico situacional de la educación en las comunidades.

Los hallazgos del diagnóstico participativo

*Por esa razón, yo más me dediqué a estudiar.
Aunque no me dieron consejo, quería seguir estudiando.
Ser alguien en la vida.*
(Testimonio 3, Grupo Adolescentes)

El proceso participativo llevado a cabo, permitió acceder a un mayor conocimiento de la situación educativa y de las condiciones de desarrollo y aprendizaje de los niños de las comunidades waorani asentadas en el Parque Nacional Yasuní, específicamente en las comunidades de Guiyero, Timpoka y Ganketapare.

A continuación se presentan los principales hallazgos, en primer lugar en referencia al trabajo con los niños, y más adelante, en relación a la información recabada en el diálogo con los docentes.



Niño wao en edad preescolar – © Rubén Jarrín

Condiciones de desarrollo y aprendizaje de los niños del CECIB Ika

El desarrollo general de los niños preescolares del CECIB Ika

A partir de los dos años, los niños paulatinamente avanzan en la consolidación de su desarrollo en motricidad gruesa y fina, en conductas adaptativas, en la comprensión y producción del lenguaje, en la adquisición de hábitos de auto cuidado y de interacción social. De esta manera, al llegar a la etapa comprendida entre los 4 y los 5 años, han logrado algunas habilidades relacionadas con estas áreas, pues han hecho un tránsito desde la etapa sensorio motriz hacia la etapa preoperacional (Piaget, 1967/2009).

Por ejemplo (Ortiz, 1999), pueden jugar a caminar siguiendo una línea recta, dar tres o más pasos en un solo pie, hacer rebotar y agarrar una pelota (motricidad gruesa). También, pueden dibujar una figura humana integrando adecuadamente las partes del rostro y las extremidades, agrupar objetos por color y forma, imitar el dibujo de una escalera (motricidad fina adaptativa). En cuanto a la audición y lenguaje, pueden contar sus dedos de las manos, distinguir claramente algunos términos relacionados con la ubicación espacial como adelante–atrás, arriba–abajo, así como nombrar y reconocer cuatro o cinco colores distintos. En referencia al desarrollo personal social, pueden vestirse y desvestirse solos (no se incluye abotonar ni atar cordones), decir cuántos años tienen, jugar de manera más organizada, integrando situaciones de la vida cotidiana. Universalmente, estos son progresos a los que los niños de desarrollo típico tienen acceso de manera natural, por su contacto con el medio socio cultural en el que crecen y se desarrollan (Vygotsky, 1999).

Bajo estas consideraciones y con el propósito de obtener una valoración del desarrollo general de los niños preescolares que asisten al CECIB Ika, se utilizó la Escala Abreviada de Desarrollo (Ortiz, 1999), previamente descrita. La prueba fue aplicada a los siete niños que asisten a Inicial II y Primero de EGB, de los cuales dos tenían 4 años y pertenecían a Inicial II, en tanto que los otros cinco tenían 5 años y estaban en Primero de EGB. Por tanto, el promedio de edad de los niños fue de 4.71 años.

De acuerdo con los parámetros normativos de la EAD, a nivel grupal, los puntajes promedio de los siete niños en las áreas de motricidad gruesa ($M = 28.57$), motricidad fina-adaptativa ($M = 28.57$), audición-lenguaje ($M = 26.71$), y personal-social ($M = 26.29$), se ubican en un rango de desarrollo medio para su promedio de edad, en tanto que el puntaje promedio total ($M = 108.71$) se ubica en un rango medio alto. Estos resultados indican que, de manera general, los hitos de desarrollo de los niños se encuentran dentro de lo esperado en comparación con su edad cronológica.

Sin embargo, a nivel individual se halló que un caso, correspondiente a uno de los dos niños de Inicial II, se ubicaba en alerta en tres de las cuatro áreas (motricidad gruesa, audición y lenguaje, y personal social), por lo que su nivel global de desarrollo también se encontraba en alerta. Otro caso en alerta corresponde a uno de los cinco niños de Primero de EGB, quien obtuvo puntuaciones con estas características en dos de las cuatro áreas: motricidad gruesa y personal social. Según los parámetros normativos de la EDA, el puntaje en alerta en un área específica indica que los hitos del desarrollo correspondientes no alcanzan el nivel esperado; en esos casos, se requieren de apoyos específicos de estimulación y refuerzo.

En el caso específico de los niños preescolares del CECIB Ika de Guiyero, los resultados en alerta sugieren la necesidad de incluir en sus actividades, juegos que involucren el ejercitamiento de la coordinación motriz gruesa, tales como caminar en puntas de pies, pararse en un solo pie, lanzar y agarrar una pelota, caminar hacia atrás, empinarse, levantarse sin usar las manos como apoyo, saltar, patear una pelota, correr.

Para fomentar el desarrollo del área personal–social en los niños, se deberían trabajar hábitos de auto cuidado y de iniciación y respuesta a la interacción social. En cuanto a los hábitos de auto cuidado, se podrían utilizar técnicas recreativas, mediante canciones por ejemplo, para desarrollar la habilidad de atenderse solos y con aseo en el servicio higiénico, lavarse las manos y la cara, colocarse o quitarse prendas de vestir y dejarlas en el lugar adecuado. En el caso de la interacción social, se podrían generar espacios para que los niños compartan no solo el juego, sino también el trabajo escolar con otros niños, respetando los turnos y los derechos de los otros y asumiendo responsabilidades.

En cuanto al desarrollo del área de lenguaje y audición, es importante estimular la producción y la comprensión del lenguaje oral. Para ello, es necesario generar oportunidades para que los niños escuchen y sigan consignas; se les puede enseñar canciones, leerles cuentos, preguntarles sobre lo que entendieron, animarlos a hablar de temas sencillos a través de preguntas generadoras. Estas actividades deberían primero realizarse en wao tededo para fortalecer la lengua autóctona, con la introducción paulatina del castellano.

El desarrollo cognitivo de los niños en edad escolar

La etapa preoperacional, característica de los años preescolares, les permite a los niños avanzar en su desarrollo hacia la etapa operacional concreta (Piaget, 1967/2009). En esta nueva etapa, los niños adquieren paulatinamente el desarrollo cognitivo necesario para utilizar su pensamiento lógico en los objetos físicos con los que interactúan, sin embargo, aún no alcanzan el desarrollo suficiente para resolver problemas de forma abstracta. Por lo tanto, los procesos de aprendizaje deben incluir, necesariamente, referentes concretos.

Considerando estos importantes aspectos evolutivos de la etapa escolar, se utilizó la versión 2, Matrices progresivas en color, del Test de Raven, que es la apropiada para las edades entre 5 y 11 años, con la finalidad de obtener una apreciación del desarrollo cognitivo de los 28 niños de Segundo a Sexto de EGB del CECIB Ika. Según se ha mencionado, esta prueba consta de un referente concreto representado por un cuadernillo con láminas coloreadas a las cuales les falta una pieza, que los niños deben completar.

Con la aplicación de este instrumento, los niños participantes obtuvieron un percentil promedio de 31.41 que corresponde al rango III, esto es, capacidad intelectual promedio, lo que indica que, como grupo, los niños presentan un desarrollo cognitivo adecuado para su edad y etapa evolutiva.

En el análisis de la distribución de los puntajes obtenidos por los 28 niños, se encontró un caso correspondiente a un niño de 5 años de edad, quien obtuvo el percentil más alto, 95, que indica capacidad intelectual superior. Se halló también que por encima del promedio se ubicaban 4 niños. La mayor agrupación, conformada por 11 casos, se ubicó en el rango de capacidad intelectual promedio, en tanto que por debajo de la media se ubicaron 7 niños. También, se

registraron 4 casos en los que se presentó una ejecución deficitaria. Según se ha mencionado, la prueba aplicada mide capacidad intelectual no verbal y, por lo tanto, no está mediada por el lenguaje, pero requiere de la atención y el interés de los participantes en la tarea. Por lo tanto, se hizo necesario contrastar los resultados de los casos en los que se halló un aparente déficit, con los resultados del Test de Atención d2 para validar los hallazgos.

Como se puede apreciar, si bien como grupo los niños presentan un desarrollo cognitivo acorde, existen amplias diferencias individuales que van desde altas capacidades hasta habilidades limitadas. Estos resultados indican la importancia de incluir en los procesos de enseñanza aprendizaje, técnicas que permitan atender las necesidades individuales de los niños en función de sus ritmos de desarrollo.



Niños waorani en edad escolar – © Juan Carlos Armijos

Atención y concentración: dos procesos esenciales

La atención está relacionada con la capacidad de focalizarse en estímulos específicos relevantes de una tarea, mientras se dejan de lado los irrelevantes (Brickenkamp, 2012); de esta manera, la atención dirige los procesos mentales hacia una actividad en particular. La concentración permite que la atención permanezca focalizada en la tarea que se está efectuando. Tanto la atención como la concentración están mediadas por la motivación y el interés que se tenga en la actividad.

Dado la incidencia actual de déficits atencionales en los niños, que afectan sobre todo el área del aprendizaje, se consideró necesario realizar una valoración de la atención y la concentración de los 20 niños de Tercero a Sexto de EGB del CECIB Ika, para lo cual se utilizó el Test d2 previamente descrito.

En los resultados grupales se encontraron percentiles de 59.05 en TR (total de respuestas), 42.35 en TA (total de aciertos), 30.2 en O (omisiones), y 18.65 en C (errores por comisión); estos resultados demuestran que, si bien el total de respuestas se encuentra en la media, el total de aciertos se ubica en la media inferior por la presencia de errores de comisión (elementos irrelevantes que han sido marcados), que invalidan algunas de las respuestas. Asimismo, hay la presencia de errores de omisión, es decir, de elementos relevantes que no fueron marcados.

El percentil promedio de efectividad (TOT) fue de 48.4, puntaje que también se ubica en la media. A nivel individual, en esta área el percentil más alto (99) se registró en tres niños; también hubo otros tres niños cuyos percentiles en esta área se ubicaron sobre la Media, así como otros tres cuyos percentiles fueron los más bajos, los cuales se presentaron entre los percentiles 1 y 15.

El índice promedio de concentración (CON) fue de 26.9. Este puntaje, que se ubica en la parte inferior de los baremos, refleja una baja concentración promedio de los participantes como grupo, que se traduce en una baja atención focalizada en las actividades o tareas escolares. A nivel individual, los percentiles en concentración no son tan altos como en efectividad en el trabajo; de hecho, el percentil más alto en concentración fue de 80 que corresponde a un solo caso. Los demás percentiles altos se ubican alrededor de la media, y existe una buena cantidad de casos (15 en total, que corresponde al 75% de los participantes) que obtuvieron percentiles de concentración bajo la media, con puntajes entre 1 y 35.

Respecto de los cuatro niños que en el test de Raven se ubicaron en un rango en déficit, en el Test d2 se halló que el percentil en efectividad de trabajo se situó entre 20 y 35, en tanto que el percentil en concentración se localizó entre 3 y 35. Estos hallazgos permiten suponer que en estos cuatro casos hubo una falta de motivación y de interés en la tarea, lo cual incidió en la concentración y en la efectividad del trabajo desempeñado; por lo tanto, el aparente déficit puede más bien corresponder a desinterés, falta de concentración y escasa dedicación al trabajo.

Los conocimientos de los niños

Como parte del proceso de diagnóstico situacional, se evaluó en los 28 niños de Segundo a Sexto EGB el nivel de conocimientos, para lo cual se elaboraron previamente pruebas informales con los mínimos necesarios para cada nivel de escolaridad. Los hallazgos se presentan a continuación.

A Segundo de EGB asistían 8 niños, en quienes se encontró un porcentaje promedio de logro del 70% en lecto escritura; el porcentaje mínimo fue de 50% y el máximo fue de 90%. Todos los niños realizaron con éxito las tareas de discriminación visual; un niño presentó dificultades en lectura de imágenes, uno en discriminación auditiva, y el total de ellos también presentó dificultades en comprensión del cuento leído. Por otro lado, en el área de cálculo, el porcentaje promedio de logro del grupo fue de 58.25%; el porcentaje mínimo fue de 30% y el máximo fue de 76%; dos niños presentaron dificultades en noción de suma, dos en noción de cantidad, y todos, en noción de resta, tiempo y forma.

Estos resultados ponen en evidencia la necesidad de fortalecer la comprensión y la expresión de los niños en wao tededo, como base para la introducción progresiva del castellano, así como la importancia de emplear material concreto y lúdico, contextualizado al grupo cultural, para trabajar las nociones de cantidad, suma, resta, tiempo y forma.

En Tercero de EGB estaban matriculados tan solo dos niños, en los cuales se encontraron porcentajes de logros de 95% y 93% en lecto escritura. Los dos niños resolvieron adecuadamente los ítems de la prueba: conciencia fonológica, relación fonema-grafema y lectura básica; en uno de los casos se registró una dificultad menor en la comprensión lectora. En el área de cálculo, el porcentaje de logro de ambos niños fue de 85%; los dos realizaron con éxito las tareas de clasificación y secuencia, conjuntos y resta y, así mismo, los dos presentaron dificultades en nociones de geometría; en uno de los casos se presentaron dificultades en valor posicional, y en el otro, en descomposición de cantidades.

Es importante anotar que los dos niños de Tercero EGB obtuvieron puntajes promedio en habilidad intelectual y que uno de ellos obtuvo un percentil alto en efectividad del trabajo. Por el contrario, los niveles de atención y concentración de ambos niños fueron más bien bajos. Estos resultados reflejan la necesidad de mejorar los niveles de atención y de reforzar los temas de descomposición y valor posicional de cantidades, para lo cual se debe usar material didáctico concreto y apropiado.

En Cuarto de EGB se encontraban 7 niños, quienes obtuvieron un porcentaje promedio de logro en lecto escritura, de 45.6%. Los siete niños presentaron dificultades en lectura (fluidez y entonación); dos de ellos, además, tuvieron problemas con lectura comprensiva. Algo similar se observó en escritura, subárea en la que todos presentaron alguna limitación relacionada con discriminación auditiva, uso signos de puntuación, uso de la letra mayúscula.

En el área de cálculo, el porcentaje promedio de logro fue 66.29%, posiblemente porque la mediación del lenguaje es menor. No obstante, se halló que la totalidad de los niños presentaba dificultades en las operaciones de suma y resta a causa de un escaso conocimiento del valor posicional; cinco niños mostraron limitaciones en la actividad de elaboración de conjuntos, lo que indica una necesidad de reforzar la lógica en el aprendizaje; dos niños tuvieron dificultades en medida (uso de la regla) y figuras geométricas. Estos resultados sugieren una alta necesidad de refuerzo en lectoescritura y cálculo en todos los niños de Cuarto de EGB.

A Quinto de EGB estaban asistiendo 4 niños. En este nivel se encontró algo similar a lo ocurrido en el grado anterior, esto es, que los estudiantes van mejor en cálculo que en lectoescritura, posiblemente porque la mediación del lenguaje es menor en matemáticas.

En el área de lectoescritura, el porcentaje promedio de logro fue de 41.75%; se observó que los cuatro estudiantes de Quinto de EGB presentan alguna dificultad en lectura y/o escritura, lo cual sugiere la necesidad de reforzar el desarrollo del lenguaje como base para la adquisición de los demás conocimientos. En cálculo, el porcentaje promedio de logro fue un poco más alto, 65%; aunque en esta área las dificultades son menos severas, todos los estudiantes presentaron dificultades en resta, multiplicación, división y medida (cálculo de perímetro), además, dos de los cuatro estudiantes (50%) mostraron limitación en usar un criterio lógico para agrupar elementos y, así mismo, dos (50%) tuvieron dificultades en números enteros (seriación, mayor y menor); en la suma, únicamente un estudiante presentó problemas.

En Sexto de EGB, a diferencia de lo observado en Cuarto y Quinto, los 7 estudiantes alcanzaron más logros en lectoescritura que en cálculo. Una posible explicación es que en este ciclo evolutivo se ha producido ya una cimentación de los conocimientos de la lengua y, al mismo tiempo, los aprendizajes en matemáticas se vuelven más complejos.

En el área de lectoescritura, el porcentaje promedio de logro fue de 50.86%; en mayor o menor grado, los siete niños presentaron dificultades en lectura (fluidez, entonación, comprensión); en cuanto a escritura, los mayores problemas se dieron en discriminación visual y auditiva, separación adecuada de palabras, uso de oraciones completas y de signos de puntuación. En el área de cálculo, el porcentaje promedio de logro fue de 28.58%; la totalidad de niños de este nivel presenta alguna dificultad en la realización de operaciones (suma, resta, multiplicación y división) y en geometría y medida (trazo de líneas y ángulos y cálculo de perímetro). Asimismo, tres de los siete estudiantes tuvieron problemas con números enteros (series). Por lo tanto, en este nivel es fundamental el refuerzo de nociones matemáticas básicas.



Promotor educativo en clase con niños waorani – © Juan Carlos Armijos

Relación entre el desarrollo cognitivo, los niveles de atención y concentración, y los conocimientos de los niños escolares del CECIB Ika

Con la finalidad de conocer la asociación entre desarrollo cognitivo, niveles de atención y concentración, y conocimientos, en los niños de edad escolar del CECIB Ika, se realizó una correlación entre los resultados encontrados. Para ello, se tomaron los datos de 19 de los 20 estudiantes de Tercero a Sexto de EGB, a quienes se les aplicaron los tres instrumentos (Versión 2 del Test de Raven, Test de Atención d2 y Pruebas académicas informales). Para este procedimiento se eliminaron los resultados del caso 28, por varios motivos, entre ellos, la edad de la estudiante, la cual sobrepasa el límite establecido para la versión 2 del Test de Raven. Por lo tanto, el número real de datos utilizados fue de 19.

Con la finalidad de realizar esta parte del estudio, se correlacionaron, en primer lugar, los resultados obtenidos por los niños participantes en habilidades intelectuales con los obtenidos en atención. En segundo lugar, se contrastaron los resultados en habilidades intelectuales con los de conocimientos en lecto escritura, en cálculo y a nivel global. Finalmente, se correlacionaron los resultados obtenidos en atención con los porcentajes de logros en conocimientos.

Para comparar el desarrollo cognitivo de los niños con sus niveles de atención, se tomaron por caso, los percentiles obtenidos en la versión 2, Matrices progresivas a color, del Test de Matrices Progresivas de Raven (2007) y se los contrastó, mediante una correlación de Pearson y con ayuda del Excel, con los percentiles obtenidos en efectividad total de la prueba (TOT) del Test d2.

Se obtuvo un índice de correlación de 0.38, $p = 0.11$, que indica que entre desarrollo cognitivo y niveles de atención existe una asociación baja y no significativa. Por lo tanto, en el análisis de las causas del bajo rendimiento escolar de los niños, deben considerarse otras variables tales como motivación para el trabajo, interés y agrado en la tarea por parte de los niños.

Para relacionar desarrollo cognitivo con conocimientos adquiridos, así mismo, se tomaron por caso los percentiles obtenidos en la versión correspondiente del Raven y mediante una correlación de Pearson, se los contrastó en primer lugar, con lecto escritura ($r = 0.28$, $p = 0.25$), luego con cálculo ($r = 0.29$, $p = 0.24$) y, finalmente, de manera global en las dos áreas ($r = 0.35$, $p = 0.15$). Los resultados indican que existe una asociación baja y no significativa entre el desarrollo cognitivo de los niños y el nivel de conocimientos que tienen tanto por área como a nivel global. Por lo tanto, se plantea la necesidad de trabajar los contenidos de aprendizaje desde el propio contexto cultural de los estudiantes para captar su interés.

Para comparar niveles de atención y de conocimientos en los niños, se emplearon, asimismo, los percentiles obtenidos por cada caso en el Test d2, área TOT (efectividad total de la prueba), los cuales fueron contrastados mediante una correlación de Pearson con los porcentajes de logro en las pruebas informales. Se encontró que entre atención y lecto escritura ($r = -0.05$, $p = 0.85$), entre atención y cálculo ($r = 0.32$, $p = 0.19$), y entre atención y la prueba informal global ($r = .19$, $p = .44$), las correlaciones eran bajas y no significativas.

Estos resultados reflejan que, de manera general, en la población estudiada hay una muy baja asociación entre atención y nivel de conocimientos adquiridos según el grado de escolaridad. Además, se halló que la correlación entre atención y lectoescritura (-0.05) es inversamente proporcional, lo cual permite suponer que el tema del bilingüismo, escasamente atendido, es el factor que seguramente está afectando los procesos de aprendizaje en esta área.

Para saber si se presentaba un valor predictor del desarrollo cognitivo y de los niveles de atención, en los conocimientos de los niños según el grado de escolaridad, se realizaron cálculos de regresión lineal múltiple. Con este propósito, los percentiles obtenidos por los niños en el Test de matrices progresivas de Raven y en TOT de la prueba d2, fueron ingresados como variables independientes en el programa estadístico SPSS®, en tanto que los porcentajes de logro en las pruebas informales de conocimientos fueron ingresados como variables dependientes.

Tanto en lecto escritura ($F [2, 16] = .935$, $p = .413$, $r = .32$, $r^2 = .11$) como en cálculo ($F [2, 16] = 1.22$, $p = .323$, $r = .36$, $r^2 = .13$) y a nivel global, con las dos áreas integradas ($F [2, 16] = 1.13$, $p = .347$, $r = .35$, $r^2 = .12$), los resultados indicaron que el nivel de conocimientos adquiridos por los ni-

ños no estaba determinado por sus habilidades intelectuales y tampoco por sus habilidades atencionales. Por lo tanto, se fortalece la idea de considerar otras variables, como motivación e interés de los niños, aborde contextual de los contenidos de aprendizaje y atención al tema del bilingüismo.

Los hallazgos en el diálogo con los docentes del CECIB Ika

De manera adicional al trabajo realizado con los niños del CECIB Ika, se abrieron espacios de diálogo con los docentes, con la finalidad de obtener su apreciación respecto de la situación de la educación en las comunidades waorani del sector. Para ello, se utilizaron entrevistas semiestructuradas con preguntas guías, las cuales fueron utilizadas para dialogar con la Directora del Centro Educativo y con el docente contratado por la petrolera Repsol. Se conversó, además, con el promotor educativo designado por la PUCE, quien brinda acompañamiento pedagógico a los docentes de la escuela y a los niños. Puesto que se trata de una persona con varios años de experiencia en el sector, se consideró que su información y aportes serían valiosos.

Los temas esenciales señalados por las tres personas mencionadas, se resumen en los siguientes puntos:

Respecto de la situación de la escuela, los docentes señalaron que se requiere adecuación de las aulas con mobiliario suficiente para todos los estudiantes, dotación de textos y de material didáctico, así como de un mayor número de profesores para mejorar la atención de los diversos niveles y grados. Manifestaron que sería conveniente que, además de Educación Básica, la institución educativa ofrezca el programa de Bachillerato para que los jóvenes tengan acceso a educación secundaria completa, en lugar de tener que desplazarse a otros sitios para terminar el colegio, pues ese es uno de los motivos de deserción escolar.

En cuanto a los padres de familia, a través del diálogo con los docentes se pudo conocer que la situación ha ido cambiando paulatinamente. Por la información obtenida, se conoció que, si bien cuando la escuela empezó a funcionar, el involucramiento de la familia era mínimo, en la actualidad el tema de la educación ha cobrado más importancia, de ahí que cada vez son más los niños y jóvenes que están escolarizados. Sin embargo, los docentes manifestaron que a pesar de estos avances, aún hace falta concientización sobre el compromiso de los padres en el proceso educativo de los hijos.

Estos temas, abordados con los docentes, llevan a plantear algunas conclusiones. En primer lugar, en referencia a la situación de los profesores, se reflejó la necesidad de implementar talleres de sensibilización y motivación del docente hacia el trabajo, capacitación en metodologías de enseñanza aprendizaje para atender varios niveles de escolaridad de manera simultánea, en manejo asertivo de la disciplina, tomando en consideración el contexto y el ciclo evolutivo de los niños, y en elaboración de programas educativos individuales para responder a los casos que requieren de atención especializada.

En segundo lugar, es esencial el trabajo con los padres de familia como mediadores entre la vida en el hogar y el aprendizaje escolar de los hijos; se requiere, por tanto, un trabajo de sensibilización con ellos. Por ejemplo, es fundamental que los padres cumplan con los turnos asignados para la preparación del desayuno escolar; es importante que motiven a los niños a asistir a la escuela de manera regular, que les faciliten el tiempo, el espacio físico y los recursos mínimos necesarios para realizar tareas y estudiar en casa, y que revisen y apoyen el cumplimiento de las actividades escolares de los niños.

Respecto de los estudiantes, se observa la necesidad de una educación contextualizada que tome como punto de partida la lengua y la cultura de los niños, y que los motive al aprendizaje mediante la incorporación de metodologías lúdicas y activas. También, se observa la necesidad de implementar programas de intervención psicoeducativa que atienda las necesidades reales y específicas de los casos que lo ameritan.

De manera general, los resultados de las entrevistas a los docentes pusieron en evidencia la necesidad de una educación que incorpore de forma equitativa la cultura, las costumbres, las tradiciones de la nacionalidad wao, con la educación, la globalización y la tecnología.

Reflexiones finales

En futuro quiero ver a mis hijos como yo he preparado.

*Así que mis hijos también sigan estudiando en futuro,
para ver si podemos, entre familia, salir adelante.*

(Testimonio 4, Grupo Adolescentes)

El Ecuador, al igual que muchos países latinoamericanos, es un país en el que convergen diversas culturas, por tal motivo, el planteamiento de toda propuesta psicoeducativa debe realizarse tomando en consideración el grupo humano al que va dirigida. Se entiende por cultura al conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a un grupo social (UNESCO, 2017). Tales rasgos distintivos se manifiestan en el lenguaje como expresión del pensamiento y de la concepción del mundo, en el comportamiento, y en las obras que se producen, como el arte y la música (Heise, Tubino, & Ardito, 1994).

Los países latinoamericanos, por su historia, albergan una cultura dominante y varias subculturas, algunas de ellas con orígenes precolombinos. La convivencia de diversos grupos culturales en un solo Estado ha planteado una problemática a lo largo de varios siglos, problemática que no ha terminado de ser resuelta a pesar de las declaraciones oficiales nacionales e internacionales que proclaman igualdad, equidad, justicia para todos los ciudadanos sin discriminación de ninguna naturaleza (e.g., Constitución de la República del Ecuador, 2008; UNESCO, 2017).

En el ámbito de la educación, el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) propuesto por el Ministerio de Educación del Ecuador, plantea la necesidad de recuperar las formas de educación ancestral, en donde la familia y la comunidad cumplen un papel fundamental en la formación de las personas (ME, 2013). Desde esta perspectiva, en las comunidades de Guiyero, Timpoka y Ganketapare es indispensable el trabajo de sensibilización con líderes comunitarios y padres de familia; su aporte es fundamental, como primeros referentes sociales, en la educación de los niños y jóvenes. Su compromiso en esta tarea requiere de un proceso previo de toma de conciencia y de generación conjunta de ideas que les permita plantearse mejores formas de cultivar hábitos de comportamiento y estudio en los niños, de acuerdo con sus propios valores y códigos culturales. Esta no es una labor sencilla, pues por tradición se concede mayor importancia a las actividades de la vida cotidiana que suponen sustento y supervivencia.

También, en el SEIB se enfatiza la importancia de diseñar formas de enseñanza-aprendizaje que dinamicen el proceso educativo y que eviten la rigidez de las normas, para lo cual se habla

del desarrollo de procesos educativos y evaluativos en los cuales la promoción sea flexible y tome en consideración los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y sus aspectos psicosociales (ME, 2013). De conformidad con ello, el MOSEIB aspira a que, progresivamente, los profesores de los Centros Educativos Interculturales del Ecuador utilicen las lenguas de las nacionalidades en la implementación del proceso educativo tanto en el currículo como en los materiales educativos, con la introducción paulatina de la lengua de relación intercultural, es decir, el castellano (ME, 2013).

Aquello supone un trabajo con el personal docente. Es importante, en primer lugar, atender sus temas personales tales como dudas, inquietudes, temores, a partir de lo cual se puede fortalecer la motivación y el compromiso con su labor y propiciar la generación de ideas creativas para fortalecer el trabajo con los niños, la socialización de metodologías y técnicas que podrían ser de utilidad, la elaboración y construcción de material didáctico utilizando recursos del medio que resulten interesantes y agradables para los estudiantes. De manera simultánea, se debería preparar en la docencia a personas de las mismas nacionalidades, quienes tienen una experiencia vivencial dentro de sus comunidades, poseen la lengua materna y conocen, desde sus propias historias de vida, la cultura y las tradiciones.

Los resultados encontrados en el estudio que se realizó en el CECIB Ika de la comunidad Guiyero, reflejan una amplia necesidad de atender los temas de cultura, educación y lengua desde la situación contextual de los estudiantes como miembros de un grupo con valores propios, los waorani.

De esta manera, la atención a la población estudiantil debería, como se propone en el MOSEIB (ME, 2013), fortalecer el uso de la lengua de la nacionalidad, en este caso el wao tededo, con la introducción progresiva del castellano. En el caso de los niños menores de cinco años se requiere, además, el desarrollo de hábitos de autocuidado relacionados con su contexto, tema en el que la familia tiene una alta influencia.



Los niños del CECIB Ika en actividades lúdicas en la escuela – © Alondra Ortiz

REFERENCIAS DEL CAPÍTULO

En los niños en edad escolar, entre seis y trece años, es fundamental propiciar el desarrollo de interés y motivación en temas escolares, lo cual, necesariamente, va a conducir a una mejoría en sus niveles de atención y concentración. De hecho, la baja relación encontrada entre habilidades intelectuales y atención, entre habilidades intelectuales y conocimientos, y entre atención y conocimientos, sugiere que en el proceso de aprendizaje de los niños deben considerarse otras variables tales como motivación por el trabajo, interés y agrado por las tareas, que deben ser fortalecidas para captar su atención y mejorar su disposición para el trabajo escolar.

Por lo tanto, se requiere diseñar programas de acompañamiento e intervención psicoeducativa que abarquen a la realidad en su conjunto y de manera contextualizada. Se debe trabajar con los docentes, con los padres de familia y con los niños, de manera que se fortalezca a toda la comunidad educativa y que todos se conviertan en reales partícipes del proceso. La incorporación de metodologías lúdicas y activas en las cuales se utilicen materiales y referentes concretos para atender sus necesidades reales y específicas, es fundamental.

Asimismo, es esencial la generación de programas psicoeducativos con los que se pueda dar atención a niños y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales, tanto por dificultades con el aprendizaje, como por altas capacidades, de modo que se pueda cumplir con la aspiración de una educación para todos sin ningún tipo de discriminación (LOEI, 2011), y de acuerdo con el contexto cultural de cada grupo humano beneficiario de la educación.

- Acevedo R., A. (2011). La ignorada cuestión del idioma: educación en los pueblos indígenas de Puebla, México (1876-1930). En L. Alvarado, & R. Ríos Zúñiga (Edits.), *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)* (págs. 431-468). México: IISUEUNAM / Bonilla Artigas Eds.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2014). *Programa Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil (PRIDI)*. Obtenido de http://www.iadb.org/education/pridi/instrumentos/Marco_Conceptual.pdf#page=18&zoom=auto,-29,270
- Brickenkamp, R. (2012). *d2, Test de Atención*. Madrid: TEA Ediciones.
- Constitución de la República del Ecuador*. (2008). Obtenido de <http://www.desarrollosocial.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/10/constitucion.pdf>
- Expósito V., M. (2003). *Diagnóstico Rural Participativo: Una guía práctica*. Santo Domingo, República Dominicana: Centro Cultural Poveda.
- Heise, M., Tubino, F., & Ardito, W. (1994). *Interculturalidad, un desafío*. (2ª Edición). Lima, Perú: CAAAP. Obtenido de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/090416.pdf>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). (2011). *(Segundo Suplemento)*. Ecuador: Registro Oficial N° 417. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/ley-organica-de-educacion-intercultural-loei/>
- Martín A., A., & Escalante F., C. (2017). Prácticas Educativas, “El problema de la lengua” y usos indígenas de la lectura y la escritura en la Historiografía de la Educación del siglo XIX en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 347-366.
- Ministerio Coordinador de Desarrollo Social (MCDS), MIES/INFA - MSP- MINEDUC. (2011). *Estrategia Nacional Intersectorial de Desarrollo Infantil Integral*. Obtenido de http://www.desarrollosocial.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/2011-Estrategia_Nacional_Intersectorial_de_Desarrollo_Infantil_Integral.pdf
- Ministerio de Educación (ME). (2012). *Acuerdo 129-12*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/ACUERDO-129-12.pdf>
- Ministerio de Educación (ME). (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>
- Ministerio de Educación (ME). (2016). *Documentos educativos: Textos para estudiantes de EGB*. Obtenido de <http://educacion.gob.ec/biblioteca/>
- Ministerio de Protección Social. (2007). *Guía de promoción de la salud y prevención de enfermedades en la salud pública*. Bogotá, Colombia: Scripto Ltda.
- Ministerio del Ambiente. (2017). *Yasuni Transparente*. Obtenido de <http://yasunitransparente.ambiente.gob.ec/waorani>
- Ortiz P., N. (1999). *Escala Abreviada de Desarrollo*. Colombia: Ministerio de Salud.
- Parra S., A. I., & Orjuela B., J. I. (2014). Consideraciones sobre educación matemática y educación indígena en Colombia. *Revista Latinoamericana Etnomatemática*, 7(2), 181-201.
- Piaget, J. (1967/2009). *La Psicología de la Inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). (2016). *Estación Científica Yasuní*. Obtenido de <http://www.puce.edu.ec/portal/content/Estaci%C3%B3n%20Cient%C3%ADfica%20Yasun%C3%AD/472>
- Raven, J. C. (2007). *Coloured Progressive Matrices, Sets A, Ab, B*. England: Oxford Psychologists Press Ltd.
- REPSOL. (2013). *Plan de sostenibilidad Ecuador. Informe de seguimiento 2013*. Obtenido de https://www.repsol.com/imagenes/global/en/AF_Inf_Seg_2013_Ecuador_tcm14-21288.pdf
- Rivas, A. (2003). Sistema mundial y pueblos indígenas de la Amazonía. A propósito del ataque a los tagaeri. *ÍCONOS, Revista FLACSO - Ecuador*(17), 21-30. doi: 10.17141/iconos.17.2003.477.
- Rodríguez, M. (2015). *Woorani Minkayonta: Mejorando la educación en las comunidades Woorani del Parque Nacional Yasuní*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), Estación Científica Yasuní.
- Sumida H., E. A. (2013). Conversations on Indigenous Education, Progress, and Social Justice in Peru. *International Journal of Multicultural Education*, 15(3), 10-25.
- Tenorio, M. C. (2011). Escolaridad generalizada: ¿Inclusión social o pérdida de la identidad cultural? *Revista de Estudios Sociales*(40), 57-71.
- UNESCO. (2017). Obtenido de <https://es.unesco.org/sdgs>
- UNICEF Bolivia. (2000). *Desarrollo Local Integrado PRODELI*. Obtenido de https://www.unicef.org/bolivia/spanish/local_development_2025.htm
- Vygotsky, L. (1999). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Fausto.

CAPÍTULO 4

*Sensibilización
y abordaje comunitario
de las temáticas educativas*

Elena Díaz Mosquera

*Por ejemplo, hoy en la educación:
Ahora los niños tienen todas las cosas que necesitan y no aprovechan.
Los padres no enseñan mucho.
Algunos niños no se dedican al estudio y están cambiando.
(Testimonio 1, Grupo hombres)*

Según se ha mencionado en páginas anteriores, los sistemas educativos interculturales enfrentan al menos dos grandes retos. El primero consiste en el derecho a una educación contextualizada al medio y a la cultura, pero que al mismo tiempo prepare a los niños y jóvenes para vivir en el mundo globalizado actual. El segundo reto plantea la necesidad de conservar las tradiciones y los valores culturales del pasado pero con un sentido de transformación, es decir, orientados al presente y proyectándose al futuro. De esta manera, la educación no puede ni debe ser concebida como un tema externo, sino como algo intrínseco y específico a cada pueblo y a cada cultura. Además, cada vez se cuenta con más evidencias de que es a través de la familia y de la comunidad que se recuperan y preservan los valores ancestrales propios de cada grupo, valores que deben constituirse en eje fundamental de los procesos educativos.

En el caso de los grupos waorani asentados en las comunidades de Guiyero, Timpoka y Ganketapare, los testimonios de mujeres, hombres, adolescentes y niños evidencian su preocupación e inquietudes en torno a la educación. Del mismo modo, los diálogos mantenidos con los profesores del CECIB Ika ponen de manifiesto las fortalezas, limitaciones y necesidades de los procesos educativos, las cuales han podido también ser constatadas a través de las observaciones realizadas y de los resultados del diagnóstico participativo.

Frente a estas evidencias sobre la situación del ámbito educativo, se consideró fundamental llevar a cabo un proceso de sensibilización (e.g., Carvajal, Chinchilla, Munévar, Penabad, & Ulate, 2014) con la participación de la comunidad, que fomente un abordaje conjunto de las temáticas educativas.

Los procesos de sensibilización son intervenciones que se realizan para fomentar la toma de conciencia de ciertas problemáticas. Es un nivel de intervención inicial en donde, a través de un acercamiento emocional, se logra la implicación con la problemática, usando a nivel metodológico la reflexión y la autorreflexión (Virgilí, 2014). En este sentido Echevarría (2011, en Virgilí, 2014) manifiesta “la sensibilización yo la veo fundamentalmente para transformar en el plano práctico, en la vida personal, que haya un cambio en la persona... La sensibilización es como una introducción a un tema, que deja algo abierto” (p.12).

Como en todo proceso de este tipo (e.g., Carvajal *et al.*, 2014), se utilizó un enfoque reflexivo y una metodología participativa para fomentar el análisis desde las propias experiencias de los participantes, desde sus lugares cotidianos y desde sus conocimientos previos sobre el tema de la educación en la comunidad.

El fin básico fue generar un espacio común para abordar los problemas que aquejan a la educación y evitar que estos permanecieran como un malestar y, al mismo tiempo, orientar a los miembros de la comunidad hacia una búsqueda participativa de estrategias para afrontar los problemas, mediante el empoderamiento, por parte de ellos, de las posibles soluciones.

Para el efecto, se utilizaron los principios de la teoría dialógica de Freire (1970/2005), puesto que se estaba trabajando con adultos cuyas voces debían ser escuchadas desde su propia realidad. Igualmente, se integraron los principios de la investigación–acción participativa, en vista de que se buscaba mejorar las prácticas educativas a partir de una comprensión de ellas por parte de la comunidad (Colmenares, 2011).

Fines y propósitos

Una vez realizado el diagnóstico participativo de la situación educativa en el CECIB Ika y en las comunidades waorani aledañas, era fundamental llevar a cabo varios procesos. En primer lugar, era esencial contar con la participación de la comunidad para el abordaje del tema educativo en sus diferentes facetas, desde un enfoque de sensibilización. En segundo lugar, era indispensable compartir con la comunidad algunas ideas prácticas para la elaboración de materiales didácticos que podrían mejorar los procesos de enseñanza–aprendizaje de los niños.

Bajo estas consideraciones, el propósito fundamental de la sensibilización y abordaje comunitario de las temáticas educativas fue orientar a los involucrados a la búsqueda participativa de estrategias para el afrontamiento de las necesidades educativas de los niños y adolescentes de las comunidades waorani de Guiyero, Timpoka y Ganketapare. Para ello, se consideró necesario generar espacios de diálogo y encuentro con el fin de:

- Fomentar conciencia y compromiso en los líderes comunitarios y padres de familia sobre su aporte fundamental, como primeros referentes sociales, en la educación de niños y jóvenes, de acuerdo con sus propios valores y códigos culturales.
- Fortalecer la motivación y el compromiso del personal docente y propiciar la generación de ideas creativas para el trabajo con los niños.
- Socializar con padres de familia y personal docente, metodologías y técnicas que podrían ser de utilidad en el proceso de enseñanza–aprendizaje de los niños, y elaborar material didáctico de forma participativa, utilizando recursos del medio y material de reciclaje.
- Propiciar en los niños el interés por el desarrollo de hábitos de autocuidado, así como la motivación y el compromiso con su propio aprendizaje.

Para iniciar el proceso, el equipo de investigación planificó la realización de dos tipos de reuniones, una con los adultos de la comunidad y, con la autorización respectiva, otra reunión con los niños y estudiantes del CECIB Ika. En el caso de la reunión con los adultos, se consideró importante la presencia de los líderes comunitarios, los padres de familia y los profesores de la escuela. La intención era que, a partir de la socialización de los resultados del diagnóstico participativo, se identificaran de manera grupal los problemas respecto de la educación, se plantearan posibles estrategias para afrontar la situación, se comprometieran con los cambios y se empoderaran de ello. De esta manera, sería la misma comunidad la encargada de emprender acciones que el grupo considerara esenciales, con la finalidad de mejorar las condiciones educativas de los niños.

Como corresponsables del proceso iniciado, los integrantes del equipo de investigación se comprometieron a socializar con los adultos algunas herramientas didácticas que podían ser elaboradas con recursos del medio y que beneficiarían los procesos de aprendizaje de los niños. Para ello, se planificarían de manera conjunta las actividades a realizarse.

En diálogo con los adultos de las comunidades

*Ahora hay muy pocos que nos preocupamos,
digamos, por la educación.
A los demás no les interesa porque nunca los educaron.
(Testimonio 1, Grupo Adolescentes)*

La reunión general con los adultos de las comunidades se efectuó en el CECIB Ika. A ella asistieron líderes comunitarios, algunos de ellos ataviados con sus trajes típicos, lo que indicaba la importancia que le estaban concediendo al evento; se contó también con la asistencia de varios padres y madres de familia de los estudiantes y de la directora de la escuela, quien también es profesora de los niños de educación inicial y de los primeros niveles de escolaridad.

De acuerdo con los fines y propósitos planteados, se planificó realizar una sensibilización a los asistentes sobre la situación educativa en la comunidad, con la finalidad de fomentar en ellos conciencia y compromiso respecto de su aporte fundamental en la educación de los niños y jóvenes. Para ello, el primer punto de la reunión fue socializar los resultados del diagnóstico participativo de necesidades y problemas educativos en la comunidad para, a continuación, orientar el diálogo participativo hacia la identificación grupal de los problemas y de las posibles estrategias de afrontamiento.

Para la socialización de resultados, se emplearon carteles con imágenes e información su-



Socialización de resultados de la fase diagnóstica a la comunidad – © Alondra Ortiz

cinta. Se contó con un intérprete español–wao tededo de la misma comunidad. La información sobre las necesidades educativas detectadas se focalizó en los hallazgos generales de la valoración de los niños en los ámbitos de desarrollo, atención, lectoescritura y cálculo, sus fortalezas y debilidades.

Este procedimiento sirvió de punto de partida para abrir el diálogo con los participantes y analizar en conjunto las posibles causas. A pesar de que el grupo de investigación había realizado internamente un análisis previo a partir de las observaciones naturales, los diálogos con los profesores y las conversaciones informales con miembros de la comunidad, era esencial que se escucharan las voces de los participantes y que fueran ellos mismos quienes se empoderaran tanto de la situación como de sus posibles estrategias de afrontamiento.

Por tanto, con la participación de los asistentes se analizó la situación y se buscó evidenciar las causas subyacentes a las necesidades educativas detectadas. Hubo un acuerdo general entre ellos en identificar algunos factores tales como la realidad personal y familiar de los niños, las condiciones de la escuela y su real posibilidad de atender la situación específica de los estudiantes.

En cuanto a la realidad familiar de los niños, un aspecto que se consideró es el lugar que tiene la educación dentro del contexto cultural en la comunidad wao. A pesar de que actualmente se le ha concedido una mayor importancia, eventos familiares como la pesca, la caza, festividades en general, suelen ser motivos para que los niños se ausenten de la escuela. Por tanto, este aspecto que fue identificado en esta primera reunión, fue profundizado en las siguientes, pues se vio la necesidad de que los padres de familia se comprometieran con ellos mismos, a abrir espacio y tiempo en sus costumbres y tradiciones, de modo que los niños puedan disfrutar de las actividades familiares, sin por ello perder de vista su responsabilidad frente al aprendizaje escolar.



Niño wao bebiendo – © Esteban Baus

Sobre la realidad personal de los niños se analizaron varios aspectos. Por ejemplo, muchos de ellos llegan a la escuela por la mañana sin haber ingerido alimentos; el desayuno escolar se sirve en el receso, a las 10 de la mañana y su preparación está a cargo, por turnos, de cada familia. Lamentablemente, no todas las familias se responsabilizan de esta tarea y a veces los niños pasan toda la jornada escolar sin ningún alimento, lo que hace que sus funciones relacionadas con el aprendizaje se vean seriamente afectadas y disminuyan. También, se habló de que en muchos niños se observa descuido en su higiene personal, lo cual incide en su salud y en su bienestar dentro su grupo. Adicionalmente, los padres indicaron que en casa, los niños no siempre cuentan con materiales o espacios mínimamente apropiados para realizar tareas escolares, además de que en el ambiente familiar por lo general no se concede atención a este tipo de actividades. Finalmente, se habló sobre la importancia de que los niños cuiden de sus materiales escolares, como cuadernos, textos, lápices, entre otros.

Respecto de la escuela y su real posibilidad de atención a las necesidades específicas de los estudiantes, se dialogó sobre el hecho de que el CECIB Ika cuenta únicamente con dos maestros, de los cuales solo la directora nombrada por el Ministerio de Educación vive en la comunidad. Otro hallazgo, que es verdaderamente preocupante, y que fue discutido en la reunión, es que no hay maestros de origen wao que puedan cumplir con la misión de educar a los niños de la comunidad; si esto fuera posible, los niños tendrían la oportunidad de aprender en su propia lengua, con la introducción paulatina del castellano y, además, estarían a cargo de una persona conocedora de sus códigos y costumbres culturales. Adicional a ello, se manifestó que la escuela carece de libros de lectura y de textos de las asignaturas contextualizados al medio, y que, además, ninguno de los libros está en wao tededo. Por otra parte, se habló de que no se cuenta con material didáctico que resulte útil, lúdico e interesante para el aprendizaje de los niños.

Frente a estas evidencias del análisis situacional, se planteó la interrogante de cómo la comunidad podía responder para autogestionar la mejora de los procesos educativos de los niños y adolescentes, con el apoyo a corto plazo, de los miembros del equipo de investigación como corresponsables del proceso. El objetivo primordial fue que los miembros de la comunidad se empoderaran de la situación y de sus posibles soluciones.

En este sentido, los miembros de la comunidad se comprometieron entre sí a ocuparse de una mejor manera de los procesos educativos de sus hijos, integrando los valores culturales propios con los conocimientos de la lecto-escritura y la aritmética. También se comprometieron a responsabilizarse de la preparación del desayuno escolar en el turno que les correspondiera y a velar por la higiene personal de sus hijos, como una necesidad de salud y de bienestar en el grupo de compañeros. Adicionalmente, se acordó que, con el apoyo del equipo de investigación, se realizarían dos tipos de actividades para introducir los temas que requerían atención y de los cuales ellos se harían cargo en adelante.

Estas actividades fueron:

- Talleres con los niños sobre higiene, hábitos de estudio y cuidado de materiales escolares.
- Talleres de elaboración de material didáctico para lecto-escritura y cálculo con los padres de familia y la profesora de la escuela.

Respecto de los talleres con los niños, se acordó que el trabajo del equipo de investigación constituiría únicamente un proceso de sensibilización sobre los temas. De este modo, el compro-

miso de la comunidad fue realizar un acompañamiento desde el interior de cada familia, con la finalidad de que se consiguieran cambios duraderos en las actitudes y comportamientos de los niños hacia su propio aprendizaje.

En el caso de los talleres con los padres de familia y la profesora de la escuela, la premisa fue que si el conocimiento lo tenían únicamente los maestros de la escuela, este se iría con ellos cuando el Ministerio de Educación hiciera cambios y nuevas designaciones, como ya había ocurrido. Por el contrario, si los miembros de la comunidad adquirían el conocimiento, este se quedaría con ellos. Podrían ampliarlo, mejorarlo, integrarlo a sus propias prácticas y valores culturales a través de reuniones auto convocadas de estudio y trabajo lideradas por ellos mismos, y podían retransmitirlo de unos miembros a otros. De esta manera, lograrían un cierto nivel de control, autogestión e independencia frente a los procesos de aprendizaje y los saberes de sus hijos.

Talleres con los niños

*En escuela, yo aprendo.
(Testimonio 1, Grupo niños)*

En vista de los problemas detectados tanto en el diagnóstico participativo como en la reunión general mantenida con los líderes comunitarios, padres de familia y profesora, los talleres para los niños asistentes al CECIB Ika de Guiyero tenían por finalidad realizar una sensibilización sobre la importancia de desarrollar hábitos de cuidado personal, de estudio, y de cuidado de materiales escolares. Para ello, se diseñaron actividades contextualizadas y con un enfoque constructivista.

En el constructivismo se considera la importancia de que el conocimiento sea construido de manera activa por la persona que aprende, de modo que se organice la experiencia propia, en lugar de reflejar una realidad objetiva y externa (Castejón, González & Pablo, 2013). De este modo, los estudiantes utilizan sus conocimientos previos y sus habilidades mentales para integrar el nuevo conocimiento. El aprendizaje, por tanto, es “una construcción de significado y entendimiento, dentro de un contexto o situación particular” (Castejón *et al.*, 2013, p. 128). Al ser una creación personal, los aprendizajes cobran mayor fuerza y tienden a ser más duraderos.

En este sentido, la metodología utilizada en los talleres con los niños fue de tipo constructivista social, pues se buscaba que construyeran su propio aprendizaje de forma conjunta y de manera contextualizada a su entorno socio cultural (Vygotsky, 1999). A diferencia de lo que ocurre en el aprendizaje receptivo, este tipo de aprendizaje suele ser mejor interiorizado por los estudiantes, pues se logra con su participación activa y su reconstrucción de la realidad.

Puesto que en los talleres propuestos, el equipo de investigación iba a realizar actividades en un tiempo determinado para motivar a los niños en los temas planteados, el acompañamiento posterior debían darlo la familia, la escuela y la comunidad. En este tipo de procesos de acompañamiento, las familias asumen la responsabilidad del desarrollo de los niños y del fortalecimiento de sus habilidades, por tanto, resulta determinante en el mejoramiento de sus aprendizajes, actitudes y comportamiento.

Se diseñaron cuatro talleres: (1) socialización; (2) alimentación e higiene personal; (3) hábitos de estudio; (4) cuidado y manejo de material escolar. Para llevarlos a cabo, se formaron dos

grupos de acuerdo con las etapas evolutivas de los niños. El primer grupo estuvo conformado por los niños de educación inicial hasta tercer nivel, y el segundo grupo, por los niños de cuarto a sexto nivel. Si bien los temas de los talleres fueron los mismos para ambos grupos, la diferencia estuvo en el tipo de actividades y la profundidad con que se abordaron los temas, pues en todo momento se tuvo en consideración el nivel de desarrollo cognitivo de los participantes (véase Piaget, 1967/2009).

Los talleres se realizaron en las instalaciones del CECIB Ika de Guiyero en cuatro mañanas consecutivas, durante la jornada escolar. El tiempo aproximado de cada taller fue de una hora. Se trabajó con el grupo de los niños más pequeños antes del receso, en horario de 08:30 a 09:30, y con el grupo de los niños de los niveles más altos, después del receso, en horario de 10:30 a 11:30. Para el desarrollo de los talleres, conforme con los planteamientos de las teorías constructivistas (e.g., Castejón *et al.*, 2013; Piaget 1967/2009; Vygotsky, 1999), se seleccionaron tareas relevantes que pudieran llevarse a cabo con materiales del medio y que estuvieran relacionadas con la situación real de los niños.

Actividades realizadas con los niños

Puesto que habían transcurrido varios meses entre el trabajo diagnóstico realizado con los niños y este nuevo encuentro con el equipo de investigación, se consideró necesario dedicar un espacio de tiempo para dinámicas de socialización a través de las cuales se reconstruyeran los vínculos previamente establecidos.

El primer día se realizaron actividades de socialización; en este encuentro también se comunicó a los niños las actividades que se efectuarían a lo largo de la semana y sus objetivos. Los niños se mostraron entusiastas de volver a trabajar con las integrantes del equipo de investigación a quienes habían asignado nombres en wao tededó, en función de sus características más sobresalientes; por ejemplo, a una de ellas la llamaban “Obe” que significa boa, debido a que el día que la conocieron llevaba una blusa negra con manchas amarillas; a la otra integrante del equipo le pusieron como nombre “Awane” que quiere decir “palo largo”, debido a su constitución delgada.

El segundo día de trabajo se efectuó el taller de “Higiene personal y alimentación”, con el objetivo de generar conciencia en los niños, sobre la importancia de asearse cada mañana antes de acudir a la escuela, así como de ingerir alimentos de fácil acceso en el medio, que los mantengan saludables y potencien su crecimiento, desarrollo y aprendizaje.

Con esta finalidad, el equipo de investigación utilizó recortes de revistas y gráficos sobre alimentos nutritivos y hábitos de higiene, que se mostraron a los niños para que los identificaran y describieran su utilidad, de modo que se pusieran en marcha sus conocimientos previos. Posteriormente, los recortes fueron organizados por los niños a medida que las integrantes del equipo de investigación narraban historias sobre el tema.

La actividad de construcción de conocimientos con los niños más pequeños consistió en elaborar un collage con los recortes, para lo cual se utilizaron pliegos de cartulinas y marcadores de colores, entre otros materiales. En el caso de los niños de los niveles más avanzados, se utilizaron juegos de roles y psicodramas. Este tipo de actividades permitieron, además, conocer más a profundidad las dinámicas intrafamiliares y grupales respecto de la alimentación y la higiene en la comunidad.



Niños de nivel inicial con las integrantes del equipo de investigación – © Alondra Ortiz

En el tercer día se llevó a cabo el taller de “Hábitos de estudio”. El propósito de este taller fue fomentar la reflexión sobre la importancia del aprendizaje y desarrollar en los niños la motivación y las habilidades para estudiar. Para activar los conocimientos previos de los niños, se plantearon algunas preguntas sobre lo que usualmente hacen:

- ¿En qué llevan sus materiales a la escuela?
- ¿Qué precauciones toman para evitar que los cuadernos y libros se manchen o ensucien?
- ¿En qué lugar de la casa hacen sus tareas escolares?

Estos temas fueron analizados y discutidos. El análisis fue más profundo con el grupo de niveles más avanzados. Posteriormente, las integrantes del equipo de investigación les dieron a los niños algunas sugerencias, tales como:

- Utilizar una bolsa o morral para guardar y transportar los útiles escolares.
- Trabajar con las manos limpias para evitar que los libros se manchen o ensucien.
- Utilizar una mesa en casa para hacer las tareas escolares (que podía ser la mesa de comer).
- Procurar que el sitio donde hacen las tareas tenga una buena iluminación.

Con esta información, los niños más pequeños elaboraron un collage pegando recortes de revistas y gráficos en un pliego de cartulina, sobre lo que se debe y no se debe hacer para mejorar los hábitos de estudio. Los niños más grandes, por su parte, explicaron cómo, en su caso particular, podían poner en práctica las sugerencias, dadas sus condiciones familiares. Mediante acuerdos verbales y escritos, se comprometieron a llevarlos a cabo.

Durante el cuarto día se realizó el taller de “Cuidado y manejo de material escolar”. El objetivo de este taller fue fomentar en los niños el cuidado por el material didáctico con el que estudian y aprenden.

En este encuentro, se presentó a los niños los materiales que se dejarían en la escuela, algunos adquiridos por el equipo de investigación y otros elaborados por los padres de familia en los talleres realizados con ellos. Se les explicó a los niños que estos materiales serían empleados para el trabajo en varias áreas; se les dio tiempo para manipular el material a fin de que se familiarizaran con su uso y, de manera conjunta, se lo ubicó en el sitio establecido dentro de la escuela. Los niños fueron designados como los custodios de este bien común.

En este último encuentro se realizaron también actividades de cierre, en las cuales cada niño expresó cómo se había sentido durante el trabajo de la semana. La participación de los niños en esta actividad no tenía que ser necesariamente verbal; podían hacer un dibujo, escribir o decir una palabra ya sea en wao tededo o en castellano.

La profesora de la escuela se comprometió a mantener los carteles elaborados durante los talleres en las aulas de clase, de modo que estuvieran a la vista de los niños y sirvieran como recordatorio de sus compromisos.

Talleres con los adultos

*Los niños tienen que estar permanente en clase.
Pero esto también depende de familia.
Si es que familia no tiene problemas,
niños vienen directo a clase.
(Testimonio 2, Grupo Hombres)*

Una vez que los padres y la maestra se comprometieron en la primera reunión general a participar en los talleres de uso y elaboración de material didáctico, se programaron cuatro sesiones de trabajo (en las tardes), previo a lo cual el equipo de investigación había realizado una revisión de materiales psicoeducativos que se pudieran elaborar con material reciclable, que fueran de fácil uso y comprensión, y que se adaptaran tanto a las necesidades escolares detectadas, como al contexto social y ambiental. Estos talleres tuvieron como fin:

- Socializar con los adultos el uso de material didáctico para el desarrollo de destrezas en los niños, en las áreas de motricidad fina, atención y memoria, cálculo y lecto-escritura.
- Confeccionar conjuntamente con los participantes, material didáctico para las áreas mencionadas, utilizando recursos del entorno e incluyendo materiales reciclados.

Como se ha mencionado, se consideró que la participación de los padres de familia en estas actividades era fundamental, en vista de que los profesores tenían la opción de dejar la escuela ya sea por voluntad propia o por designación de las autoridades del Ministerio de Educación, en tanto que los padres eran las figuras permanentes en la vida de los niños y lo que se buscaba era que el aprendizaje generado durante este proyecto permaneciera en la comunidad.



Madres y padres de familia exhibiendo las taptanas elaboradas, con las integrantes del equipo de investigación – © Alondra Ortiz

Diseño del trabajo con los adultos

En el caso del trabajo realizado con los adultos, se recurrió a la pedagogía dialógica de Freire (1970/2005) y a los principios básicos de la andragogía (e.g., Lifshitz, 2004). La pedagogía de Freire considera al diálogo como la herramienta principal de la educación, pues permite que tanto el educador como las personas que se educan compartan y se expresen libremente, de modo que se erradiquen las diferencias de clases y las relaciones entre ambas partes se horizontalicen (Freire, 1970/2005). La andragogía se refiere a la habilidad de ayudar a los adultos a aprender tomando en cuenta sus características evolutivas y cognitivas (e.g., Lifshitz, 2004).

En este sentido, se propusieron actividades para cuya implementación se buscó la opinión participativa de la comunidad. La consideración subyacente fue que el trabajo estaba dirigido a personas con amplia experiencia de vida, que estaban particularmente interesadas en el tema y que buscaban herramientas prácticas con las cuales responder a las dificultades en el aprendizaje de sus hijos. Bajo este tipo de consideraciones, se diseñaron en conjunto cuatro talleres enfocados en: (1) cálculo; (2) motricidad fina y pre-escritura; (3) atención, secuencia y memoria; (4) lecto-escritura.

Igual que en el caso de los niños, los talleres con los adultos se realizaron en las instalaciones del CECIB Ika de Guiyero, durante cuatro tardes consecutivas. El tiempo aproximado de cada uno fue de dos horas y media. Para el desarrollo de los talleres, se seleccionaron materiales psicoeducativos que pudieran replicarse con la utilización de materiales disponibles en el medio y también reciclados.

Del mismo modo que en el trabajo con los niños, puesto que cada tema se abordó por una sola ocasión, el compromiso de los participantes y de la profesora fue socializar el aprendizaje con otros miembros de la comunidad y trabajarlo con sus hijos, de manera que se evitara que el conocimiento caiga en el olvido. También, se acordó que se podían auto convocar para reuniones en las que los diferentes miembros de la comunidad realizaran propuestas innovadoras y creativas para abordar los diferentes temas de estudio y aprendizaje de los niños.

De esta manera, en cada tarde se trabajó un área específica. Sin embargo, y a diferencia de los niños, la asistencia de los padres de familia y de los miembros de la comunidad a los talleres fue irregular. Aunque siempre se contó con algunos padres de familia, hubo días en que la asistencia fue escasa, lo que limitó la difusión del trabajo planificado.

A continuación se detallan las actividades realizadas en cada taller, así como la utilidad del material que se elaboró.

Taller de cálculo

En este taller, se revisaron con los participantes algunos conceptos básicos de aritmética, como sistema decimal, composición de cantidades (unidad, decena, centena, unidad de mil, etc.), operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división). Luego de ello, se socializó entre los participantes, de manera práctica e interactiva, el uso de algunos materiales que se llevaron expresamente para esta actividad: tabla perforada, base 10, taptana y ábaco vertical.

Con la finalidad de alcanzar los objetivos planteados (socialización del uso y réplica del material con recursos locales), el equipo de investigación motivó a los participantes para que elaboren réplicas, actividad en la cual se utilizaron útiles de escritorio (pega, lápices, pinturas), así como materiales locales y de reciclaje (tapas de botellas, granos secos), los cuales fueron sugeridos y conseguidos por los miembros de la comunidad de acuerdo con la disponibilidad en el medio.



Tabla perforada – © Naomi Roch

Uno de los materiales que se utilizó fue **la tabla perforada**. Como su nombre lo indica, se trata de un tablero cuadrado (puede ser de madera, cartón, espuma flex, plástico) que tiene agujeros cada cierta distancia, en los que caben fichas de varios colores (por ejemplo bolas, botones, granos secos pintados). Cada color representa una posición ordinal (unidad, decena, centena, unidad de mil, etc.). Es una herramienta muy útil para todo tipo de cálculo aritmético, desde sumas simples hasta raíz cuadrada, por lo tanto, con un adecuado entrenamiento, puede ser utilizada para introducir los conocimientos matemáticos nuevos hasta séptimo año de educación general básica; también re-

sulta muy útil para trabajar procesos individuales de recuperación en aritmética (e.g., Montessori para todos, 2017).

Otro de los materiales con los cuales se trabajó fue la **base 10**. Este es un recurso que sirve para visualizar y comprender el sistema de numeración decimal y que permite realizar operaciones de forma concreta (suma, resta, multiplicación, división). El material que está a la venta por lo regular viene en plástico o madera pero, al igual que en el caso anterior, puede ser elaborado con material reciclable. Consta de unidades que son pequeñas fichas sueltas, que pueden ser granos secos pintados; de decenas que son palitos con 10 marcas divisorias; de centenas que son tablillas cuadradas con marcas divisorias suficientes para representar 100 unidades, y en las que caben 10 decenas, y, finalmente, de millares que es un cubo en el cual cada una de sus caras representa una tablilla similar a la centena, en la que caben 10 centenas (e.g. Materiales educativos, 2011).



Base 10, Taptana y Ábaco vertical – © Naomi Roch

La taptana fue otro de los materiales usados en el taller de cálculo. Se trata de un recurso didáctico inventado por la antigua Nación Cañari, sin embargo, permaneció por años relegado de los procesos educativos. Es en las dos últimas décadas que la taptana ha empezado a ser incorporada como un valioso recurso de enseñanza - aprendizaje de las matemáticas en las instituciones educativas del Ecuador.

Consiste en una tabla rectangular y redondeada en la parte superior, que contiene cuatro columnas de nueve agujeros cada una, así como un agujero central más grande en la parte superior central. La primera columna de agujeros, por lo general pintados de color verde, representan a las unidades; la segunda, de color azul, representa a las decenas; la tercera, de color rojo, representa

a las centenas, y la cuarta y última, de color amarillo, a las unidades de mil. Hay nueve agujeros en cada columna porque solo es posible tener, por ejemplo, 9 unidades; si hay 10, se requiere cambiar por una decena, y así sucesivamente. Con este material se comprende de forma visual y práctica el sistema de numeración decimal y el orden posicional de los números, se construyen nociones de cantidad, se pueden ejecutar procesos de secuenciación y se conceptualizan las cuatro operaciones matemáticas básicas (e.g., Vásquez, 2015). El material que está a la venta por lo regular está confeccionado en madera, pero puede replicarse en cartón o espuma flex, y como fichas se pueden utilizar, así mismo, bolas, botones o granos secos pintados.

El ábaco vertical es un material manipulativo clásico que, igual que los otros instrumentos, sirve para comprender el sistema decimal, el valor posicional de las cantidades, así como las operaciones aritméticas básicas. Tiene la ventaja de que puede ser abierto en la parte superior, lo que permite poner y sacar fichas según el tipo de proceso que se esté efectuando. Por lo regular viene confeccionado en madera o plástico, pero con facilidad se puede utilizar material reciclable para replicarlo.

Taller de motricidad fina y pre-escritura

Para el trabajo en motricidad fina y pre-escritura que se realiza con los niños más pequeños, el equipo de investigación llevó a la comunidad muestras de plantillas de las vocales y de los números. Se socializó y practicó su uso con los adultos miembros de la comunidad que asistieron al taller. El empleo de este material consiste en seguir la silueta de las letras o números que se estén aprendiendo, calcarlos, pintarlos, rellenarlos con diferentes tipos de materiales como granos, fideos, papel trozado.



Plantillas de las vocales y de los números

La finalidad del uso de este material es que los niños se familiaricen con las formas de las vocales y sus sonidos y que identifiquen en su entorno, objetos que llevan los sonidos de las vocales que están siendo estudiadas, ya sea al inicio, en la mitad o al final de las palabras. En el caso de las plantillas de los números, los niños aprenden a asociar el símbolo numérico con la cantidad de objetos que este representa.

Taller de atención, secuencia y memoria

Del mismo modo que en los casos anteriores, a partir de muestras de material adquirido para este taller, se socializó con los miembros de la comunidad el uso de Tarjetas de secuencias y de Dominó idénticos, los cuales fueron replicados con el material reciclado. Las tarjetas de secuencia presentan imágenes de acciones que, ordenadas adecuadamente, representan una historia

en particular; su ordenamiento ayuda al desarrollo del pensamiento lógico; al pedirle al niño que narre lo que ha encontrado, se fomenta el desarrollo del lenguaje. En la réplica de este material, que se realizó con cartulina, lápiz y colores, se les pidió a los padres elaborar historietas de su propio contexto cultural.

Los dominós de idénticos son tarjetas rectangulares que contienen dibujos diferentes; los niños deben buscar en el grupo general, otra tarjeta que contenga el mismo dibujo de la tarjeta previamente seleccionada para ordenar en forma de dominó. El objetivo es relacionar figuras para desarrollar las nociones de semejanzas y diferencias (Valverde, 2003). Al mismo tiempo, el niño desarrolla atención, percepción y memoria visual, así como lenguaje y comunicación oral si, además, se le pide describir el gráfico.



Dominó de idénticos – © Naomi Roch

Taller de lecto-escritura

En la última sesión se trabajó con los padres de familia y con la profesora de la escuela, el taller del área de lectoescritura, con el objetivo de fortalecer el aprendizaje y la práctica de la lengua en



Taller de lecto-escritura – © Alondra Ortiz

los niños a partir del Segundo año de EGB. Para esta actividad, se llevaron a la comunidad plantillas del abecedario con letras mayúsculas y minúsculas, que los padres de familia replicaron con cartulina, lápiz y colores. Estas plantillas resultan útiles para formar palabras, jugar crucigramas o sopas de letras con material concreto, pues el niño practica la lectura y la escritura mientras realiza una actividad lúdica. Además, sirve para leer y escribir tanto en wao tededo como en castellano.

A modo de resumen y cierre...

La educación es un bien común básico al que todos tenemos derecho y al que todos debemos tener acceso. Pero esta formación, orientada a desarrollar el potencial de las personas en sus diferentes ámbitos, está necesariamente influida por una red de factores, entre ellos, el contexto cultural en el que tiene lugar. Es precisamente el contexto, como ente social, el que determina las necesidades educativas de sus miembros. Por lo tanto, todo proceso educativo requiere estar estrechamente vinculado con el medio y la cultura que le rodea.

En consecuencia, como se ha afirmado reiteradamente, la educación intercultural supone apertura, receptividad, consideración, respeto al entorno cultural, a la comunidad, a la familia, como concedores auténticos de prácticas, tradiciones, valores y costumbres. Bajo esta mirada, la investigación–acción participativa (e.g., Colmenares, 2011) ofrece un apropiado marco metodológico de trabajo en el ámbito educativo, pues parte de un proceso diagnóstico para buscar la acción participativa de los miembros en la implementación de las posibles soluciones.

De hecho, en el trabajo realizado en la escuela de Guiyero, se partió de un proceso de sensibilización en el que, entre otros aspectos, se socializaron los resultados del diagnóstico participativo en el ámbito psicoeducativo. Estos resultados dieron lugar a un análisis de la situación por parte de la comunidad, en el que se visualizaron las causas de las dificultades educativas de los niños, las cuales estaban relacionadas con aspectos personales y familiares, que fueron ampliamente discutidos y sobre los cuales se tomaron algunas decisiones. También, se señaló a la escuela, su situación y escasez de recursos, como una de las causas del bajo nivel de aprendizaje y rendimiento general de los niños.

Se propuso, por tanto, la realización de talleres con niños y adultos por separado, para abordar temáticas específicas. Según lo acordado en la reunión general con líderes comunitarios y padres de familia, el abordaje que realizaría el equipo de investigación sería apenas el inicio de todo el proceso de acompañamiento que la comunidad, de manera participativa, debía realizar. Bajo esta consideración, se trabajó durante una semana, en la mañana con los niños y en la tarde con los adultos.

Con los niños se abordaron los temas que se identificaron como los más emergentes: la alimentación, la higiene personal, los hábitos de estudio, el cuidado del material escolar. La profundidad del abordaje de los temas estuvo en función del ciclo evolutivo y nivel de desarrollo de los niños (véase Piaget, 1967/2009). Hubo un compromiso previo tanto de la maestra como de las familias, en que realizarían un proceso de acompañamiento posterior para fortalecer los aprendizajes de los niños.

Con los adultos se elaboraron materiales didácticos para diversa áreas, usando recursos del medio y de reciclaje, además, se realizó un proceso de adiestramiento en el uso. La finalidad

REFERENCIAS DEL CAPÍTULO

fue que los niños contaran con recursos concretos para su estudio y aprendizaje. Según se ha anotado, se consideró que la participación de los padres en estas actividades era fundamental, pues se buscaba que el conocimiento se quedara en la comunidad para que pudiera ser replicado, retransmitido, mejorado, fortalecido.

Desde la psicología del aprendizaje queda claro que un trabajo intensivo de una semana no garantiza de ninguna manera que el aprendizaje efectivamente ocurra, por un lado, y que se logren las condiciones para su aplicación, por otro lado. Como lo han enfatizado varios autores (e.g., Ausubel, 2002; Bruner, 1995; Piaget, 1967/2009) y diversos estudios y revisiones teóricas contemporáneas (e.g., Cornejo & Redondo, 2007; Pozo, 2016), el aprendizaje es un proceso que se construye paso a paso, uno de cuyos pilares esenciales es la práctica continua; en el caso de los niños, el soporte de la escuela y la familia resultan fundamentales.

Consecuentemente, el trabajo realizado desde el área educativa en las comunidades waorani de Guiyero, Timpoka y Ganketapare es un pequeño y primer paso de todo lo que se debería hacer si se espera conseguir verdaderos resultados. En este sentido, la inclusión de la escuela y de los padres de familia en el proceso pueden contribuir al logro de resultados, pues como organizaciones más estructuradas que sostienen el tejido social de la comunidad, se podrían convertir en custodios y veedores del fortalecimiento de la educación en su medio. Sin embargo, estos son supuestos atravesados por un sinnúmero de factores, entre ellos, uno de importancia crucial: la representación mental, el imaginario y las creencias sobre la educación y el aprendizaje escolar.

Hay un par de temas que, si bien fueron considerados importantes, no pudieron ser abordados en el presente trabajo porque están fuera del alcance del equipo de investigación. Uno de ellos, que debería ser solventado por el Ministerio de Educación del Ecuador, es la importancia de que los textos escolares que son entregados al CECIB Ika de Guiyero estén traducidos al wao tededo, como lo plantea el *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe* (MOSEIB) (ME, 2013).

El otro es un tema de alta importancia; sin embargo, hay costumbres culturales que hasta el momento no lo han hecho posible: que los docentes que enseñan en la escuela de la comunidad sean de origen wao; esto permitiría que la educación esté totalmente integrada a las prácticas culturales, tradiciones, costumbres, como la vestimenta típica, los cánticos, las danzas, y aporten el enorme valor que tienen.

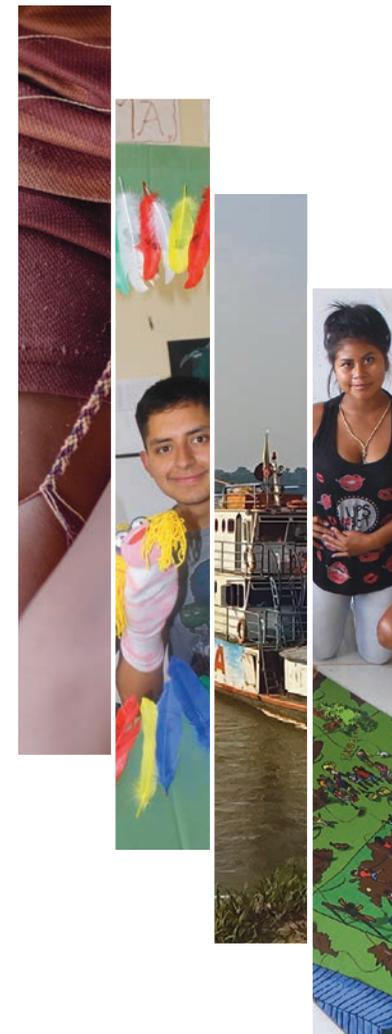
No obstante, la mayoría de jóvenes de la comunidad no terminan el bachillerato, pues para hacerlo tienen que desplazarse al colegio a Dicaro, ya que en Guiyero solo se cuenta con educación hasta Décimo de EGB. Debido a ello y porque esa es la costumbre, a tempranas edades conforman sus propias familias para cuyo sustento recurren, igual que el resto de miembros de la comunidad, a la pesca, a la caza, a la siembra. Una alternativa sería contar en la misma comunidad no solo con educación secundaria completa, sino también con un instituto técnico superior en el que, entre otras áreas, se prepare a los jóvenes para la docencia.

Finalmente, deseamos dejar constancia de nuestro deseo de que este trabajo constituya un pequeño aporte al conocimiento de la educación en las comunidades waorani del Parque Nacional Yasuní. También, esperamos que este proceso sirva para que las organizaciones a cargo, tales como la fundación de la compañía petrolera y los organismos de educación competentes, busquen estrategias de apoyo a través de proyectos de intervención social que den sostenibilidad en el tiempo al trabajo iniciado.

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1995). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Carvajal O., Z., Chinchilla S., H., Penabad C., M. A., & Ulate R., C. (2014). *Guía para acompañar procesos de sensibilización sobre inclusión social y equidad desde la perspectiva interseccional*. Obtenido de <http://www.miseal.org/index.php/documentacion/publicaciones>
- Castejón, J. L., González, C., & Pablo M., R. G. (2013). *Psicología de la educación*. España: ECU.
- Colmenares, A. M. (2011). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- Cornejo, R., & Redondo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII(2), 155-175.
- Freire, P. (1970/2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores S.A.
- Lifshitz, A. (2004). Andragogía y aprendizaje adulto. *Medicina Interna de México*, 20(3), 153-156.
- Materiales educativos. Guía de uso del material didáctico. (2011). Ecuador: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (ME). (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>
- Montessori para todos*. (2017). Obtenido de <https://montessoriparatodos.es/material-montessori/237-tabla-perforada.html>
- Piaget, J. (1967/2009). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos: la nueva ciencia del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Valverde, H. (2003). *Aprendo haciendo. Material didáctico para la educación preescolar* (1 ed.). San José, Costa Rica: EUNED.
- Vásquez, V. (2015). *Taptana, la calculadora de los Cañaris*. Obtenido de <http://ecuadoruniversitario.com/ciencia-y-tecnologia/taptana-la-calculadora-de-los-canaris-1/>
- Virgíli, D. (2014). Reflexiones teórico - metodológicas sobre sensibilización y capacitación en género. Apuntes de una propuesta para su implementación en contexto grupales. *La ventana*, 40, 7-58.
- Vygotsky, L. (1999). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Fausto.

PARTE III

ACTUANDO DESDE LA PSICOLOGÍA CLÍNICA



CAPÍTULO 5

*Salud y armonía en
Guiyero, Timpoka y Ganketapare*

Liliana Jayo Suquillo

Primer contacto con las comunidades en el tema de salud mental

En julio de 2016, se realizó una visita a las comunidades waorani de Guiyero, Ganketapare y Timpoka y como resultado se identificó la necesidad de realizar un estudio cualitativo–exploratorio, de tipo etnográfico, utilizando técnicas como la observación participante, las entrevistas y grupos focales.

La investigación etnográfica es el método más popular para analizar y enfatizar en las cuestiones descriptivas e interpretativas de un ámbito sociocultural concreto, ha sido ampliamente utilizada en los estudios de la antropología social y la educación, tanto que puede ser considerada como uno de los métodos de investigación más relevantes dentro de la investigación humanístico-interpretativa (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992 en Murillo y Martínez, 2010:2).

Se adoptó la metodología propuesta por Giddens (1994), con el objetivo de detectar contextualizadamente los malestares psicológicos de la población, que se manifiestan a través de sus representaciones sociales. Se incluyó una perspectiva histórica. En otras palabras, se consideró a las problemáticas de los waorani el resultado de un proceso histórico de marginación y de un sistema de violencia estructural. Se diseñaron dispositivos que facilitaron la expresión de la palabra y se organizaron grupos de intervención, en función de características comunes: niños y niñas pertenecientes a la escuela, jóvenes del colegio, mujeres y hombres que están presentes en las comunidades de Guiyero, Timpoka y Gaketapare. Para el diagnóstico se trabajó con conceptos operativos como el de salud, modelo biopsicosocial, psicología de la salud, psicología social de la salud, salud mental y promoción de la salud. Este estudio fue realizado con un enfoque intercultural, de género, de derechos e intergeneracional. La interculturalidad es entendida como el acercamiento a determinada población considerando sus diferencias culturales.

La temática de la investigación tiene relación con la salud, por lo tanto se operó bajo el concepto de la OPS (2004) que indica que la interculturalidad en salud, se entiende como la capacidad de actuar equilibradamente entre conocimientos, creencias y prácticas culturales, respecto a la salud y a la enfermedad, a la vida y a la muerte, y a los aspectos biológicos, sociales y relacionales, entendidos estos últimos no solamente con los entornos visibles, sino con la dimensión espiritual, cósmica de la salud (OPS, 2004).

La perspectiva de género es una variable que permite analizar y comprender la construcción de la masculinidad y la feminidad, así como sus interrelaciones. Aunque la categoría de perspectiva de género es propia del mundo occidental, se usó para determinar la validez de la metodología de las actividades; como por ejemplo, se separó a los hombres y mujeres, porque en la población wao, las mujeres en presencia de los hombres no toman la palabra como lo hacen en su ausencia. La perspectiva de género, sin embargo, aplica a las nacionalidades indígenas como lo indica Tibán (2001):

...el concepto de género en el movimiento indígena viene a parecer — como así lo es — un concepto y un término occidental, donde las relaciones de hombre y mujer es visto desde distinta manera, o desde fuera de la realidad cultural. El hombre y la mujer desde el pensamiento indígena tiene una visión de complementariedad, donde no se refleja cual es más o cual es menos (Tibán, 2001).

Para el presente trabajo se adoptó también el enfoque de derechos. Según el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA por su apelativo en inglés, s/a), este permite establecer que

es esencial el ejercicio de los mismos como fin último del desarrollo; por otra parte, apoya el empoderamiento, el análisis de las instituciones involucradas, la influencia del Estado como garante de derechos; y, finalmente promueve un adecuado acercamiento a los grupos que sufren mayor marginación, exclusión y discriminación. Por lo tanto, este estudio parte del reconocimiento que la salud es un derecho humano fundamental, que hay que promocionar y proteger, partiendo de un análisis de la situación de desigualdad que vive la población wao.

Finalmente, el enfoque intergeneracional comprende la reflexión en torno a las relaciones entre generaciones, lo cual permite intervenir de formas oportunas, considerando las características de las etapas vitales de todo ser humano.



Mujeres waorani con niños – © Hugo Navarrete

Concepciones sobre la salud y los pueblos indígenas

La salud ha sido mirada bajo dos premisas conocidas como el modelo médico y el modelo biopsicosocial. En la primera, la noción principal es que la salud está determinada por lo biológico y que se fundamenta en dos supuestos que son la dualidad mente cuerpo y el principio del reduccionismo (Engel, 1977 en Amigo, 2012). La segunda es una nueva forma de conceptualización, que establece que los determinantes de la salud y la enfermedad son el conjunto de los factores biológicos, psicológicos y sociales (Amigo, 2012). Para efectos de la presente investigación se consideró como vector la perspectiva biopsicosocial, comprendiendo entonces que las problemáticas que vive la población wao, son el resultado la interrelación de variables biológicas, psicológicas y sociales, e incluso ambientales.

Amigo (2012: 24), establece que “los investigadores, en general, han adoptado la teoría general de los sistemas. Según esta, todos los niveles de organización en cualquier ente están relacionados entre sí jerárquicamente y los cambios en cualquier nivel afectarán a todos los demás”. Por lo tanto, en la fase diagnóstica se estableció el levantamiento de información considerando las variables biopsicosociales en torno a los waorani.

Este grupo social, al igual que otras poblaciones sin escritura, son parte de los pueblos indígenas del mundo marcados por una injusticia histórica que les aboca a la pobreza y a dificultades para la construcción de sentidos y proyectos de vida. Es decir, son personas que por su condición viven aún constantes desventajas que impiden el logro de una vida saludable y que los lleva al padecimiento de numerosas problemáticas, como la violencia, las adicciones, los suicidios...

Los huaorani entraban en la era petrolera contactados, reducidos y pacificados. A través de los métodos empleados por el ILV, desde 1958 se produjo un proceso de cambio cultural en la etnia, caracterizado por la alteración de los principales rasgos que definían a los huaorani como autárquicos en el contexto de la amazonía ecuatoriana; los huaorani pasaban a nuevas y desconocidas formas de vida y organización social: asentamientos nucleados fluviales, prohibición de la guerra intertribal, fin de la autonomía económica, desadaptación al frágil ecosistema amazónico, etc. (Rivas y Lara, 2001: 47).

Es así que los datos históricos de la población wao dan cuenta del resquebrajamiento de su cultura, sobre todo porque como lo indica Narváez (1996) estuvieron expuestos a un poder dominante que, cimentado en intereses extractivistas, adoptó discursos sociales, económicos y ambientalistas aparentemente a favor de los derechos de los indígenas; implementó planes que presuntamente buscaban el desarrollo de los waorani, pero que en realidad tenían como estrategia la desarticulación de cualquier obstáculo y la instauración de un modelo asistencialista. Los antecedentes permiten comprender que la población waorani viene arrastrando una serie de dificultades desde el siglo pasado que han impactado en su subjetividad, identidad, en su tejido social, en sus modos de vida, en suma en toda su existencia. Son las variables sociocultural y ambiental las que mayor impacto han tenido, produciendo a la vez, una gran afectación en las otras esferas, como son la física y la psicológica, de allí su situación actual de malestar.

El impacto de la situación histórica, geográfica, política y económica de este pueblo es evidente en el área de la salud. Por otro lado, la situación del pueblo wao es compartida con la de otras nacionalidades similares en este plano. Así, la Organización Panamericana de la Salud (s/a) dice que:

América Latina y el Caribe es una de las regiones más diversas del mundo. Al mismo tiempo, es una región en donde se evidencian las mayores disparidades socio-económicas en términos de clase (...). Existe una amplia evidencia sobre las desventajas y discriminación que los hombres y especialmente las mujeres de estas poblaciones experimentan con respecto a su bienestar. Los sistemas de información en salud también fallan al momento de reconocer las particularidades y necesidades de estos grupos, lo cual afecta la propia definición de intervenciones e indicadores que buscan evaluar la efectividad en el mejoramiento de la salud de estas poblaciones (OPS, s/a).

En los documentos de la constitución de la OMS, ha quedado establecido que “La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades (OMS, 1948: 1)”. De forma seguida, se establece a la salud como un derecho

fundamental de todo ser humano, sin distinción alguna, lo que incluye la variable de raza y etnia. Se agrega la noción de la salud como una condición esencial para el alcance de la paz y seguridad; se resalta el rol del estado en cuanto a responsabilidad a nivel de políticas públicas e intervenciones en materia de salud; e incluso se considera la idea de armonía en un mundo cambiante (OMS, 1948:1). Es decir que el bienestar es un punto nodal en la concepción de la salud, difundida y adoptada por numerosos países. Es precisamente este término el que permite comprender la tensión presente en la situación de los pueblos indígenas del mundo, puesto que su salud, equivalente al bienestar integral, está sabotada *a priori* por los determinantes estructurales ya mencionados (históricos, geográficos, políticos, etc.). Dando como resultado una marginación que, además, es invisibilizada, ignorada y denegada.

Ser indígena es ser pobre. Estudios de las condiciones socioeconómicas de los pueblos indígenas de América Latina demuestran que ser indígena equivale a ser pobre y que con el tiempo esa situación se ha perpetuado. Aun cuando hayan podido acumular capital humano (es decir, oportunidades de educación o capacitación), no pueden convertirlo en ganancias significativamente mayores ni reducir la pobreza que los diferencia de la población no indígena. Esta conclusión es válida para los países cuyos pueblos indígenas constituyen una pequeña fracción de la población general, como México y Chile, así como en países en que una gran parte de la población es indígena, como en Bolivia (Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas, 2010).

Aunque el concepto de salud referido por la OMS es una categoría propia del mundo occidental, es aplicable a los pueblos indígenas por cuanto se puede equiparar a la noción de “la convivencia armónica del ser humano con la naturaleza, consigo mismo y con los demás, encaminada al bienestar integral, a la plenitud y tranquilidad espiritual, individual y social” (OPS, s/a).

En consecuencia, las palabras equivalentes a la salud en el mundo indígena serían armonía y equilibrio cimentadas en la espiritualidad, tanto en lo individual como en lo colectivo, puesto que este factor representa un elemento vertebral en su identidad, su vida social y su relación con el mundo. Cabe destacar que las diferencias culturales e históricas de los diversos pueblos indígenas determinan sus concepciones como específicas, pero que la idea de equilibrio parece válida de forma general. Es así que en 2014, los representantes indígenas llegan al consenso de que el proceso de salud / enfermedad da cuenta de que un sujeto no está en armonía con su medioambiente, cultura y sistema de valores; estableciendo que su mirada no es biomédica (OPS, s/a). Esto se ve corroborado por los testimonios de las personas entrevistadas en las comunidades en las que se llevó a cabo la investigación.

“Salud es estar con su vida bien, llena de alegría, porque sin la medicina con qué podemos curar, no hay donde. Porque antes era medicina atrás del monte, medicina natural. Ahora la medicina otra cura más rápido, porque ahora la enfermedad se cura diferente. Antiguos antes curaban gripe, pero ahora hay mucha contaminación” (Testimonio 1, Grupo Hombres).

“Es no ir a ciudad grande, o sea no ir a donde hay mucho ruido, carros, barcos, no ir donde toman alcohol, donde viven bastantes. En pueblo bastantes enfermedades. Hay que vivir como vivían nuestros abuelos, solamente en campo” (Testimonio 2, Grupo Hombres).

Otros testimonios de hombres waorani permiten identificar su comprensión de la salud como el sentirse bien, bueno, no lastimarse, cuidarse, hacer cosas buenas, que incluyen actividades como pasear, realizar deportes y conversar. En el caso de los adolescentes y jóvenes, las ideas incluyen el estar bien, la ausencia de problemas en la familia, la unidad familiar y el autocuidado (deporte y alimentación). En cuanto a las mujeres, básicamente se establece la noción de salud cuando la familia está bien y en función del esparcimiento (“salir”).

Psicología y salud en el mundo wao de Guiyero, Ganketapare y Timpoka

Por lo tanto, la percepción de la población wao sobre la salud sintoniza con la establecida por la OMS, pues se la significa con el estar-bien, dicho de otra forma, con el bien-estar, que incluye la interrelación entre las esferas individual y social. En consecuencia, su concepción es integral y correspondiente a la mirada biopsicosocial, que es el marco donde se inserta la Psicología de la salud. Según Ballester (1998 en Amigo, 2012), el nacimiento de la Psicología de la salud se da en un contexto interesado por este modelo holístico. Además, desde la perspectiva intercultural la recomendación es:

Aplicar el concepto de salud integral basado en el equilibrio biológico, sociológico y espiritual, que se sustenta en el enfoque holístico de la salud propuesto por los mismos pueblos indígenas y que promueve la armonía de la sociedad y la autodeterminación de los pueblos, en condiciones de equidad (OPS, 2009:35).

Cabe subrayar que a pesar de que el concepto de la OMS integra la noción de bienestar desde hace más de siete décadas, hay una invisibilización del mismo y un énfasis en la enferme-



Mujer wao tejiendo – © Esteban Baus

dad. Es decir que las intervenciones en el campo de la salud se centran en lo curativo, por lo tanto hay un efecto de subyugación del bienestar al de enfermedad, de allí la pertinencia de trabajar desde la Psicología de la salud, que integra a la promoción de la salud y las concepciones de la psicología positiva.

La presente investigación se vincula al campo de la Psicología de la Salud, que según Stone (1991, en Piña y Rivera, 2006) nació en EEUU por los años 1970, pero cuyo origen se da una década antes en América Latina, según la Asociación Latinoamericana de Psicología de la Salud (ALAPSA):

para ser fieles con la historia, la Psicología de la Salud nació en Latinoamérica a finales de los años 1960, con la ocupación de posiciones en el nivel de política central en el Ministerio de Salud Pública de Cuba, y el desarrollo peculiar de servicios de Psicología en una extensa red institucional en salud. En 1974, cuando Stone proponía el término 'Health Psychology' para crear un nuevo curriculum en la Universidad de California, ya estaba creada la Sociedad Cubana de Psicología de la Salud, la cual reforzó la identidad profesional del psicólogo en este campo (Junta Directiva de la ALAPSA, 1997:10).

El hecho es que desde el siglo pasado, se ha identificado un desarrollo acelerado de esta disciplina en todo el planeta y según Rodríguez y Rojas (1998), en el caso de América Latina se identifican procesos de desarrollo y avances particulares para cada país.

La Psicología de la Salud es definida como "...la suma de las contribuciones profesionales, científicas y educativas específicas de la psicología como disciplina, para la promoción y mantenimiento de la salud, la prevención y tratamiento de la enfermedad, la identificación de los correlatos etiológicos y diagnósticos de la salud, la enfermedades y la disfunción asociada, además del mejoramiento del sistema sanitario y la formulación de una política de la salud" (Matarazzo, 1980: 815 en Amigo, 2012: 25).

Según Flórez (2007), actualmente en la psicología de la salud, se registran dos campos: la psicología clínica de la salud y la psicología social de la salud. El presente estudio se adscribe al segundo, que es formulado como el "campo dedicado fundamentalmente a los tópicos de prevención y de promoción de la salud, en especial de prevención universal y de prevención primaria, con un fuerte arraigo en la psicología del aprendizaje y de la motivación" (Flórez, 2007: s/n). El mismo autor expone como temáticas de este campo, las siguientes: "...estilo de vida, promoción de la salud, prevención de las enfermedades o de las disfunciones, prevención del consumo de sustancias psicoactivas, fomento de conductas saludables y modificación de conductas de riesgo en general" (Flórez, 2007: s/n).

En consecuencia, para la fase diagnóstica del estudio de las problemáticas psicológicas de la población wao, se propuso identificar las causas de los malestares psíquicos, considerando los aspectos individuales (comportamientos) en estrecha relación con lo social. También se determinó realizar un análisis breve del sistema de salud en el territorio; mapear los factores de protección, fundamentales en el trabajo de la promoción de la salud; y obtener información sobre el estilo de vida waorani, para realizar un trabajo preventivo que enfatice en comportamientos positivos, como el autocuidado.

La salud mental, según la OMS es "...un estado de bienestar en el cual el individuo se da cuenta de sus propias aptitudes, puede afrontar las presiones normales de la vida, puede trabajar productiva y fructíferamente y es capaz de hacer una contribución a su comunidad (OMS, 2001:1). Si la salud mental está incluida en el concepto de salud de la OMS, se comprende que esta determina las otras variables y viceversa, por lo tanto factores como lo físico, lo social, lo económico y lo ambiental producen necesariamente afectaciones; estas, tenderán a ser más negativas si afectan a poblaciones amenazadas y vulneradas, como es el caso del grupo de los waorani.

Como se mencionó anteriormente, las poblaciones indígenas son particularmente vulnerables a situaciones de problemas de salud por su propio contexto histórico, geográfico, económico y político. Así por ejemplo, se conoce que los principales problemas de salud mental en la población indígena de Argentina (mapuches, kolla y toba) son el suicidio y el abuso y dependencia de alcohol. Por su parte en Brasil, en la población indígena los problemas giran también alrededor del suicidio, del abuso de alcohol y la violencia doméstica. En el caso chileno, las afectaciones principalmente observadas son la depresión, el alcoholismo y el suicidio. Y aunque salimos del contexto Latinoamericano, cabe referir los datos de Canadá (poblaciones como los inuit, metis y primeras naciones) que dan cuenta de tasas altas de adicciones, suicidio y violencia doméstica (OPS/OMS, 2016).

Los problemas de salud mental han sido evidenciados en todo tipo de poblaciones indígenas; en el caso de Ecuador, por una ausencia de investigaciones en el tema, no se han identificado datos estadísticos en poblaciones indígenas, lo que difícilmente puede ser interpretado como una ausencia de los mismos.

La situación de la salud mental de los pueblos indígenas ha sido identificada como alarmante; por esta razón, fue considerada en la Agenda de la Salud para las Américas 2008-2017. Desde el 2009, estas realidades produjeron el inicio de proyectos enfocados en el beneficio del bienestar de los pueblos indígenas y la socialización e intercambio de experiencias. Como resultado, uno de los productos con los que actualmente se cuenta es la Guía de Intervención del Programa de acción para superar las brechas en salud mental (GI-mhGAP), que es un instrumento de capacitación que define el rol de los agentes de salud comunitarios en el campo de la salud mental y brinda principios generales de tratamiento en trastornos mentales y en el trabajo a nivel comunitario (OPS/OMS, 2016).

Para varias comunidades indígenas, la salud mental no es considerada distinta de la salud general. Esta parece ser una perspectiva sobre la salud que difiere de la manera en que los problemas relacionados con la salud están definidos en la bibliografía médica. Ante todo, representa un cambio conceptual compartido por muchas de estas comunidades. Pero también esta perspectiva puede entenderse como relacionada con la superposición observada entre enfermedad, enfermedades mentales, determinantes sociales de la salud, indicadores de bienestar, así como la histórica marginación y los traumas que han padecido muchas de estas comunidades. Esta superposición hace difícil tener en cuenta solo una perspectiva (OPS/OMS, 2016: 10).

Tomando en cuenta este punto de vista, la investigación planteada para realizar una detección de los problemas psíquicos de la comunidad wao, consideró el enfoque de la salud, como "una realidad construida y el enfermo, un sujeto social..." (Beatriz Carbonell, 2001: 77). Se estableció

entonces que son los valores, actitudes y creencias de cada población los que determinan lo sano y lo enfermo dentro del contexto social. En este marco, la salud mental es un recurso colectivo, resultado de la interacción entre los individuos y su entorno (comunidad, ambiente, instituciones...), y a la vez es el resultado de un proceso histórico.

Gasibirege (1995) postula que se debe organizar y gestionar las condiciones psicosociales “de tal modo que la comunidad pueda encontrar en su seno, recursos suficientes para administrar y resolver según se presente, las dificultades individuales y colectivas susceptibles de perturbar su buen funcionamiento y el bienestar general de sus miembros”. En la situación de salud de la población wao, fue estratégico el analizar los determinantes sociales de la salud y también plantear propuestas de intervención dentro de lo denominado promoción de la salud. Respecto a este tema, Terris (1996 en Flórez, 2007:8), sostiene que el término data de 1945 gracias al doctor Henry Sigerist, quien postuló que “la salud se promueve proporcionando condiciones de vida decente, buenas condiciones de trabajo, educación, ejercicio físico y los medios de descanso y recreación” (Secretaría de salud, 2014). Sin embargo, es en la Carta de Ottawa donde se establece oficialmente que la promoción de la salud:

Consiste en proporcionar a los pueblos los medios necesarios para mejorar su salud y ejercer un mayor control sobre la misma. Para alcanzar un estado adecuado de bienestar físico, mental y social un individuo o grupo debe ser capaz de identificar y realizar sus aspiraciones, de

satisfacer sus necesidades y de cambiar o adaptarse al medio ambiente. La salud se percibe pues, no como el objetivo, sino como la fuente de riqueza de la vida cotidiana. Se trata por tanto de un concepto positivo que acentúa los recursos sociales y personales así como las aptitudes físicas (Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud, 1986).

Esta conceptualización permite entender que es necesaria la presencia de un estado que efectivice el cumplimiento de los derechos de los pueblos indígenas, no solo a través de un adecuado sistema de salud, sino garantizando los determinantes de la misma, determinantes que por el momento, en muchos casos, están siendo infringidos.

El diagnóstico realizado en las comunidades waorani fue planteado desde estas reflexiones; se propuso entonces un trabajo y una metodología que fuera participativa, como la forma más adecuada para brindar el apoyo solicitado.

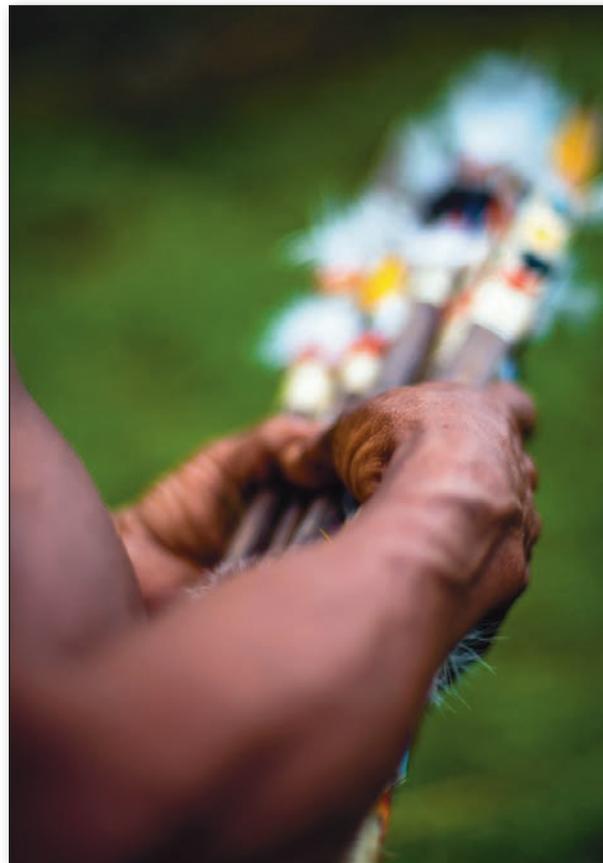
Diagnóstico participativo de la situación en salud en las comunidades estudiadas

Los participantes: miembros de las comunidades, profesores e informantes clave

En la presente investigación se contó con la participación activa de 34 niños (15 de nivel de educación inicial, 11 de nivel intermedio y 9 de nivel avanzado); 3 jóvenes en la modalidad taller y 5 en las entrevistas; 12 mujeres en la modalidad taller y 4 en entrevista; 10 varones en la modalidad taller y 7 en entrevistas; 2 profesores y 4 informantes-clave (personal de la ECY).

El levantamiento de información sobre la situación en salud

Para la realización del diagnóstico participativo, se planteó un estudio de tipo exploratorio y cualitativo cuyo objetivo era determinar la condición psicosocial en la que se encontraban los miembros de las comunidades de Guiyero, Ganketapare y Timpoka; a través de la participación activa de los miembros, quienes aportaron con sus saberes, conocimientos e información sobre su situación psicosocial. Para ello, se trabajó con las técnicas del trabajo etnográfico, la observación de campo, la realización de entrevistas con modalidad de diálogo, grupos de trabajo tipo taller y el registro de información tanto en audio como de forma escrita.



Hombre wao fabricando artesanías – © Esteban Baus



Escuela CECIB Ika de Guiyero, punto de encuentro y realización de las actividades – © Alondra Ortiz

Para estimular la expresión de la palabra con los niños, niñas, jóvenes e incluso adultos, se utilizaron técnicas propias para las cuales se diseñó material específico. Estas herramientas con características plásticas y lúdicas, facilitaron la expresión de la palabra en un ambiente cálido, confiable y seguro. La Tabla 1 resume las técnicas aplicadas a los diferentes grupos con los que se trabajó:

Tabla 1: Descripción de las técnicas aplicadas a los diferentes grupos meta

| Grupo meta | Técnica | Descripción |
|---|--|---|
| Niños nivel inicial (3 a 7 años) | Moldeado de plastilina | El uso lúdico de la plastilina permitió a los niños y niñas imaginar, fantasear, desarrollar la creatividad e incluso materializar sus pensamientos y afectos en un marco de confianza y libertad. Mientras los niños y niñas se deleitan en el moldeamiento de la plastilina, se promueve el diálogo para conocer información sobre su situación emocional, entre otros. |
| Niños nivel intermedio (8 a 10 años) | Dibujo: “Carita feliz / triste” | Esta actividad contempló el dibujo de aquello que les hace sentir malestar y bienestar. Nuevamente la actividad es utilizada como un medio importante para la facilitación de la palabra en un entorno entretenido y seguro. |
| Niños nivel avanzado (11 a 12 años) | Dibujo: “Mi comunidad” | El objetivo fue promover la palabra a través del dibujo, pero con la consigna específica de dibujar su comunidad, para identificar sus percepciones. |
| Adolescentes | Taller basado en la técnica del árbol | Esta técnica fue seleccionada para que el grupo de jóvenes reflexionen, definan problemáticas e identifiquen posibles soluciones. |
| Mujeres y hombres adultos de la comunidad | Taller: “Nuestros malestares – mujeres y hombres”. | Esta técnica fue elegida porque permite establecer las molestias que experimentan las mujeres y hombres de la comunidad. Funciona como un “método proyectivo”, puesto que a partir de un par de imágenes diseñadas y adaptadas a la población Waorani, se exteriorizan sus propios malestares. |
| Jóvenes, mujeres y hombres de la comunidad, profesores de la primaria y secundaria de Guiyero e informantes claves (personal de la Estación Científica Yasuní). | Entrevistas | Se aplicó entrevistas semiestructuradas con una estructura de diálogo. La elección de los entrevistados se la realizó en función de su proximidad (relación con la población de Guiyero) y por su rol en la comunidad. |

Fuente: elaboración propia (2018)

De forma previa al inicio de la investigación, se socializó la propuesta a la población wao, en una reunión comunitaria que incluyó la participación de traductores de las comunidades. En ella se solicitó el aval necesario para realizar el levantamiento de información (a través de con-

sentimientos y asentimientos informados), garantizando total confidencialidad y se dio respuesta y explicación a todo tipo de inquietudes. Durante el proceso de levantamiento de información se contó constantemente con la presencia de traductores nativos. Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas para el respectivo procesamiento de información. Asimismo, se contó con informes del trabajo de campo de los investigadores, que permitieron conocer observaciones y otros aspectos, como dificultades y soluciones ante situaciones presentadas.

Los hallazgos del diagnóstico participativo

A continuación se presenta la información procesada del análisis del contenido de las transcripciones de cada entrevista y de los informes de los talleres. Los datos fueron condensados y organizados en función de categorías temáticas de interés y de los diferentes subgrupos de investigación, así: niños y niñas de las secciones inicial, medio y avanzado de la primaria, adolescentes de la secundaria, jóvenes, mujeres y hombres e informantes claves. La información se presenta en tablas recapitulativas según la fuente de información.

Diálogos personalizados: Información proveniente de las entrevistas y el trabajo individual

Los malestares de los niños y niñas

Las siguientes representaciones fueron recabadas a través del trabajo con las técnicas de moldeado de plastilina, dibujo “Carita feliz/ triste” y dibujo “Mi comunidad”.



Moldeado de plastilina – © Alía Yépez



Dibujo "Carita Feliz/ Carita Triste" – © Alía Yépez



Dibujo "Mi comunidad" – © Alía Yépez

Tabla 2: Número de referencias en el discurso de los niños asociadas a malestares

| Tipo de malestar | Número de referencias en entrevistas |
|--|--------------------------------------|
| Alcoholismo- borracheras | 35 |
| Peleas | 21 |
| Castigo corporal | 15 |
| Violencia intrafamiliar y de pareja | 12 |
| Otras: | 1 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Robos • Problemas ambientales • Suicidio | |

Fuente: Elaboración propia (2018)

Las borracheras de los padres y madres asociadas a castigos físicos, discusiones, peleas y violencia a la pareja es un denominador común de malestar en los tres grupos y en la mayoría de los niños y niñas.

"Borracho, pegó y yo ahí estaba llorando. Me pegó con la correa y otra vez vino"
(Testimonio 1, Grupo Niños).

Niño: También pelearon los borrachos.
Entrevistador: ¿Y por qué se pelearon?
Niño: Porque estaban tomando cerveza.
Entrevistador: ¿Tomaron mucho?

Niño: Sí.
Entrevistador: ¿Y tú cómo te sientes cuando toman mucho las personas?
Niño: Mal.
(Testimonio 2, Grupo Niños).

Entrevistador: ¿El papá toma cerveza el sábado?
Niña: Sí.
Entrevistador: ¿Y qué pasa cuando el papá toma la cerveza?
Niña: Pegando.
(Testimonio 3, Grupo Niños).

Entrevistador: ¿Y qué hicieron cuando se pelearon?
Niño: Se pegaron.
Entrevistador: Se pegaron también ¿Y los niños? ¿Qué hicieron?
Niño: Se escondieron.
(Testimonio 4, Grupo Niños).

“Pero cuando mi papi se tomaba las cervezas ya se emborrachaba y un día nos quemó la casa. Borracho, quemó la casa con gasolina. Nosotros nos fuimos” (Testimonio 5, Grupo Niños).

Aunque se conoce que el alcohol se ingiere de forma semanal, cabe exponer que cobra intensidad en las festividades y que se menciona que incluso hay niños que lo beben.

Entrevistador: *Y cuando probaste cerveza ¿quién te hizo probar?*

Niño: *Mis hermanos.*

Entrevistador: *¿Tus hermanos?*

Niño: *Sí.*

Entrevistador: *¿Pero no son más pequeños que tú?*

Niño: *No, el otro el mayor.*

Entrevistador: *¿Cómo se llama?*

Niño: *P.*

Entrevistador: *Ya, y ¿qué te dijo el P?*

Niño: *Ven a probar un poco.*

Entrevistador: *Y ¿tú que dijiste?*

Niño: *Dije; mi mamá me habla; me dieron un poco no más.*

Entrevistador: *Y ¿él qué hizo cuando te vio que tomabas?*

Niño: *Nada.*

(Testimonio 6, Grupo Niños).

En los tres grupos de niños y niñas se menciona el regaño y el castigo físico como un aspecto central en las formas de disciplinar de sus padres y madres. Los castigos son generalmente asociados al estado etílico de los padres, pero no se descarta la impartición de castigos físicos peligrosos, pues los niños y niñas comentan que les ponen ají en los ojos y los lanzan al río. Llama la atención que en un caso se manifiesta una amenaza que es usada por sus padres: “Los Waorani malos roban a los niños malcriados”.

“Cuando nos pegan, nos hablan, nos sentimos tristes. Yo casi me muero una vez. Un día me empujó mi hermano que estaba borracho y me caí en una piedra y me desmayé. Ahí me llevaron donde el médico. Luego me llevaron al hospital en el Coca. Ahí estuve y luego regresé” (Testimonio 7, Grupo Niños).

“Mal, me pega con palo. Una vez cuando no escuche, me dijo que escuche, y a mi prima si le pegó con una sogá muy larga, que se puede doblar” (Testimonio 8, Grupo Niños).

Niña: *Cuando éramos niños todos los días nos pegaban. Nos botaban a la tierra y desde el puente al río.*

Entrevistador: *¿Tú cómo te sentías con eso?*

Niña: *Cuando nos botaban al río yo lloraba. Luego nos pegaban. Mi papi no nos sacaba, solo mi mami nos sacaba.*

(Testimonio 9, Grupo Niños).

Entrevistador: *¿Por qué te pegan en la casa?*

Niña: *Porque no hice el deber*

Entrevistador: *¿Quién te pega?*

Niña: *La mamá*

Entrevistador: *¿Tú te pones triste?*

Niña: *Sí*

(Testimonio 10, Grupo Niños).

Las problemáticas en el ámbito de la pareja (padre y madre) son fuente de malestar en los niños y niñas, pues el enojo, las discusiones, gritos, peleas y golpes, son asociados con la probabilidad de separación de sus padres. Llama la atención que se indica que los padres pelean también porque no hay dinero y comida, que la compañía no les paga y que los padres trabajan lejos. Son fuente de malestar también los problemas que se dan entre las parejas, familias e incluso con los miembros de la comunidad, asociados al chisme y al alcohol.

Entrevistador: *¿Y qué hace el papá cuando toma cerveza?*

Niño: *Pegar a la mamá, en boquita y los dienteitos.*

(Testimonio 11, Grupo Niños).

Entrevistador: *¿Quién está con cara triste en la casa?*

Niño: *La mamá.*

Entrevistador: *¿Por qué esta triste la mamá?*

Niño: *Porque le pega el papá.*

(Testimonio 12, Grupo Niños).

Entrevistador: *¿Has visto como se pelean? ¿Qué saben decirse cuando se pelean?*

Niña: *Nada.*

Entrevistador: *¿Qué hacen los niños cuando los adultos se pelean? ¿Qué haces tú cuando los papás se pelean?*

Niña: *Tenemos miedo.*

Entrevistador: *¿Por qué?*

Niña: *Porque feo pelean.*

(Testimonio 13, Grupo Niños).

Es importante visibilizar las referencias que hacen los niños a temáticas relacionadas con la muerte, así los intentos de suicidio, suicidios consumados y la muerte atribuida a los Taromane.

“A. decía “yo no voy a vivir más, porque mi mamá está tomando bastante” dijo. “No quiero vivir” dijo, yo tengo en la tarjeta de memoria, grabado el video, ahí veo el video y me saben dar ganas de llorar” (Testimonio 14, Grupo Niños).

Los animales propios de la Amazonía también son causantes de temor y angustia en los niños y niñas, así los más mencionados son las serpientes, como las boas de río y las anacondas, los tigres, y animales pequeños como los alacranes y las congas. La probabilidad de ser mordido por culebras es alta en este territorio. Algunos elementos del bosque en sí también son fuente de angustia, pues tienen relación con su cosmovisión.

Entrevistador: ¿Por qué no te gusta el bosque?

Niño: Porque hay unos pájaros sabios que cuando lloran, dicen que va a suceder algo. Puede suceder algo malo o bueno (Testimonio 15, Grupo Niños).

Finalmente, cabe indicar que es una fuente de angustia, los viajes de los padres, el mar y los “waorani de fuera”.

Los malestares de los adolescentes

Tabla 3: Número de referencias en el discurso de los adolescentes asociadas a malestares

| Tipo de malestar | | Número de referencias en entrevistas |
|----------------------------|--|--------------------------------------|
| Problemas en la comunidad | Pelears | 7 |
| | Problemas entre miembros, rumores, insultos. | 5 |
| | Robos | 3 |
| Suicidios | | 10 |
| Intento de suicidio | | 1 |
| Alcoholismo - Borracheras | | 10 |
| Violencia | Intrafamiliar y de pareja | 5 |
| | Abandono | 2 |
| | Abuso sexual | 2 |
| Problemas ambientales | | 7 |
| Educación | | 6 |
| Problemas de salud | | 3 |
| Otras: | | 1 |
| • Conflictos territoriales | | |
| • Embarazo | | |
| • Fumar | | |
| • Pérdida de cultura | | |
| • Trabajo | | |
| • Vivienda | | |

Fuente: Elaboración propia (2018)

Lo que más evidencian los adolescentes como un problema son las peleas y los problemas comunitarios.

“Bailaron, pelearon. Robaron celular, ropa, carpa de un señor, ahí comenzó problema. Llamaron patrulla para que venga a ver. Tomaron puro, pelearon, discutieron, bailaron y divirtieron en fiesta algunas chicas” (Testimonio 1, Grupo Adolescentes).

“A veces, peleaban entre niños también de otras comunidades, llegaban y aprendían a pelear. Él está peleando, vamos allá, vamos allá. Y ellos también querían acercarse para hacer grupo para estar peleando, anda pelea ese niño me cae mal. Así, los niños, ahora son pilas para aprender a pelear, andar en la calle, para tomar, lo que ven en mayores hacen. Ellos siguen los pasos de los jóvenes que ya son grandes y no pueden dar consejo a los niños” (Testimonio 2, Grupo Adolescentes).

“Hay problema. Se mezquina finca. Una quiere toda la finca, desde aquí, diciendo que es finca de ella, solo de ella. Ahí comenzaron a pelear, quisieron matar. Ahí vino el policía y patrulla” (Testimonio 3, Grupo Adolescentes).

El segundo problema evidenciado por los jóvenes son los suicidios e intentos de suicidios

“Yo me quise matar, sola. Tomando veneno (sonríe). He intentado tres veces. Yo preferí que mis padres vivan juntos pero mi mamá se casó con otro. Además le quiero a mi mamá pero además le quiero a mi papá. Pero no está mi papá y mi mamá se casó con el otro” (Testimonio 4, Grupo Adolescentes).

“He escuchado que quieren ahorcarse así, pero ya ha habido dos chicas que se han suicidado aquí. No sé por qué una amiga murió aquí en Timpoka, se había tomado un veneno y la otra chica también se tomó veneno” (Testimonio 5, Grupo Adolescentes).

“Sí, porque la mamá y el papá tienen mucho problema porque empiezan a hablar y empiezan a discutir los dos. Ella está cansada de ver a la mamá. Está cansada. El día viernes me contó, me dijo, oye M., voy a tomar veneno porque ya estoy cansada de mi mamá dijo. Yo dije: ¿por qué? Y ella dijo: voy a desaparecer de aquí. Yo me estuve burlando de gana. Estás loca le dije y ella dijo en serio voy a tomarme. No pensé, yo pensaba que estaba diciendo de gana. Ella se fue, nos fuimos a las 10 de la mañana, vinimos a la 1 de la tarde y ella se tomó a las 4 creo. Ya estaba bien muerta. Le llevamos al hospital y ya estaba muerta. La mamá comenzó a pegar a los empleados. Hasta que regresen a mi niña, les gritaba. No sé, y se fueron cada uno a sus casas” (Testimonio 6, Grupo Adolescentes).

También está muy presente en el discurso el tema del consumo y abuso de alcohol.

“Vivíamos bien, de ahí los chicos que venían de otros lados, llegaban trayendo licores, los vendían. Antes las fiestas eran normal, tomaban chicha y se iban, ahora en las fiestas la gente se emborracha, se quieren matar, pelean” (Testimonio 7, Grupo Adolescentes).

“En las fiestas, estaba bien. Pero tuvieron problemas cuando vieron que sus padres y hermanos tomaban alcohol, ellos quedaron viendo y querían aprender a tomar lo

que toman los mayores. Algunos niños he visto que se van por atrás con la cerveza, piensan que es jugo o cola, no conocen que es cerveza, para qué sirve. Como ellos no saben, van a tomar. Ahí se quedan borrachos, ahí sus madres se quedan borrachas y ahí van dejando a sus hijos. O a veces, por tomar esa cosa, no saben cómo estar y se van corriendo al río y se van ahogando. Una vez pasó, hace 3 años, que murió un niño en el río. Jugaban, jugaban y ese niño como estaba borracho le llevan al río. No podía nadar y se ahogó en el río, casi dos días encontraron cuando el niño murió. Eso no queremos que suceda otra vez” (Testimonio 8, Grupo Adolescentes).

“Aquí cuando toman pierden conciencia y se pelean entre ellos, imagínate, cuando están sanos se llevan bien, cuando están borrachos entre hermanos, entre amigo se pelean, a veces pierden las cosas, se quedan dormidos entonces no saben dónde dejaron las cosas” (Testimonio 9, Grupo Adolescentes).

Finalmente, problemáticas de la violencia doméstica, de género, sexual, el maltrato por acción y omisión (ausencia de cuidado), también están en los discursos de los jóvenes.

“Hombres a partir de 13 años toman alcohol. Eso hace mal a ellos. A veces los amigos le enseñan mal, a abusar a las chicas. También entre ellos pelean, a veces cuando su madre está sola, le dicen por qué a mi papá le dejaste, ahora no quiero verte y le maltratan a su madre. Hay muchos maltratos de los jóvenes a sus madres y pobre mamá tienen que aguantar. Cuando le pegan o le gritan a su madre, porque ellos no obedecen porque ya comenzaron a tomar cerveza, vino, salieron a fumar. O sea siendo propios amigos les enseñan mal. A veces algunos jóvenes sí quieren estudiar, sí quieren salir adelante. También hay maltrato a los jóvenes por sus padres” (Testimonio 10, Grupo Adolescentes).

“A veces, las otras madres también salen a tomar con sus esposos. A veces hay violencia entre esposos, le matan o le maltratan. La mujer le pega a su marido o marido le pega a su mujer. Ahí los hijos, ahí ven lo que hacen los padres y también siguen el camino, lo que hace su mamá, lo que hace su padre” (Testimonio 11, Grupo Adolescentes).

“También entre hermanos discutimos, pero a veces, no sé cómo entender, y entre nosotros discutimos y peleamos. Por eso a veces hermanas, hermanos han muerto tomando veneno, por sus padres, porque a veces les dejan a sus hijas y sus hijos, y se van y no están pendientes de sus hijos, han sufrido mucho” (Testimonio 12, Grupo Adolescentes).

“A mí me contó primo, me dijo: sabes qué a la E. le cogieron cuatro chicos y le violaron, yo dije vaya a avisar a su mamá. Cuál chico, cuántas personas fueron que violaron, vaya a denunciar, cuente a su mamá o cuente a sus hermanos, que demanden. Y la chica según ella ha salido de la casa, y la mamá ha preguntado: ¿de dónde llegas? No yo vine de la casa de mi tía, que fue a visitar y regresé. Y se ha ido a su cuarto y no ha salido de su cuarto. No sé, le dio miedo, vergüenza, no quería contar a su mamá y no había avisado a nadie. Recién no más la mamá se enteró que a su hija le violaron así. Yo le dije: E. ¿por qué no le dijiste a su mamá? A mí si hubieran hecho así, yo denunciaría, para que aprenda a respetar. Tú no escuches lo que dicen otras personas, tú tienes que cuidar tu cuerpo, si tú no cuidas, vas a sentir enferma, vas a sentir mal. O suponte que los chicos tengan una enfermedad y te contagien, por qué

no cuentas a su mamá. Ella me miró y se quedó agachada y no dijo nada. Eso le dije que avise a su mamá. Hay muchos chicos y chicas se quedan callados, no quieren avisar a sus padres ni a sus hermanos mayores” (Testimonio 13, Grupo Adolescentes).

Los malestares de las mujeres

Tabla 4: Número de referencias en el discurso de las mujeres asociadas a malestares

| Tipo de malestar | | Número de referencias en entrevistas |
|---------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
| Problemas en la familia | Violencia Intrafamiliar y de pareja | 15 |
| | Infidelidades | 2 |
| Alcoholismo- borracheras | | 13 |
| Problemas en la comunidad | Peleas | 4 |
| | Rumores | 3 |
| | Robos | 1 |
| Suicidios | | 3 |
| Intento de suicidio | | 1 |
| Educación | | 2 |
| Problemas de salud | | 2 |

Fuente: Elaboración propia (2018).

Las mujeres lo que más reportan es la violencia doméstica:

“Sí, y hasta queriendo matar me cogió una vez... de verdad ante Dios y ante mi persona estoy diciendo la verdad. Cogió lanza y quería apuñalarme y yo lloré y me asusté y dije: por favor no me hagas más, no me hagas más daño y le dije: si tú me haces cualquier cosa, yo tengo mi familia le dije yo no soy única mujer, solo no tengo a mi papá y mamá le dije. Si tú me haces eso te juro que te vas a arrepentir le dije cuando yo esté muerta, pero mi familia te van a odiar como nunca le dije” (Testimonio 1, Grupo Mujeres).

“Él había tomado demasiado trago, entonces yo no sabía, como estuvimos ahí jugando el fútbol y ellos han estado aprovechando, en la tarde. De noche, como a las 8 de la noche, vino y me dijo ¡D. sale de la casa! (gritando). Le quedé viendo y digo cómo así, por qué estará gritando, entonces me tocaba salir y ahí me lleva y me dice dónde estabas que ni sé qué, me habló y me pegó” (Testimonio 2, Grupo Mujeres).

“Mis hijos, por eso no quieren al papá. A veces cuando ven que ya está tomando por ahí me dicen: mamita, papito te va a pegar otra vez. Porque no coges todas las cosas y por qué no me llevas a otro lugar para estar feliz, porque mi papá nunca va a cambiar” (Testimonio 3, Grupo Mujeres).

“Entonces le dije al doctor que tengo miedo, él me amenaza. Dice: si un día te vas de mi lado, no quiero ver en la calle, ni en donde quiera. Porque de mi mano te vas a morir y que él va a morir también, va a disparar él mismo. Por eso mismo no tomaba la decisión” (Testimonio 4, Grupo Mujeres).

En los testimonios se evidencia la asociación que existe entre violencia y alcohol, puesto que su consumo y abuso es también considerado como un problema por las mujeres.

“Lo que más tenemos problemas aquí en la comunidad es alcohólico. O sea todas las semanas que bajan a la feria compran cerveza, así traen y venden aquí. Entre todos los que aquí viven, saben hacer como un programa y empiezan a tomar. Y en la noche entre familia mismo, tienen problema con pareja. Andan discutiendo. También, contra familias y también contra primos, contra amigos así empiezan a pelear. Así pasan” (Testimonio 5, Grupo Mujeres).

“Entonces yo le dije: ¿me prometes que ya no va a volver a pasar? te prometo, me dijo. Después vivíamos bien y empezaba a tomar. Venían los amigos de él, pasaba tomando todo el día. O sea a mí no me gusta, no me gusta ver que siga tomando y tengo miedo que vuelva a pasar como pasó otra vez” (Testimonio 6, Grupo Mujeres).

Muchas de las peleas en la comunidad también están asociadas a la ingesta de alcohol.

“Al marido, otra señorita, digamos le da. Entonces la señoras se enojan, se enojan por allá. Yo estuve viendo, estuve brindando chicha en la noche, entonces estaban bastante. Mi hermano también estaba dando. Quedaron tomando cerveza, después estaban jalando pelos durísimo, la otra. ¡Ya, ya! nosotros fuimos a defenderles” (Testimonio 7, Grupo Mujeres).

“Sí porque con el N., I. y R. estuvieron borrachos y entre ellos pelearon. El señor N. tenía escopeta y quería matar a I. y a licenciado R. Él quería matar, pasaban peleando ahí, de alcohólicos, de borrachos ahí. Andaban ahí” (Testimonio 8, Grupo Mujeres).

Otras peleas se generan por rumores e incluso aseguran que por otros pequeños actos de vandalismo:

“En la tarde escuché que habían dicho mis cuñadas que yo no trabajo. Que no ayudo a mi suegra, que paso durmiendo todo el día en la casa. No sé qué. ¿Qué raro no? Al escuchar eso a mí me dolió mucho. Mi hermana como está al lado, había escuchado y vino a decir que ellas estaban hablando así. Yo lloré al escuchar eso, porque como van a hablar siendo mis cuñadas, siendo mis suegros” (Testimonio 9, Grupo Mujeres).

Las mujeres también se sienten afectadas por los intentos de suicidio y suicidios consumados:

“Una vez pasó aquí, unas amigas, primas, tenían por familia alcohólico. Una niña de Timpoka, ella vivía. Ella quería estudiar porque mamá le fue dejando y el papá le dejó solita entre hermanos. Ella quería estudiar y la mamá tenía la culpa. Dice que no tengo plata con que comprar uniforme, peor útiles escolares. Ella de rabia se enojó, tomó cerveza, de ahí vino en la tarde. Ya no quiero vivir disque dijo porque mi mamá no quiere comprar uniformes, papeles, lo que yo quiero es estudiar. No tengo

plata dijo la mamá, y para tomar cerveza sí tiene plata. De ese motivo murió la hija de la B.” (Testimonio 10, Grupo Mujeres).

“Así las otras chicas. La N., ella también quiso, pero ella no murió. Llevaron al sub centro de salud y vivió. De ahí otra, mi hermana quiso también hacer. Ella había tomado el barbasco y ahí le limpiaron y todavía viven ahora” (Testimonio 11, Grupo Mujeres).

Los malestares de los hombres

Tabla 5: Número de referencias en el discurso de los hombres asociadas a malestares

| Tipo de malestar | Número de referencias en entrevistas |
|---|--------------------------------------|
| Alcoholismo- borracheras | 28 |
| Peleas | 10 |
| Educación | 10 |
| Abandono | 6 |
| Conflictos territoriales | 3 |
| Desempleo | 3 |
| Habladurías | 2 |
| Otras: <ul style="list-style-type: none"> • Embarazo adolescente • Burlas adultos mayores • Conflictos familiares • Insultos • Intentos de suicidio • Mal manejo del dinero • Naturaleza | 1 |

Fuente: Elaboración propia (2018)

Se observa que los hombres también ponen en primer lugar de sus malestares al alcohol. La feria de Pompeya que tiene lugar todos los sábados es la fuente de aprovisionamiento, en donde gastan las ganancias obtenidas en los trabajos que realizan:

“Por ejemplo, va a Pompeya y Pompeya es libre. Por ejemplo, va a feria, entonces va y compra cerveza y empieza a beber. Pero casi toda la tarde, porque uno es de aquí va 7:30, 8, 9 pasan allá, todo el día pasan chupando hasta 5 o 6 de la tarde. Aquí vienen y entre familia buscan problema. Eso casi mayoría tenemos aquí” (Testimonio 3, Grupo Hombres).

“...uno mismo cuando ya tiene trabajo entonces fin de mes ya tiene dinero. Él que tiene dinero dice: ya tengo plata, y le dice oye ya tengo plata te invito a tomar cer-

veza. En serio dice. En serio, te invito a chupar y ya. Entonces ahí si ya comienzan a beber. Pero la persona que invitó entonces ese es normal, ya empieza a chumar y dice ya me voy o se queda dormido. Entonces la persona que fue gratis se empieza a chumar, chuma y ya está con los problemas en la casa con la señora. Que eres así, que andas así, que no me deja, que no me acompaña, que yo paso solito chupando y ya y ya” (Testimonio 4, Grupo Hombres).

El consumo de alcohol trae consigo otros problemas, como son las peleas o problemas a nivel escolar:

“O sea con las familias también o sea eso le digo, cuando llega el papá y está borracho viene a querer pegar y la hija mañana ya no viene a clase, dice que mamá ha pegado con papá, tiene problema, está golpeada, voy a cuidar a mi mamá. Entonces ese es el otro problema que tienen los niños. Los niños tienen que estar permanente en clase pero eso también depende de familia. Si es que familia no tiene problemas, niños vienen directo a clase” (Testimonio 5, Grupo Hombres).

“Por ejemplo un problema que tengo es que mis primos no se dedican al estudio, no sé qué les pasa y toman mucho alcohol. Eso nos preocupa en nuestra familia. Por ejemplo, en mi familia entre nuestros hermanos nos quedamos hablando que por ejemplo uno de mis primos ya tiene hijos y no sabe nada” (Testimonio 6, Grupo Hombres).

El alcohol es visualizado como una problemática que no aquejaba antaño y que afecta tanto a hombres como a mujeres y niños:

“con alcohol, ese mí no bueno, cuando tomado mala palabras y escucho me siento mal. Se siente mal cuando hacen problema, abuelo no tomaba alcohol, vivir tranquilo. Ahora, mucho alcohol, mucho tabaco vivir malo” (Testimonio 7, Grupo Hombres).

“es igual con las mujeres, porque las mujeres también toman, entonces ha habido comentarios que se pelean entre mujeres, a veces se agarran a dar golpes.” (Testimonio 8, Grupo Hombres).

“estando ahí en las familias no les dicen a qué edad, a que tiempo pueden tomar, no les dicen. Ahora desde muy chicos yo he visto por ahí, porque el papá también o sea no les dicen que función cumplen los alcoholes, no, y se toman, entonces cuando están afuera, donde no está el papá, así han aprendido y luego toman, entonces ahí ellos no piensan en las consecuencias” (Testimonio 9, Grupo Hombres).

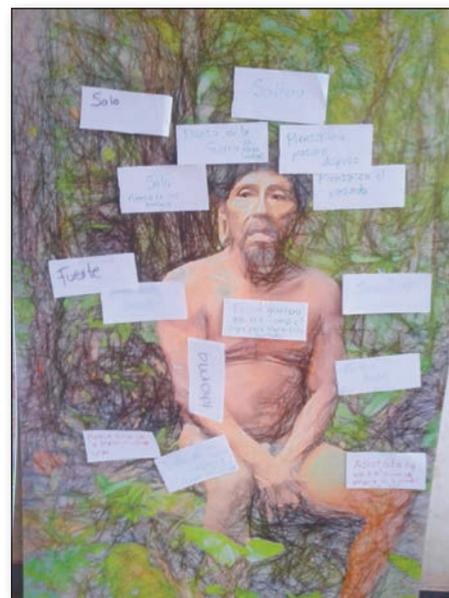


Imagen adaptada de una foto de Pete Oxford

Imagen con notas

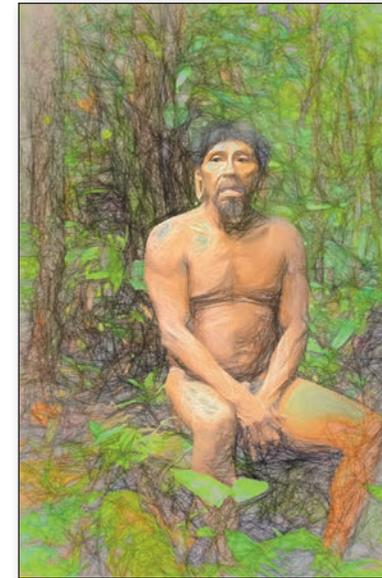


Imagen de hombre wao usada en el Taller “Nuestros Malestares”

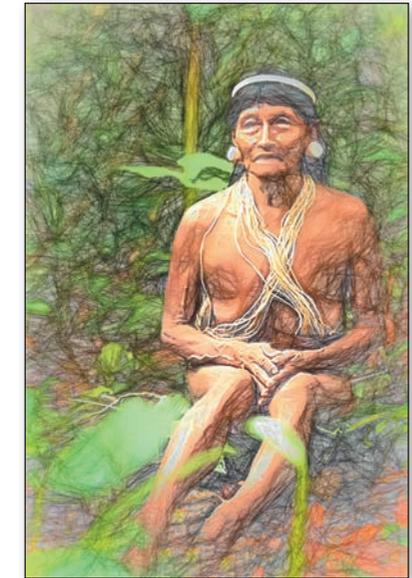


Imagen de mujer wao usada en el Taller “Nuestros Malestares”

Imágenes adaptadas de fotos de Pete Oxford

Los hombres de la comunidad no saben cómo se puede manejar esta situación. Ven al origen del problema como externo, y a la solución también como proveniente de fuera:

“desde inicios, cuando se creó o venían la petrolera, primero empezaron fumando y nadie decía si eso era bueno o malo, los petroleros se hacían amigos de los wao, los llevaron para afuera, los llevaron a tomar, entonces repartían a todos.” (Testimonio 10, Grupo Hombres).

“Como dije en el alcohol se dedican mucho, pero pasa en todo lado pero aquí se dedican mucho al alcohol. No sé cómo mejorar. Se necesitarían muchos, no sé cómo hablaba el (promotor educativo) unos señores o unos voluntarios que vengan a enseñar sobre el alcohol que no es bueno, bueno si es bueno. Pueden tomar pero no para dañarse mucho.” (Testimonio 11, Grupo Hombres).

En segundo lugar, el grupo de los hombres ha puesto al tema de las peleas. Estas se dan entre los miembros de la comunidad, muchas veces motivadas por el alcohol:

“O sea cuando están sanos no dicen nada, cuando están borrachos saben discutir, reclamar, que tú me dijiste así, que tú eres así y por una cosita ya empiezan las broncas y otros se meten y empiezan las peleas.” (Testimonio 12, Grupo Hombres).

“Cuando quiere pegar a la mujer, le insulta. Casi toda la noche tiene problema y después se le está pasando la borrachera y ya no reclama. También entre guambriegas se reclaman que eso, que no, que no haga eso, por eso van a tomar eso y hay problema.” (Testimonio 13, Grupo Hombres).

Las relaciones con los “vecinos”, como el personal de la petrolera, también se ven afectadas por el clima que se genera cuando los miembros de la comunidad beben. Como cuenta uno de los hombres:

“cuando tienen plata se quedan tomando. Y a veces vienen borrachos y le tiran piedras al carro de la empresa y después tienen problemas.” (Testimonio14, Grupo Hombres).

La Educación es el tercer gran problema evocado por los hombres de las comunidades. Están preocupados porque no logran avanzar en los años de escolaridad:

“la escuela acabé aquí mismo y inicié a ¿Cómo es? Iniciar el colegio. Inicié como 2 años y después me fui al Puyo. De ahí también me pasó otra vez. Por ejemplo, cosas que pasan en la familia, vivía donde mi hermana y pasó un día que como en alcohol pasa cualquier cosa y peleaban con el esposo y yo no me sentía bien. Y después, a veces me faltaba el pasaje, de venir a 25, después bajar. Y a veces, no tanto pero faltaba la comida y me daba coraje porque no me daban para el estudio. Me daba ganas de retirarme. De ahí me metí otra vez y me perdí como 3 años enteros. Sí estaba estudiando pero me retire en la mitad y por eso me quedé ahí mismo año, mismo año. Y otra vez regresé aquí, pasé un año y al décimo pasé. De ahí seguí para segundo de ahí me retiré otra vez. De ahí me quedé y ahora estoy aquí. Iba a matricularme pero no sé qué hacer. Pienso irme al Puyo o quedarme aquí, no sé.” (Testimonio15, Grupo Hombres).

Ciertos factores como la informalidad en la aplicación de horarios y la permanencia de los profesores también son vistos como un problema que les aqueja:

“yo por mí, lo malo que me pasa es en la educación. Por ejemplo, allá cuando estaba estudiando tenía cada profesores y tenía más compañeros y era cuando vine aquí solo tenía un profesor y que no daba completo. Por ejemplo, veía a las dos de la tarde hasta las cinco creo, pero el bus iba a recoger a las 3 y hasta llegar aquí ya se hizo hora. Y a veces no teníamos tiempo de hacer” (Testimonio16, Grupo Hombres).

“Los niños ya por ejemplo están preocupados por el estudio, entonces por mi parte creo que necesitan que los profesores estén permanente. Por ejemplo, la profesora de aquí no está. Ella cuando sale, cuando la profesora no está ellos quedan libre. Ya como da coraje no me voy porque la profesora no está y no voy a clase. Y la otra dice: ella no sabe dar clase, ella sabe venir un ratito y ellos saben ir. Entonces eso tienen un poco de problema los niños. Yo sé pasar aquí y ellos cuando interesa están aquí, ya cuando esta profesor y viene otro dice: no profesor ya se fue al Coca. Lunes dice que va a venir ¿Por qué no te vas a clase? No, profesora se ha ido. Y ahí están otros, no sabe enseñar dice” (Testimonio17, Grupo Hombres).

Diálogos en grupo: Información proveniente de los talleres

Tres talleres fueron realizados con la población de las comunidades: con mujeres, hombres y adolescentes/jóvenes. A continuación se presenta la información obtenida de los mismos diferenciando las técnicas aplicadas.

Hablando con los adultos: “Taller Nuestros malestares”

Se realizaron dos talleres en la Escuela CECIB Ika de la Comunidad de Guiyero, uno para mujeres y otro para hombres. El primero fue realizado el 8 de septiembre del 2016, con un total de doce mujeres, y el segundo tuvo por fecha el 12 de septiembre del mismo año, con un total de diez participantes. El objetivo fue estimular la reflexión, identificación y expresión de las distintas situaciones de malestar que han vivido en la comunidad.

Esta técnica fue adaptada para objetivos del estudio, utilizando así las figuras de una mujer y de un hombre waorani. Estas imágenes funcionaron como una herramienta proyectiva, que facilitó la exteriorización de sus propios malestares.

La herramienta fue adecuada pues permitió la expresión de su pensamiento en torno a las problemáticas y sus soluciones. A continuación se presenta la información general obtenida de los dos grupos:

- **Mujeres:** Respecto de la figura del hombre refirieron que se ve pensativo, como eran antes los waorani. Indicaron que ese hombre pensaba en algo bueno como la chacra, la cacería y la pesca. Sobre la imagen de la mujer, narraron que está “medio feliz” y que está pensando en cómo hacer para explicar a la familia la importancia de conservar las tradiciones.
- **Hombres:** Los participantes expresaron que la figura del hombre está pensativa por causa del patrimonio, que está recordando cómo eran antes los waorani y que usa la vestimenta propia de su tradición. También indicaron que está posando como para una foto, que piensa en su historia y que se pregunta: “si no cambian las cosas, a dónde ir, dónde vivir”. Sobre la imagen de la mujer refirieron que piensa en casarse o no, que está desnuda con la vestimenta tradicional como cuando iban a las fiestas, que también piensa en el patrimonio y en las canciones que va a cantar. Finalizan indicando que está un poco sonriente, como que estuviera conversando con alguien.

Comparación de las molestias observadas en ambas figuras por mujeres y hombres

La tabla a continuación contrasta la información de la percepción de ambos géneros sobre las molestias que aquejan a las figuras del hombre y de la mujer:

Tabla 6: Información comparativa de mujeres y hombres sobre las molestias observadas en las figuras del taller

| Molestias | | Fuente: Mujeres Waorani | Fuente: Hombres Waorani |
|-------------------------------------|-------------------|--|---|
| Observadas en la figura de la mujer | A nivel físico | Dolor de pies por tanto caminar. Dolor de muñecas por el trabajo. Dolor en todo el cuerpo. Dolor de espalda por el trabajo en la chacra. | Se siente bien. Le duele la cabeza de pensar en cómo va a ser después. Se cansa, porque hay mucho sol porque antes más adentro de la selva había más sombra. |
| | A nivel emocional | Se siente sola, porque no le ayudan. Se ve feliz porque esta con su traje típico. Está preocupada por los problemas familiares. Parece enferma. Se siente triste porque no está cantando y los jóvenes se olvidan de los cantos wao. | Está sola. Está triste. Parece que Falleció la familia. No duerme. Quiere silencio. Parece como si se olvidó de algo. Siente odio. Siente como si fuera tarde. Piensa en no abandonar la selva. Piensa en que están invadiendo su territorio. |
| | En la Comunidad | Antes no había sancudos. Le preocupa que maltraten a las mujeres. Toman mucho alcohol, y por eso pegan y también insultan a las mujeres. | Piensa en que su gente está perdiendo su idioma, y sus cantos. |
| Observadas en la figura del hombre | A nivel físico | Dolor de rodillas, brazos, cabeza. Dolor de corazón, porque nuestras generaciones no cumplen con lo que él quería y se pierden las tradiciones. Están enfermos porque se sienten viejos Tienen gripe porque salen de cacería. | Le duelen los pies por pasar casi todo el día caminando. Se siente completo. Tiene dificultad para hablar. Es fuerte. Parece que está observando algo. |
| | A nivel emocional | Se siente solo. Está pensando en cómo van a mantener a sus hijos. Piensa cómo vivir para cuidar de sus nietos e hijos. Está cansado y preocupado por el dolor en todo el cuerpo. Se sienten más o menos porque no quieren que se pierda las tradiciones Se ve triste. | Está solo. Piensa en la guerra y en la muerte. Piensa en sus amigos. Piensa en qué pasará después. Está soltero. Piensa en sus hijos. Se siente arrepentido. Piensa en el pasado, que algo malo sucedió. Es un guerrero que era como el tigre, pero ahora está sentado. |
| | En la Comunidad | Le preocupa las peleas entre jóvenes y adultos por el alcohol. Le preocupa que vaya a cambiar la comunidad cuando no estén los adultos. Le preocupa que no hay apoyo. | Piensa en defender y conservar. |
| Observadas en ambas figuras | Emocional | No estamos libres. | |
| | Comunidad | Basura. Miedo por venganza. Falta de dispensario médico. Problemas por el territorio". Problema en idioma del wao al español, en los adultos mayores | |

Fuente: Elaboración propia (2018)

Construcción colectiva de las situaciones que han ocasionado más problemas a la comunidad

A cada grupo se solicitó pensar y seleccionar las situaciones que más han producido conflictos en la comunidad. El resultado fue un listado consensuado de las problemáticas, que incluyó causas y posibles soluciones, así:

Construcción colectiva de las Mujeres

- Alcoholismo.
- Pérdida de su cultura.
- Violencia: intrafamiliar y entre la comunidad.
- Problemas en la salud y en la educación.
- Falta de trabajo.
- Desorganización en la comunidad.
- Falta de ayuda a las personas adultas.
- Suicidio.

Sobre las causas, expresaron que los jóvenes no quieren seguir con las tradiciones y existe una preocupación por parte de los adultos, ya que no saben qué va a pasar después en su comunidad, sobre todo porque ha habido casos de suicidio. Asimismo, manifestaron que los casos de violencia están relacionados con el consumo y abuso de alcohol y que esto también ha influido en la desorganización de la comunidad.

La falta de trabajo es asociada a los cupos que les da la petrolera para trabajar. Respecto a la educación, indicaron la falta de profesores en la escuela y el desinterés por parte de las instituciones educativas. En cuanto a la salud, expresaron que poseen problemas porque no existe un servicio de salud cercano y que solo tienen la ayuda del doctor de la petrolera.

Las soluciones que contemplan son: Para tratar la violencia, promover el diálogo entre todos y evitar los chismes. Para el alcoholismo las participantes proponen charlas educativas. En el caso de los conflictos comunitarios y la violencia intrafamiliar mencionan la necesidad de la presencia de una Unidad de Policía Comunitaria (UPC). En el ámbito de la salud indican que se debe solicitar a las autoridades respectivas la instalación de un sub centro de salud cercano, y ante la problemática de la educación, sostienen que hay que buscar la presencia de un profesor permanente. Finalmente, sobre los intentos y suicidios consumados, las mujeres proponen charlas para educar a la comunidad, que los adultos sean parte de la solución y hablen con los jóvenes.

Construcción colectiva de los Hombres

Ante la propuesta de determinar las situaciones que más han traído conflictos en la comunidad los participantes consensuaron lo siguiente:

- Conflictos territoriales con otras comunidades.
- Pérdida de su cultura e idioma.
- Problemas de alcohol (esto expresaron los hombres más antiguos de la comunidad).
- Falta de trabajo.
- Desorganización en la comunidad.
- Problemas de la basura.

- Ausencia de animales para la caza y pesca.
- Faltan colegios donde estudiar.
- Problemas con la petrolera.

Sobre las causas indicaron que muchos de los problemas se dan por los conflictos con otras comunidades y argumentan que son las comunidades vecinas las que en las fiestas abusan del alcohol. Enfatizan en la influencia de los quichuas en lo del consumo del alcohol. Sobre los problemas en la cacería señalan que se debe a la ocupación de más territorio por parte de la petrolera, lo que provoca la huida de los animales a lugares más escondidos.

Respecto de la pérdida de su cultura consideran que se da porque a los jóvenes les interesa aprender más sobre la gente de afuera, es decir del mundo occidental. Sobre la basura, indican que no hay quien recoja la basura y las personas la siguen tirando en las montañas cercanas. De los conflictos con la petrolera, explican que es el resultado de la falta de trabajo y que no atienden sus necesidades.

Sobre las soluciones para las problemáticas, el grupo acuerda que una solución para recuperar su cultura es que los ancianos deberían enseñar a los jóvenes las cosas típicas. Sobre la basura mencionan que falta un camión que se lleve la basura, para así evitar las enfermedades.

Respecto del alcoholismo y los conflictos territoriales, la propuesta es realizar una charla general para hablar sobre todos los problemas que tienen.

Hablando con los jóvenes: Taller “Árbol de problemas”

El taller “árbol de problemas” fue pensado para los jóvenes de las comunidades, este fue realizado el 13 de septiembre del año 2016. El objetivo del taller fue que los adolescentes identifiquen los problemas que tienen ellos y sus pares en la comunidad; se esperaba que frente a los problemas detectados los adolescentes pudieran elegir los más importantes según su criterio y luego buscar las causas y posibles soluciones.



En la información obtenida de los jóvenes, se enlistó los siguientes problemas:

- Alcoholismo.
- Contaminación ambiental.
- Problemas de reciclaje.
- Falta de respeto.
- Educación.
- Problemas de comunicación entre la familia y también en la comunidad.

“Árbol de problemas” realizado por los jóvenes waorani – © Alía Yépez

Sobre las causas de las problemáticas, los participantes manifestaron que la contaminación de la comunidad está asociada principalmente a la tala de árboles y a la presencia de la petrolera. Sobre el alcoholismo, indican que ha aumentado porque hay tiendas que venden el alcohol cerca de la comunidad. Y sobre los problemas de comunicación expresan que se dan porque los jóvenes no encuentran espacios ni momentos para hablar con sus padres, ya que pasan siempre en otras actividades.

Respecto de las soluciones el grupo de jóvenes identificó que ante la contaminación, no se debe botar la basura al río, no talar más árboles y que se haga campañas para cuidar la naturaleza. Para el problema del alcohol, consideran que es necesario un taller permanente de capacitación, por parte de profesionales en el tema. Con la problemática de la falta de comunicación y respeto, piensan que es importante dejar de mentir, y también respetar a los demás sin importar la raza o la edad. En cuanto a la educación, se plantea hablar con los dirigentes de las nacionalidades indígenas.

Después del diálogo: priorizando las problemáticas

A excepción del grupo de niños y niñas, a todos los participantes tanto en las entrevistas como en los talleres se les solicitó que, de todo lo conversado y construido conjuntamente se priorizaran las tres problemáticas más apremiantes y se les asociara posibles soluciones. Esto no se realizó con los niños por el factor edad. La tabla 7 resume la información proveniente de los diversos participantes, y en ella se han incluido las tres problemáticas más frecuentes nombradas por los niños para poder facilitar un análisis comparativo.



Estado de la escuela CECIB Ika en el año 2016 – © Liliana Jayo

Tabla 7: Priorización de las problemáticas por cada grupo de informantes

| Fuente | Priorización de 3 problemas | Posibles soluciones |
|---------------------------------|--|--|
| Niños y niñas | Borracheras | No se les preguntó |
| | Castigos | |
| | Violencia de Pareja | |
| Jóvenes | Alcoholismo | Conversar entre la comunidad / Intervención de UPC (conversar) / Escuchar a mayores Charlas sobre el alcoholismo / No vender alcohol dentro de la comunidad Ayuda de la Universidad |
| | Problemas en educación | Profesores permanentes |
| | Contaminación | Reciclaje por parte de la Compañía petrolera / Trabajar para cuidar la comunidad No botar basura — campañas de reciclaje |
| Mujeres | Alcoholismo | Presencia de un sub centro de salud / Talleres para recapacitar sobre el alcohol Prohibición de venta del alcohol en tiendas del sector |
| | Problemas de pareja y violencia | Comunicación rápida con la UPC / Contar con una UPC cercana Promover el diálogo de la comunidad |
| | Educación | Permanencia de los profesores |
| Hombres | Alcoholismo y salud | Hablar con la familia / En el ámbito del alcohol y salud, brindar capacitaciones Dejar de tomar poco a poco y hablar con la familia para encontrar soluciones Ante el alcohol se propone hablar con quienes toman para que dejen de tomar. |
| | Peleas dentro de la comunidad, o con otras comunidades por territorio y costumbres | Conversar entre la comunidad, capacitaciones para mejorar las relaciones en la comunidad Conversar en comunidad por los quichuas y el tema de chamanimismo |
| | Trabajo | Ayuda para conseguir trabajo. |
| Profesora inicial e intermedios | Abandono de los niños | La socialización de la normativa por parte del “Ministerio de la adolescencia y niñez” |
| | Maltrato intrafamiliar | Que se brinden capacitaciones sobre derechos de mujer |
| | Robos en la comunidad | Darles trabajo, solicitar materiales a la Universidad (cuadernos, casas, mochilas, etc.) |
| Profesor avanzados y secundaria | Vagancia | Capacitaciones a los estudiantes para la realización de proyectos productivos |
| | Alcoholismo | Charlas con jóvenes y adultos sobre las drogas / Prohibición de venta de alcohol en las tiendas |
| | Robo | Creación de actividades productivas. |
| Informante clave 1 | Maltrato entre parejas, el hombre agrede a la mujer | Conversar con los hombres que maltratan a las mujeres Conversar y averiguar por qué sucede esto: traición frecuente, el alcoholismo Prohibir que entren a casa tomados |
| | Alcoholismo | Conversar e indicar a los hombres que el alcoholismo no conduce a nada y que muchas veces el comportamiento inapropiado se debe al alcohol |
| | Falta de cuidado afectivo a niños y adolescentes | Las madres deben conversar con sus hijos, interesarse por sus necesidades, sus formas de pensar y sus amistades |
| Informante clave 2 | Alcohol y drogas | Involucrar al estado (Ministerio de Salud Pública- Salud intercultural) y empezar con charlas de concienciación. Regular la venta y consumo de alcohol |
| | Problema de autoestima por la pérdida de identidad | Charlas para tratar el tema de la identidad, el proceso de occidentalización y reforzar su autoestima |
| | Violencia | Intervención integral que se haga tomando en cuenta a todos los elementos del contexto |
| Informante clave 3 | Alcoholismo | Talleres de capacitación a largo plazo para erradicar el alcoholismo con una metodología práctica |
| | Contaminación, basura | Talleres prácticos, que sean también constantes, no solo con los niños si no con todos los de la comunidad |
| | Pérdida de costumbres y tradiciones | Trabajar con los mismos comuneros para que transmitan sus conocimientos, trabajar temas de etnobotánica, de documentación de la lengua, de talleres de teatro para rescatar leyendas e historias, entre el taller de danza y cantos que sean constantes. |
| Informante clave 4 | Alcoholismo y violencia intrafamiliar | Regularización respecto a la venta y comercialización de alcohol. Incentivar el deporte y otras habilidades que poseen |
| | Falta de motivación para asimilar cosas del mundo occidental como es el caso del sistema educativo | No propone |
| | Dilución y falta de valorización de la cultura Waorani | No propone |

Fuente: Elaboración propia (2018)

Tabla 8: Resumen de la frecuencia con la que son citadas las diferentes problemáticas

| Color | Problemática | Frecuencia/10 fuentes |
|-------|--|-----------------------|
| | Alcoholismo | 9 |
| | Violencia de pareja e intrafamiliar | 6 |
| | Educación | 3 |
| | Pérdida de costumbres y tradiciones | 3 |
| | Contaminación | 2 |
| | Robo | 2 |
| | Abandono y falta de cuidado afectivo a hijos | 2 |
| | Otros: Vagancia, trabajo, peleas dentro de la comunidad y con otras comunidades. | 1 |

Fuente: Elaboración propia (2018)

Como se puede observar, las dos problemáticas más urgentes observadas por la comunidad y las personas cercanas son el **consumo y abuso de alcohol** y la **violencia doméstica**. Esta comprende cualquier tipo de violencia que se da en el hogar en conjunto, no solo en contra de la mujer o únicamente en la relación de pareja. Aquí también se incluye el maltrato como un ejercicio de violencia dirigido a los niños, niñas y adolescentes, que aunque no sale en el consenso de problemáticas, sí apareció en el testimonio de los niños y niñas. Estas problemáticas deben comprenderse como efectos de la situación particular en la que se encuentra la población wao.

Entre las soluciones que proponen los miembros de la comunidad, es notable la identificación de la necesidad de capacitación en problemáticas como la del alcohol, lo que permite establecer la pertinencia de un programa psicoeducativo comunitario que se enmarque en la promoción de la salud y que se dirija a las tres comunidades. Los temas a ser abordados en este programa serían primeramente el consumo de alcohol, en segundo lugar la violencia y se decidió que la contaminación sería el tercer tema a ser tratado. Si bien en la tabla 8 se ve que en tercer lugar están la educación y la pérdida de costumbres y tradiciones, se decidió que no serían incluidas en el programa psicoeducativo: la temática educativa sería retomada desde el diagnóstico particular realizado en la investigación en educación y las temáticas de cultura demandan un abordaje mayor que el que se puede realizar en un proceso de sensibilización.

REFERENCIAS DEL CAPÍTULO

- Amigo, I. (2012). *Manual de Psicología de la Salud*. España: Larousse.
- Carbonell, B. (2001). Construcciones sociales sobre salud-enfermedad, entre los Inuits (Canadá) y los Mapuches (Patagonia Argentina –Chilena). *Estudio Comparativo. Congreso Chileno de Antropología IV*. Colegio de Antropólogos de Chile, Santiago de Chile.
- Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud*, 1986. http://www.promocion.salud.gob.mx/dgps/descargas1/promocion/2_carta_de_ottawa.pdf
- Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas*, (2010). <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/SOWIP/press%20package/sowip-press-package-es.pdf>
- Flórez, L. (2007). *Psicología social de la salud. Promoción y prevención*. Colombia: Manual Moderno.
- Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Junta Directiva ALAPSA. (1997). *Psicología de la Salud: Una perspectiva Latinoamérica. Boletín Latinoamericano de Psicología de la Salud, No. 1*.
- Murillo, J. & Martínez, C. (2010). *Investigación etnográfica*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/1_Etnografica_Trabajo.pdf
- Narváez, I. (1996). Huaorani – Maxus. *Poder étnico Vs. Poder Transnacional*. Quito: Editora Porvenir.
- OPS. (2004). *Informe “Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo”*.
- OPS. (2009). *Prestación de Servicios de Salud en Zonas con Pueblos Indígenas*. Recomendaciones para el desarrollo de un sistema de licenciamiento y acreditación de servicios interculturales de salud en el marco de la renovación de la atención primaria de la salud. https://www.paho.org/ecu/index.php?option=com_docman&view=download&category_slug=salud-de-los-pueblos-indigenas-de-las-americas&alias=161-presentacion-de-servicios-de-salud-en-zonas-con-pueblos-indigenas&Itemid=599
- OPS, (s/a). *La Salud de los Pueblos Indígenas de las Américas: Conceptos, estrategias, prácticas y desafíos*. Área de Tecnología y prestación de servicios de Salud. <http://www1.paho.org/hq/dmdocuments/2009/53-SPI-conceptos-estrategias.PDF.pdf>
- OPS/OMS, (2016). *Promoción de la salud mental en las poblaciones indígenas*. Experiencias de los países. Una colaboración entre la OPS/OMS, Canadá, Chile y Socios de la Región de las Américas. Washington DC: OPS. http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/28416/9789275318973_spa.pdf
- Rivas & Lara, (2001). Conservación y petróleo en la Amazonía Ecuatoriana. *Un acercamiento al caso huaorani*. Quito: Eco Ciencia/Abya-Yala.
- Piña, J. & Rivera, B. (2006). Psicología de la salud: Algunas reflexiones críticas sobre su qué y su para qué. *Editorial Instituto Mexicano del Seguro Social: México*. http://sparta.javeriana.edu.co/psicologia/publicaciones/actualizarrevista/archivos/V5N317_psicologiasalud.pdf
- Rodríguez, O. y Rojas, M. (1998). La Psicología de la Salud en América Latina. *En La Psicología de la Salud en América Latina*. Rodríguez, O. G. y Rojas, M. Coords. México: Porrúa-UNAM.
- Tibán, L. (2001). Género y sustentabilidad: nuevos conceptos par el movimiento indígena. *Boletín ICCI-RIMAL. Instituto Científico de Culturas Indígenas*. Año 3, No. 29, 2001. <http://icci.nativeweb.org/boletin/29/tiban.html>
- UNFPA (s/a). El enfoque basado en los derechos humanos. <https://www.unfpa.org/es/el-enfoque-basado-en-los-derechos-humanos>

CAPÍTULO 6

*Programa psicoeducativo
comunitario en salud*

Liliana Jayo Suquillo

Después del proceso de levantamiento de la información en las comunidades waorani, se analizaron los datos con procedimientos cualitativos, como es el análisis de contenidos. Con la información procesada, se detectaron las situaciones que afectan a la población estudiada, identificando así las problemáticas y necesidades que enfrentan desde una mirada crítica y bajo la perspectiva del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) con un enfoque socio ecológico. Es decir, se partió de la noción de que todo aquello que sucede en el sujeto (microsistema) tiene explicación en el entorno; a su vez, este está compuesto por el meso sistema (familia, escuela, amigos), ecosistema (comunidad) y microsistema (cultura, valores, creencias, normas...). Por lo tanto, la salud o su ausencia, es comprendida en relación a todos los sistemas que rodean al individuo.

Para entender la formación y las características psicológicas de las personas tenemos que recorrer al estudio de los contextos en los que, directa o indirectamente, estos participan; y para entender la cultura tenemos que recorrer a los sentidos y significados que los hombres y mujeres construyen. No hay modo más preciso de estudiar la mente humana que analizar el nicho ecológico que la envuelve, es decir, la construcción social de significados y la elaboración personal de sentidos alrededor de la apropiación de distintos artefactos culturales (Guitart, 2008:9).

La otra detección fundamental que se realizó fue a nivel de las habilidades, destrezas y recursos con los que cuenta la población wao que son aspectos importantes para reconocer a la comunidad y así contribuir a procesos de mejora de su autoconcepto, autovaloración y empoderamiento comunitario.

Para la devolución de la información, se decidió realizarla de manera ampliada, no como una exposición únicamente de lo encontrado, sino a través de una sensibilización, diseñando y desarrollando un programa psicoeducativo comunitario, que incluyó los lineamientos de trabajo ya expuestos en el capítulo precedente, como la interculturalidad, el género, lo etario y la salud como un derecho. El programa estuvo compuesto por una serie de actividades con metodología similar a la de la fase diagnóstica, puesto que lo lúdico, participativo y vivencial representan metodologías valiosas y flexibles. Las actividades fueron incluidas en sesiones de trabajo con modalidad taller y estos a vez distribuidos en una semana de trabajo. También se elaboró material que presentaba de forma visual las afectaciones a su salud ya identificadas.

La propuesta psicoeducativa comunitaria en salud, se perfiló desde la consideración de que los waorani son una población altamente vulnerable de la Amazonía ecuatoriana, por todos los aspectos históricos ya expuestos. De allí que nuevamente se consideró sus referentes culturales, su cosmovisión, tradiciones e incluso su idioma materno. Precisamente este último elemento constituyó un desafío, pues no se deseaba plantear una barrera lingüística con la población wao, al realizar los talleres en un segundo idioma que va desplazando al originario. En consecuencia, al igual que en el proceso de levantamiento de información, se requirió de traductores para el programa comunitario. Esto resultó apropiado, sobre todo en las actividades con los niños y niñas, puesto que en su caso, el aprendizaje de la lengua castellana se está recién asentando.

La situación geográfica de las comunidades waorani también fue un factor determinante en el limitado tiempo de ejecución del programa psicoeducativo en salud. La ubicación de los waorani no solo es de difícil acceso, sino que además por sus particularidades, demanda la cobertura de varios aspectos necesarios para la realización del trabajo. Así por ejemplo: duración del viaje, diferentes tipos de transporte (incluido un bote para el cruce del río), transporte de materiales,

estadía, transporte interno (solo hay un bus de una petrolera que realiza recorridos), permisos de ingreso a la zona, entre otros. De contar con los recursos ideales para la realización de un trabajo posterior con la población en cuestión, se sugiere enfáticamente que los proyectos incluyan sostenibilidad y que no sean intervenciones puntuales como tantas que han recibido los waorani. Efectivamente, durante el levantamiento de la información se conoció a través de los propios testimonios que las comunidades de Guiyero, Timpoka y Ganketapare han recibido numerosas intervenciones con intereses diversos, causando también consecuencias inesperadas y hasta adversas. En aquel entonces se conoció que en el sector se estaban desarrollando varias intervenciones desde el Estado Ecuatoriano; desde actores religiosos (comunidades evangélicas) y desde otras ONGs. De este análisis se concluyó que la presencia de diversos actores interviniendo a la vez y sin ningún tipo de coordinación no era pertinente, pues incluso resulta confuso para la población. A esto se suma el hecho de que la imposición de reguladores externos desprovee a la comunidad de recursos propios para manejar sus problemáticas, situando las soluciones en entes exteriores a la comunidad.

Estos antecedentes se sumaron a la decisión de proponer y ejecutar un programa psicoeducativo comunitario, que se trazó como objetivo el sensibilizar y empoderar a la comunidad wao, respecto de su situación en el ámbito de la salud psíquica. El programa, basado en la información levantada de forma participativa, no podía replicar modelos paternalistas ya conocidos por la comunidad wao desde hace décadas, ni tampoco ignorar el contexto, la historia y geografía, la cultura y cosmovisión de la población wao. Así, se direccionó el trabajo hacia el empoderamiento comunitario y hacia la determinación de la construcción de una propuesta colectiva, por lo que nuevamente se hizo necesario el enfoque participativo. Es decir, se proyectó el uso de una metodología que tome en cuenta a la población wao, en la comprensión y reflexión de la información obtenida, y en la búsqueda y selección de alternativas de solución a sus propias afectaciones en el ámbito de la salud psicológica. De allí que la modalidad de intervención se basa en la técnica de la psicoeducación comunitaria, que a su vez se enmarca en la promoción de la salud mental, sintonizando con la perspectiva psicosocial, necesaria cuando se trata de una población que vive en un contexto de violencia estructural, de desplazamiento forzado y en una situación particular de “refugio”, e incluso violencia política y económica que ha vulnerado sus derechos humanos.

Sobre la psicoeducación, hay un consenso en que este tipo de educación no se limita a una simple transmisión de información, sino que procura lograr la comprensión de una situación en el ámbito de la salud mental, de las causas y consecuencias, y de la capacidad propia de los individuos a confrontar su estado. Asimismo, la psicoeducación, según Eiroá (2016) consiste en apoyar al análisis y manejo de la información, siendo un espacio de descarga emocional, que incluye la promoción de hábitos saludables y un sentido de compromiso. Esto, en el caso de los waorani, incluye diversos ámbitos, uno de tipo individual, el de pareja, un familiar y un comunitario. Maldonado (2017) agrega que “la tarea psicoeducativa promueve que el problema sea afrontado, que la situación sea aceptada, y por ende sea asumida, que la persona pueda posicionarse críticamente frente al problema, para comenzar a pensar en un nuevo proyecto vital”. Por lo tanto, en el programa psicoeducativo comunitario para las comunidades waorani fueron aspectos clave: el posibilitar desde su autonomía interpretaciones integrales sobre sus problemáticas de salud de una forma distinta a la existente y el estimular un movimiento desde un lugar de pasividad a un lugar donde se convirtieran en sujetos activos respecto de su situación. Es así que la directriz del programa psicoeducativo fue lograr la reflexión y comprensión de las problemáticas de las comunidades waorani, recolectar sus opiniones para solucionarlas, favorecer la asunción de un compromiso colectivo y también la apropiación de su situación comunitaria.

Con el ejercicio de re significación, se incide en la esfera emocional y, de forma concomitante, en los comportamientos.

La psicoeducación es un proceso a través del cual el individuo, la familia, la comunidad y todas las personas cercanas al afectado, se informan, concientizan, convencen, se fortalecen y se educan acerca de un problema de salud mental, transformándose en los principales actores del proceso de salud pasa superarlo y solucionarlo, así, de esta forma, poder generar condiciones apropiadas para dicha audiencia sin limitarlos (García, 2011).

Dentro de los objetivos de la psicoeducación constan “el promover el compromiso con el cuidado de la salud, la búsqueda de comportamientos saludables y el protagonismo en el proceso de salud” (Cámara, 2008, en García 2011). Por lo tanto, se advirtió que era una técnica pertinente y enmarcada en los lineamientos de la investigación.

Programa de psicoeducación comunitaria en Guiyero, Ganketapare y Timpoka

Fines y propósitos

El trabajo en general tuvo como fin último el sensibilizar a la población de las comunidades de Guiyero, Ganketapare y Timpoka, respecto de las problemáticas y necesidades detectadas en la fase diagnóstica, que afectan su salud psíquica. Para ello, se establecieron los siguientes propósitos:

- Dar a conocer las necesidades y problemáticas psicológicas identificadas en el levantamiento de información participativo.
- Estimular la reflexión y comprensión de las necesidades y problemáticas psicológicas que afectan su salud.
- Promover y recolectar sus opiniones para solucionar las necesidades y problemáticas psicológicas.
- Favorecer la asunción de un compromiso colectivo y también la apropiación (empoderamiento) de su situación comunitaria en el ámbito de la salud.

Para poder alcanzar estos propósitos se diseñó una intervención psicoeducativa comunitaria, con metodología participativa, vivencial y lúdica. Para la ejecución de la fase de sensibilización se trabajó con toda la población, en diferentes grupos etarios y de género. Se tomó estas consideraciones porque hay niños de inicial que están entre los 4 a 6 años, niños de intermedio entre los 7 a 10 años y niños de 11 a 12 años que son los de nivel avanzado. Los jóvenes por otro lado, son los mayores de 12 años y personas que son solteros, porque las personas casadas son consideradas en el grupo de adultos al haber conformado una nueva familia. Con el grupo de adultos se trabajó por separado con hombres y mujeres, porque como ya se indicó anteriormente, al estar juntos, la expresión de su palabra suele inhibirse.

Cada actividad tenía por objetivo socializar determinada afectación identificada en el diagnóstico, procurando la comprensión y estimulando la producción de alternativas de solución, que fueron registradas con el propósito de construir un proyecto de promoción en salud

mental en un futuro. El conjunto de actividades fueron programadas en una semana de trabajo que incluye distintos encuentros con los diferentes grupos a intervenir, y siempre procurando motivar la mayor participación posible para lograr los objetivos trazados. Otros elementos transversales en el trabajo fueron: procurar generar un espacio para la expresión de los pensamientos, emociones y afectos; motivar el sentido de responsabilidad y promover la producción de alternativas de solución.

Actividades planificadas

Las actividades planificadas para la fase de sensibilización fueron las siguientes:

Tabla1: Descripción de las actividades planificadas con los diferentes grupos meta

| Grupo meta | Actividad | Descripción de la actividad y objetivo |
|--|--|--|
| Toda la comunidad | Reunión inicial de socialización | Devolución de la información recogida en la fase de diagnóstico, sensibilización a las personas de la comunidad sobre sus problemáticas e inicio de recopilación de propuestas para el mejoramiento de la comunidad. |
| Toda la comunidad | Obra de Títeres: Mi comunidad | Presentación de una obra de títeres con un cuento de soporte que muestra los efectos nocivos que tiene el alcohol y la violencia en la vida de las personas de la comunidad. |
| Niños de nivel básico, intermedio y avanzado | Rompecabezas gigante | Juego con rompecabezas de imágenes que reflejen los problemas de alcohol y violencia en la comunidad. |
| Niños de intermedio, avanzado y adolescentes | La comunidad en la que vivo y en la que quisiera vivir | Realización de un collage sobre los problemas que se reflejan en la comunidad. |
| Adultos hombres y mujeres | Se nos mueve el piso | Recreación de sensaciones que producen las sustancias psicotrópicas mediante el uso del juego del bastón giratorio, promoviendo que los participantes hablen sobre los efectos del alcohol en la salud. |
| Hombres y mujeres | La telaraña de las experiencias | Expresión comunitaria de las experiencias difíciles vividas en la comunidad y las familias, como activador de una lluvia de ideas sobre soluciones a sus problemáticas (red de apoyo). |
| Hombres y mujeres | Sigue el Camino | Juego de pulso que buscó la expresión de los efectos por consumo de alcohol y la propuesta de alternativas de solución. |
| Maestros | Taller | Actividad informativa y participativa sobre los problemas detectados en el diagnóstico. |
| Toda la comunidad | Taller de cierre | Tres talleres sobre lo que se ha compartido y recogido en las actividades y estimulación de la responsabilidad de la comunidad en la resolución de problemas. Se procuró fortalecer su capacidad de afrontamiento, como sujetos-actores de cambio. |

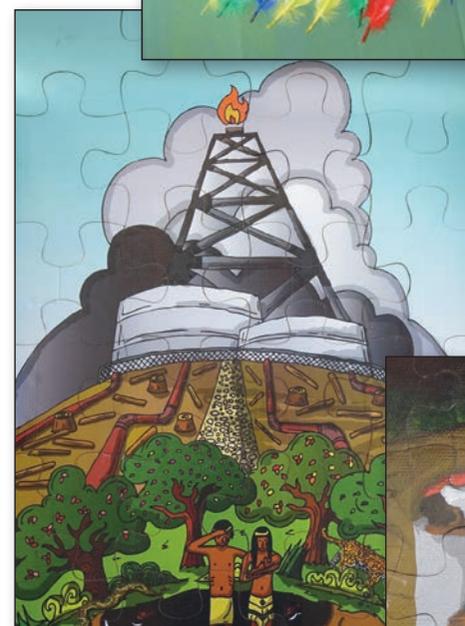
Fuente: Elaboración propia (2018)



Teatrino – © Alta Yépez



Rompecabezas Gigante 2, representando la situación de festejos en la comunidad – © Naomi Roch



Rompecabezas Gigante 3, representando la situación de cambios en el entorno – © Naomi Roch



Rompecabezas Gigante 1, representando la situación de maltrato – © Naomi Roch

A continuación se presenta brevemente lo desarrollado en cada taller, enfatizando en la información trabajada en cada espacio y con cada grupo.

Descripción de las actividades realizadas

Talleres con niños y niñas waorani

Para la sensibilización con los niños se hicieron actividades lúdicas y participativas pertinentes a su desarrollo. Las actividades con los niños se realizaron en las horas de la mañana en la escuela, pues es el único espacio en el que están la mayoría de niños de las tres comunidades reunidos. La población infantil de las tres comunidades es de 50 niños y niñas, sin embargo se trabajó con los niños que van a la escuela que son 36 aproximadamente, porque en el censo están contabilizados los recién nacidos y niños que aún no son escolarizados.

El primer día que se asistió a la escuela, se facilitó un espacio de ambientación con los niños y niñas, se les indicó la programación de las actividades de la semana y se les explicó que se trabajaría con un nivel de estudiantes por día. Sin embargo, no se pudo cumplir en totalidad con lo planificado, puesto que los niños se encontraban ya en época de vacaciones escolares y la asistencia de los participantes se vio afectada por este factor.

Nivel inicial

Las actividades que se realizaron fueron la de dibujar “La comunidad en la que viven y quisieran vivir” y los “Rompecabezas gigantes”.

Los niños y niñas fueron organizados en tres grupos para la realización de las dos actividades. A cada grupo se le brindó las distintas consignas. En la primera actividad, se les solicitó graficar “la comunidad en la que viven y la que quisieran vivir”, logrando que los dibujos se conviertan en un recurso para que circule la palabra. De forma resumida se puede indicar que los niños y niñas refieren elementos propios de su entorno, como sus casas, el río, animales, la comunidad en sí y las actividades que sus padres realizan, como por ejemplo ir de cacería y regresar con guanganas. También comentaron ideas religiosas como esta: “Dios salvó a Jesús porque los malos le quisieron matar, porque le pusieron una corona de espinas” (*Testimonio 1, Grupo niños*). Finalmente, en el discurso de los niños y niñas se evidenció un deseo de vivir en una comunidad con convivencia armoniosa, con la presencia de sus padres, realizando actividades propias de su cultura.

La actividad de los rompecabezas resultó interesante y entretenida, y en respuesta al estímulo de las imágenes se logró que los niños y niñas hablen sobre la violencia. Expresaron temáticas como las peleas entre sus padres, maltrato hacia los niños y niñas entre los hombres de sus comunidades, pero siempre asociado a la presencia del alcohol. Una apreciación textual que agregaron, fue: “En la Biblia dice que las personas no deben tomar porque es malo” (*Testimonio 2, Grupo niños*). Este comentario sumado al de la muerte de Jesús, permite corroborar la introducción de un discurso religioso ajeno a su cosmovisión.

En relación a la imagen del rompecabezas con temática de la contaminación, los niños y niñas describieron el paisaje como conocido, dando cuenta de los elementos de su contexto, como los animales, personas, torre, árboles, entre otros. Añadiendo que “las personas están tristes porque Dios les castigó porque tomaron veneno” (*Testimonio 3, Grupo niños*), también que “las personas están tristes porque tienen que matar a los animales antes de que los maten a ellos” (*Testimonio 4, Grupo niños*).

En el último rompecabezas, expresaron que observan una fiesta y personas tomando cerveza, peleando y descansando. Enfatizaron que en las fiestas, las personas pelean porque han bebido y que han muchas peleas entre hombres y mujeres.

Nivel intermedio

Con los niños de intermedio se realizaron tres actividades, así: “La comunidad en la que vivo y quisiera vivir”, los rompecabezas gigantes y la obra de títeres “Mi comunidad”.

En el trabajo realizado con la función de títeres, los niños y niñas refirieron que los papás toman mucho, que eso hace que se sientan mal y que por eso estaban peleando. También indicaron que “esas cosas” las han visto en el día y la noche cuando hay fiestas. Y que cuando están borrachos sus padres, son sus mamás y abuelos quienes los cuidan.

Con la actividad de armar los rompecabezas gigantes, expresaron sentirse mal sobre todo cuando indicaron observar niños llorando, mujeres tristes y las consecuencias del consumo del alcohol en las fiestas de la comunidad. En la imagen correspondiente dijeron que ven gente bailando, divirtiéndose, tomando cervezas, peleando, vomitando y aseguraron que así son las fiestas de las comunidades. También refirieron la contaminación que ocasionan las personas.

Frente a la problemática del consumo de alcohol los niños y niñas expresaron que van a decirles a los grandes que ya no tomen alcohol. Debido a la visible resistencia que los niños mostraron con las temáticas surgidas, se cambió la actividad. Entonces se les entregó un pliego de papel por pareja para que dibujen cómo es y cómo quisieran que sea su comunidad, dando cuenta de un deseo de la ausencia de los problemas expuestos.

Finalmente los niños y niñas hablaron sobre sus sueños, así:

- Subir a la montaña
- Vivir bien en la casa (haciendo referencia al bienestar en las relaciones intrafamiliares)
- Aprender sobre los animales
- Ir a la escuela
- Tomar fotos
- Jugar deportes
- Pescar
- Asistir a clases



Niños realizando la actividad de Rompecabezas – © Alía Yépez

Nivel avanzado

Con los niños y niñas del nivel avanzado se realizaron también las tres actividades antes mencionadas. A partir del teatro de títeres, los niños refirieron que eso pasa también en la comunidad, pues toman alcohol y los niños se ponen tristes. Como soluciones propusieron que se debería quitarles el “trago” y el dinero para que ya no compren más. Posteriormente armaron los rompecabezas y comentaron lo siguiente:

- Respecto del rompecabezas de la fiesta, expresaron que ven jabs de cerveza que llegan a la comunidad, personas tomando cerveza, emborrachándose y vomitando. También comentaron que ellos han probado “trago” y que ven personas muertas por su consumo.
- En la imagen de violencia, refirieron que ven que a un “esposo dándole puñete a su esposa, niños llorando, papás que se pegan cuando están borrachos” (*Testimonio 5, Grupo niños*).
- Sobre la imagen de la contaminación, indicaron ver troncos cortados que son utilizados para hacer casas. Que en sus comunidades no se ha regado petróleo, pero que saben que en otro lado sí ha sucedido, ocasionando que las personas waorani y los animales estén tristes.

Taller con mujeres waorani

En el taller con las mujeres se realizaron las siguientes actividades “sueños y miedos” y rompecabezas gigantes. En la primera, se dividió a las mujeres en dos grupos, dibujaron en pliegos de papel sus ideas y después las socializaron. Las expresiones sobre sus deseos o sueños fueron:

- Tener comunidades más limpias y ordenadas
- Seguridad para sus viviendas
- Volver a tener casas culturales
- Que haya más naturaleza
- Una sala de informática
- Tener mejor manejo de basura
- Un proyecto de pollos para que todas las familias tengan para comer
- Tener una piscina de peces para la subsistencia familiar
- Tener una casa de artesanías para poder comercializar sus productos
- Promover las actividades para rescatar la cultura
- Tener un sub centro de salud cerca de la comunidad para sus emergencias



Mujeres realizando la actividad de Rompecabezas Gigantes – © Alía Yépez

En resumen, las mujeres anhelan más cuidado a la naturaleza, lo que incluye la siembra de los árboles y el manejo de la basura. Garantizar y mejorar sus alimentación a través de proyectos como la tenencia de aves y piscinas de peces; el contar con un sub centro de salud local, una mejor educación escolar, una educación de la cultura wao y el rescate cultural.

Sobre sus malestares, que incluyen preocupación, miedos y tristeza, expresaron lo siguiente:

- Existen problemas en las parejas

- Las personas ebrias causan peleas en las familias y amigos
- Los niños no reciben cuidado porque sus padres consumen alcohol
- Hay discusiones por el alcohol
- Temor por ataques de los taromenane
- Miedo al shamanismo o brujería
- Angustia por ataques de animales salvajes hacia sus hijos
- Los problemas en el ámbito educativo que tienen sus jóvenes y que por aquello no quieren estudiar
- La falta de actividades en la comunidad
- El difícil alcance a los centros de salud, pues están muy lejos

Tras la expresión de sus pensar y sentir, manifestaron gran preocupación por no saber cómo cambiar la situación comunitaria. Ante las interrogantes de aquello que anhelan, expusieron las siguientes ideas:

- Que los jóvenes se dediquen a la escuela, que se preparen para trabajar y no a tomar “trago”
- Que se enseñe y aprenda las manifestaciones ancestrales
- Contar con un centro de salud local para que les brinden ayuda cuando están enfermos
- Comunicarse con la familia a través del internet
- Crear una iglesia religiosa para vivir en paz

En la actividad con los “Rompecabezas gigantes” se reforzó la expresión de sus emociones y afectos en torno a las familias y comunidad wao. La imagen sobre la violencia hizo eco en ellas, logrando identificar que viven situaciones de agresiones físicas de hombres hacia mujeres y viceversa, el temor de los niños y niñas por presenciar estas peleas. Sobre sus percepciones sobre la violencia explicaron que es un maltrato, que es malo puesto que produce tristeza, llanto, susto y hasta terror. Y por supuesto, también la asociaron a la ingesta de alcohol.

En la imagen de la festividad, identificaron violencia, matanza, violaciones, borrachos malos y durmientes, personas que se caen de borrachos y que también vomitan. Explicando además, que lo observado en el rompecabezas es lo que ha sucedido siempre en su comunidad, sea los fines de semana o en las fiestas. Expresan mucha tristeza por estos hechos. En sus reflexiones agregaron que todo aquello está mal, que es un mal ejemplo para los niños y niñas, que causa malestar, despreocupación y abandono hacia los hijos, destrucción de la familia y de las relaciones interpersonales en general. Y también problemas de contaminación como es la basura.

Lo apalabrado por las mujeres waorani fue jerarquizado según la importancia para sí mismas, a continuación se presenta esta información conjuntamente con las alternativas de solución, brindadas con la técnica de la lluvia de ideas.

Tabla 2: *Molestias y problemas mencionados por las mujeres (en orden de importancia) y propuestas de soluciones*

| MOLESTIAS Y PROBLEMAS | PROPUESTAS DE SOLUCIONES |
|---|---|
| Exceso de alcohol | <ul style="list-style-type: none"> • Reunirse para conversar sobre los problemas. • Dejar las “cosas malas y hacer las cosas buenas”. • Motivar a que dejen de tomar. • Aprender las “enseñanzas de antes” para que así, ya no se dediquen al alcohol. • Mejorar la comunicación mediante teléfonos en la comunidad. • Dejar de llevar alcohol a la comunidad. • Aplicar castigos culturales: “poner aji en los ojos a los borrachos”. |
| Pérdida de la cultura | |
| Violencia en casa y en la comunidad | |
| Falta de comunicación y mala información entre la gente y la comunidad | |
| <p>Otros:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Miedo: a los animales, a los borrachos y a los taromenane. • Tristeza: adultos y niños. • Los jóvenes dejan de estudiar. • Medio ambiente. • Salud. | |

Fuente: elaboración propia (2018)

De lo conocido en el trabajo con las mujeres, cabe destacar la importancia que dan a la palabra, a la comunicación como medio para la solución de malestares y problemáticas; así como también la precisión de acciones puntuales como es no ingresar alcohol a la comunidad. La solución al problema no está enteramente en las manos de la comunidad, puesto que la distribución de cerveza en el territorio es amplia como se observa en la fotografía (pie de página).



Transporte fluvial de cervezas a través del Río Napo – © Marie-France Merlyn

El taller tuvo una duración de dos horas, fue un significativo trabajo realizado por las mujeres. El espacio era necesario para la gestión de las emociones, para el procesamiento de su situación, en la que reconocen principalmente un consumo excesivo de alcohol y la violencia intrafamiliar y comunitaria.

Taller con Hombres waorani

De forma previa al taller con los varones waorani, los traductores sugirieron que era pertinente que el taller sea más directo y concreto. La primera actividad se denominó “¿Qué es ser waorani?”. Entre las respuestas se indicó que son humanos, personas diferentes a los animales y diferentes a los otros por la lengua, vestimenta y cultura. Que son una etnia que vive dentro de la selva pero que sí sale y que han perdido la cultura por el cambio cultural. Algunos piensan que ya no hay waorani porque han cambiado y que para poder identificarse como waorani, deben aprender y respetar lo que es ser wao. Una noción también expuesta fue “*Los waorani somos guerreros de la selva, sobrevivientes, personas conectadas con la selva. Ser waorani es ser parte de la naturaleza*” (Testimonio 1, Grupo hombres). Al preguntar qué significa la Selva para los hombres waorani, refirieron que la selva es vida, el lugar de donde sacan la fuerza, que sin ella hay contaminación, que es su hogar, conocimiento y su madre naturaleza.

Cuando se pasó a la actividad de los rompecabezas, los hombres waorani manifestaron que en la imagen de la fiesta observan personas jugando fútbol y tomando alcohol, y agregan que este no es bueno. Dicen que la imagen se parece a las fiestas de las comunidades, con personas que “descubren ser hombres”, que hablan “malas palabras”, que pelean. Recuerdan así, que en las festividades pasadas tomaban chicha sin fermentar. Refieren además que todas las fiestas tienen trago, que han visto que los niños cogen las botellas de alcohol para beber y que en Pompeya dan trago a los bebés.

Sobre la imagen de la violencia indicaron que ven niños escondidos y violencia en el hogar. Que creen que eso pasa en la comunidad todos los días, que existe violencia por los borrachos, mala educación en la casa, que se emborrachan y golpean.



Hombres realizando la actividad de Rompecabezas Gigantes – © Alía Yépez

Tabla 3: Molestias y problemas mencionados por los hombres y propuestas de soluciones

| MOLESTIAS Y PROBLEMAS | PROPUESTAS DE SOLUCIONES |
|---|---|
| Malas palabras | <ul style="list-style-type: none"> • Cerrar la boca. • Corregir en privado. • Evitar hablar malas palabras con los hijos. • Hacer talleres para que mejoren. |
| Problemas en la familia: violencia, pérdida de respeto a los mayores | <ul style="list-style-type: none"> • Conversar en cada familia. • Conversar con voluntarios, psicólogos y gente de la comunidad. • Hacer talleres en la escuela sobre el respeto y sobre la escucha a los mayores. |
| Los adultos toman mucho trago: beben mucho alcohol y por eso no envían a la escuela a los niños, entonces los niños no se preparan y caen también en el alcohol, lo que les hace perder oportunidades | <ul style="list-style-type: none"> • Hacer talleres sobre los efectos del alcohol. • Hacer trabajo en casa con las familias que tienen esos problemas. • Tomar con moderación. |
| Discriminación: marginación, no les respetan los de compañía petrolera, falta de respeto por parte de los de afuera. | <ul style="list-style-type: none"> • Incluir a las personas de la compañía petrolera en las capacitaciones para que aprendan el respeto. |
| Pérdida de la cultura y costumbres: ya no saben quiénes son. | <ul style="list-style-type: none"> • Rescate cultural: diccionario wao tededo, libro de recopilación de la cultura (medicina, plantas). |
| Ya no hay venganzas y por eso hay chismes. | <ul style="list-style-type: none"> • Incluir en el tema educativo la educación de antes y que ya no se practique el chisme. |
| Mezcla cultural provoca problemas. | <ul style="list-style-type: none"> • Rescate cultural. |

Fuente: elaboración propia (2018)

Taller con maestros

En este espacio de dos horas de duración, se logró el diálogo con los profesores quienes indicaron de forma sentida, que su labor es difícil. La información obtenida sobre las problemáticas y soluciones que los maestros identifican en la comunidad, se presentan a continuación.

Tabla 4: Molestias y problemas mencionados por los profesores y propuestas de soluciones

| MOLESTIAS Y PROBLEMAS | PROPUESTAS DE SOLUCIONES |
|---|--|
| Desorganización y desorden de la gente de la comunidad. En sus reuniones dejan todo sucio y no asisten a las mingas que convocan. | |
| Falta de organización de los padres de familia: no van cuando se les convoca a reuniones generales, ni a citas específicas por sus hijos. | <ul style="list-style-type: none"> Tener reuniones entre los niños y los padres, para que estén presentes todos y de ese modo puedan discutir y plantear soluciones para los problemas que tienen los niños en la escuela. |
| Serio problema de consumo de alcohol: cuando los adultos se emborrachan quieren que los profesores se vayan y los amenazan. | <ul style="list-style-type: none"> Capacitaciones más prácticas en temas como violencia, educación, valores, derechos y obligaciones para poder transmitir esa información a los niños y solucionar los problemas de falta de respeto y poder adentrarse en problemas más profundos como el de violencia y alcohol. A los profesores les interesaría trabajar en estos temas con los niños y los adultos. |
| Violencia psicológica: los profesores se sienten mal trabajando en la comunidad porque constantemente reciben amenazas de la gente. Indican que los waorani creen que tienen poder de decidir si los profesores se quedan o se van de la comunidad. Un profesor ha pedido el cambio de plaza. | <ul style="list-style-type: none"> Dramatizaciones sobre los problemas relacionados con el consumo de alcohol. |
| Falta de respeto a profesores: los niños no los respetan, los insultan y se salen de las clases. | <ul style="list-style-type: none"> Espacio para poder expresar lo que sienten los profesores. |
| Violencia intrafamiliar: comentan que algunos niños les cuentan que sus padres se pelean en casa, que beben mucho alcohol y que en ocasiones se golpean. | |
| Pérdida de la cultura: los padres ya no les enseñan las tradiciones a sus hijos. | |

Fuente: elaboración propia (2018)

Se preguntó si han notado cambios positivos en la comunidad, a lo que los profesores refieren que han observado que comparando la situación actual con el pasado sí existe mejor organización para los eventos, mejor higiene en la preparación de los alimentos, en el cuidado y limpieza de la escuela, y también un incremento de la participación de los padres en las actividades escolares.

Los maestros establecieron la necesidad de más apoyo de los padres de familia en la educación de los niños y en el rescate de la cultura y la necesidad de apoyo en los proyectos, por parte del Estado, la empresa o la ECY. Una de sus dificultades es la falta de recursos educativos como la Internet, lo que produce que salgan al Coca o vayan a la ECY. También comentaron que el proyecto de Minkayonta les está brindando capacitaciones sobre malla curricular y salud, pero no sobre proyectos, lo que valoran como fundamental.

Finalmente, se trabajó con los profesores la pertinencia de implementar una metodología lúdica en sus clases y la importancia del reconocimiento de la escuela como un espacio seguro para los niños y niñas.

Antes de exponer el trabajo comunitario final, es necesario agregar que en todas las sesiones realizadas, se estimuló la expresión, se facilitó la comprensión de su situación y se motivó a la generación de alternativas de solución, posicionando a la misma comunidad como agentes de cambio. Con los niños y niñas pequeños se desarrolló un trabajo de tipo más lúdico y orientado a la profilaxis, reforzando sus percepciones de los malestares como situaciones inadecuadas que atentan contra el bienestar individual, familiar y comunitario.

Taller con las Comunidades de Guiyero, Ganketapare y Timpoka



Cartel de Malestares / Wawa Kewene
© Alía Yépez

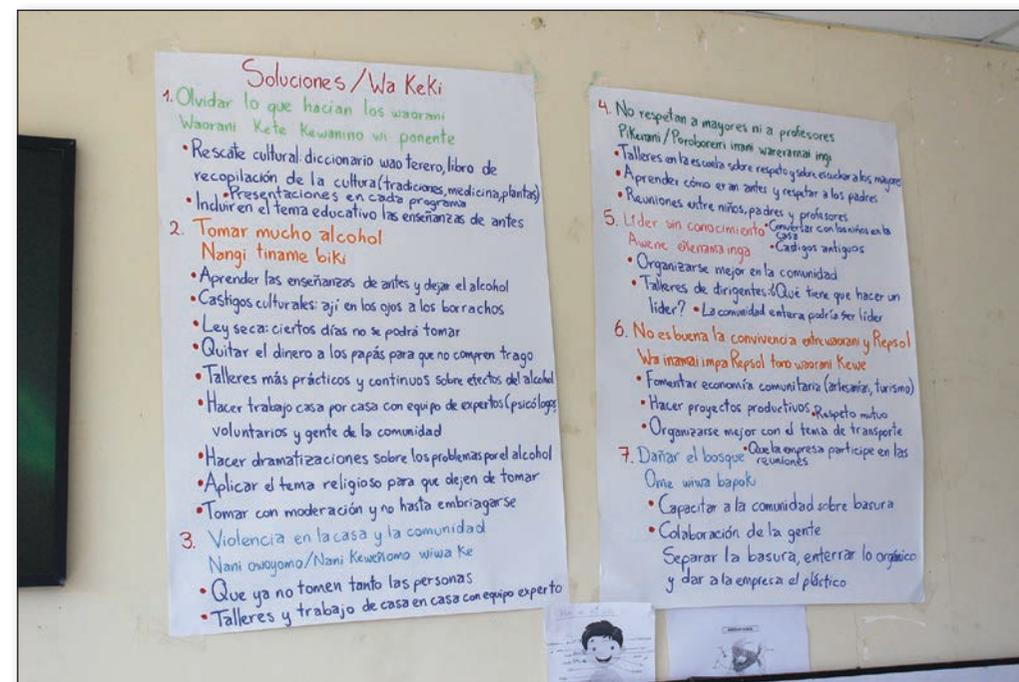
El taller realizado comprendió actividades de ambientación y energización. Inicialmente se socializó la agenda del taller, enfatizando en que se presentaría la información obtenida en los diferentes encuentros realizados y con los distintos actores de la comunidad. Para conseguir la mayor comprensión posible, se emplearon carteles en wao tededo con gráficos y también con texto en castellano.

Acto seguido, se presentó la obra de títeres “Mi comunidad” para proseguir con un espacio de reflexión y expresión de sus opiniones. Finalizado este diálogo, se dio paso a la presentación de sus testimonios, por lo tanto desde sus propias voces, se presenta lo siguiente.

Tabla 5: *Recapitulativo de Molestias y problemas mencionados por todos los actores de la comunidad y posibles soluciones*

| MALESTARES / WIWA KEWENE | SOLUCIONES / WA KEKI |
|--|---|
| 1. Olvido de lo que hacían los waorani/ Waorani kete keweninowi ponente. | <ul style="list-style-type: none"> Rescate cultural: diccionario wao tededo, libro de recopilación de la cultura (tradiciones, medicina, plantas). Presentaciones de canto y danza en cada programa o evento comunitario. Incluir en el tema educativo las enseñanzas de antes (cultura wao). |
| 2. Tomar mucho alcohol/ Nangui tiname biki. | <ul style="list-style-type: none"> Aprender las enseñanzas de antes y dejar de tomar alcohol. Castigos culturales: aji en los ojos a los borrachos. Ley seca: ciertos días no se podrá tomar. Quitar el dinero a los papás para que no compren trago. Talleres más prácticos y continuos sobre efectos del alcohol. Hacer trabajo casa por casa con equipo de expertos (psicólogos, voluntarios y gente de la comunidad). Hacer dramatizaciones sobre los problemas por el alcohol. Aplicar el tema religioso para que dejen de tomar. Tomar con moderación y no hasta embriagarse |
| 3. Violencia en la casa y en la comunidad/ Nani owoyomo-nani keweñomo wiwa ke. | <ul style="list-style-type: none"> Que ya no tomen tanto las personas. Talleres y trabajo de casa en casa con equipo de expertos. |
| 4. No respetan a los mayores ni a los profesores/ Pikenani-poroboreiri inani wareramai ingi. | <ul style="list-style-type: none"> Talleres en la escuela sobre respeto y sobre escucha a los mayores. Aprender cómo eran antes y respetar a los padres. Reuniones entre niños, padres y profesores. Conversar en la casa con los niños. Volver a los castigos antiguos (ir a trabajar en la y cada persona que asiste debe azotar al niño mientras dos personas lo sostienen para que no vuelva a comportarse mal y para que se haga fuerte). |
| 5. Líder sin conocimiento/ Awene eñenamainga | <ul style="list-style-type: none"> Organizarse mejor en la comunidad. Talleres de dirigentes ¿Qué tiene que hacer un líder? La comunidad entera podría ser líder. |
| 6. No es buena la convivencia entre waorani y Compañía petrolera/Wa inamai impa Compañía petrolera tono waorani kewe | <ul style="list-style-type: none"> Fomentar economía comunitaria (artesanía, turismo). Hacer proyectos productivos. Organizarse mejor con el tema de transporte. |
| 7. Daño del bosque/ Ome wiwa bapoki | |

Fuente: elaboración propia (2018)



Cartel de soluciones / Wa Keki – © Alia Yépez

Conclusiones y recomendaciones

El programa psicoeducativo comunitario en salud para las comunidades de Guiyero, Ganke-tapare y Timpoka, fue diseñado como una propuesta alternativa de trabajo, que buscó ir más allá de una simple devolución de la información levantada en la etapa diagnóstica. Constituyó en una serie de actividades coordinadas, con el objetivo de presentar la información obtenida de forma participativa, de propiciar un espacio de reflexión que incida en una mejor comprensión, el sentido de responsabilidad y la generación de alternativas para solucionar sus diferentes problemas. Por lo tanto no se trató de una actividad puntual con metodología expositiva, sino que a través de la circulación de la palabra, se logró que la comunidad asimile la información brindada por sí mismos, como sus malestares y problemáticas que afectan su salud psíquica, logrando automotivación para su conversión en agentes activos que contribuyan al cambio.

Un lineamiento vertebral del trabajo participativo fue lograr el empoderamiento comunitario, puesto que se considera que las intervenciones que se realicen desde la comunidad podrán trascender en el tiempo y para esto es un requisito que las personas se vinculen de manera responsable y activa al proceso de cambio hacia la consecución de su bienestar. Por lo tanto, el proceso desarrollado puede ser considerado como el inicio de una intervención de salud mental comunitaria, porque se devolvió no solo la información a los integrantes de las comunidades, sino que se determinó la importancia de la participación social para lograr cambios profundos. Sin embargo, se subraya que una intervención en Promoción de

la salud mental comunitaria debe ser un proceso, por lo tanto debe extenderse en el tiempo y no limitarse a una semana.

El proceso de salud no implica la erradicación de la enfermedad sino un trabajo colectivo direccionado al proceso crítico de la revisión de los factores protectores y destructivos de la comunidad (Breilh, 2002), que por supuesto exigen una lectura ecológica, es decir una consideración de todos los sistemas de la comunidad waorani que conforman su entorno. De allí que los problemas detectados que se vinculan principalmente al consumo de alcohol, y producen tramas circulares de violencia intrafamiliar, violencia comunitaria, problemas con la Compañía petrolera y la ECY, entre otros, deben ser comprendidos en el contexto socio cultural e histórico de los waorani. Establecer al alcohol como la base de los problemas sociales que enfrentan estas comunidades sería caer en una visión reduccionista de causa y efecto, y un nuevo ejercicio de violencia al no reconocer que los waorani representan una población marginada, por todo un aparato de poder que se erige en el mundo occidental y moderno.

Las comunidades de Guiyero, Ganketapare y Timpoka son poblaciones que han enfrentado procesos de aculturación desde los primeros contactos con el mundo de occidente, de allí su sería dificultad en la construcción de su identidad que es apalabrada cuando señalan “**waorani ya no hay, han cambiado**”. Pero los waorani también son personas en situación de refugio como producto de un desplazamiento forzado que se invisibiliza o maquilla en función de los interés económicos. En consecuencia los waorani viven un sufrimiento particular y doloroso, el desarraigo. De allí la necesidad e importancia de realizar un trabajo de intervención en promoción de la salud (no solo mental), cimentado en la restauración del tejido social y el fortalecimiento de su cultura. Asimismo, se vuelve urgente el reconocer a los waorani como ciudadanos con derechos y no solo como un grupo vulnerable más, o como un pueblo indígena que junto a los otros se los interpreta como condenados a extinguirse. Pues si se parte de esta percepción, se crea la convicción de que ya nada se puede hacer.

Cabe hacer referencia también a las intervenciones que reciben los waorani. Aunque cualquier ayuda siempre debe agradecerse, hay que reconocer que con las mejores intenciones se comenten también errores, sobre todo si no hay una articulación de las distintas organizaciones que deberían trabajar con los mismos lineamientos y hacia un objetivo común. Por supuesto esto es el resultado de la ausencia de un estado efectivo en el ejercicio de los derechos en el ámbito de la salud, por lo que aparecen instituciones de buena fe, que intentan mitigar las problemáticas de los waorani. Sin embargo, sería adecuado contestar interrogantes como estas: ¿Con qué discursos operan? ¿Incluyen enfoques pertinentes como el intercultural? ¿Ejecutan proyectos con bases sólidas? ¿Incluyen la metodología participativa? Entre otras.

En consecuencia, se desea concluir haciendo un llamado a los organismos competentes para que propongan políticas públicas, planes, programas y proyectos, que garanticen y efectivicen el cumplimiento del derecho a la salud de nuestros pueblos indígenas, con enfoque de salud intercultural, de forma coordinada y sostenida en el tiempo, y utilizando metodologías participativas.

REFERENCIAS DEL CAPÍTULO

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Eiroá, F., (2016). *Formulación y tratamiento psicológico en el siglo XXI*. Editorial UOC.
- García, E. (2011). *La intervención psicoeducativa*. Obtenida de <http://uvprintervencioneducativa.blogspot.com/2011/09/la-intervencion-psicoeducativa-por.html>.
- Guitart, M. (2008). Hacia Una psicología cultural. Origen, Desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, 9 (2), 7-23.
- Maldonado, H. (2017). *La Psicoeducación. Neo ideas para abordar problemáticas psicoeducativas*. Argentina: Editorial Brujas.
- Narváez, I. (1996). *Huaorani – Maxus. Poder étnico Vs. Poder Transnacional*. Quito: Editora Porvenir.

PARTE IV

REFLEXIONANDO



CAPÍTULO 7

*Reflexiones desde la Psicología
sobre la situación de las comunidades
de Guiyero, Timpoka y Ganketapare*

Elena Díaz Mosquera

Liliana Jayo Suquillo

Marie-France Merlyn Sacoto

La educación en el marco de la interculturalidad y la globalización

Elena Díaz Mosquera

En el Ecuador, como en la mayoría de países latinoamericanos, el Estado está conformado por una cultura mayoritaria, representada especialmente por la clase media y alta que habita en las ciudades, y por varios otros grupos culturales, algunos de ellos ancestrales como la nacionalidad wao. Tradicionalmente, las leyes y las decisiones gubernamentales han apoyado a la cultura mayoritaria, su lengua, su historia, sus instituciones, entre ellas, las educativas.

Del mismo modo, las esferas públicas y los partidos políticos han sido históricamente estructuras monoculturales en las que han primado los paradigmas de los grupos dominantes, lo cual “no ha permitido la construcción de una ética ciudadana pluralista, inculturada y (...) significativa para la convivencia de los diferentes” (Tubino, 2008, p. 179), entendiéndose por “diferentes” a aquellos por cuyas características étnicas, culturales o socio económicas, no han tenido acceso a los grupos dominantes.

A pesar de los significativos avances que en esta materia se han hecho en los últimos años por los menos desde los documentos oficiales, es innegable el reto que plantea la atención de los diferentes grupos culturales y sus identidades al interior de un mismo Estado. Varios posicionamientos han surgido frente a ello y, a pesar de la diversidad de planteamientos, la gran mayoría coincide en que se deben reformular las formas establecidas de vida para responder adecuadamente al desafío que la pluriculturalidad plantea. En este marco, un aspecto de importancia es la inclusión de los diferentes grupos en diálogos comunes, de tal modo que todos puedan sentirse representados y partícipes en la toma de decisiones (e.g., Exteberria, 2003), en las cuales la identidad nacional evolucione, en la vida práctica, de lo monocultural a lo intercultural.

La interculturalidad se plantea como la relación entre miembros de culturas distintas, cuya interacción equitativa supone la construcción de sociedades más democráticas, en las que los miembros de los diferentes grupos pueden interactuar respetando sus diferencias y evitando la imposición de uno sobre otro (Zúñiga & Ansión, 1997). En el plano educativo, aquello supondría, entre otros aspectos, el derecho de los niños a recibir una educación de calidad en su lengua autóctona, con textos escolares y recursos didácticos contextualizados a la realidad de cada grupo, con la introducción paulatina del castellano a medida que el niño crece, se desarrolla y adquiere la habilidad para comunicarse en una lengua foránea. Entonces sí se estaría hablando de un real respeto a las diferencias, de un reconocimiento equitativo, de una verdadera democracia.

En esta labor no son suficientes la buena voluntad de las autoridades de turno o las declaraciones oficiales que sobre el tema se hagan. Se requiere emprender acciones concretas que lleven a la práctica los discursos, los acuerdos, las disposiciones gubernamentales sobre la educación intercultural que durante tres décadas se han promulgado en el Ecuador. Ahora bien, esta no es una tarea sencilla, posiblemente ese sea el motivo de los fallos en la implementación. Es una tarea compleja que supone la reflexión y la toma de conciencia de una serie de implicaciones, entre ellas la conservación de los valores y tradiciones culturales, la libertad y la diversidad cultural, la globalización.

En cuanto a la conservación de los valores culturales, se debe tener claro que el reconocimiento de las diferencias y los derechos de los diferentes grupos dentro de un mismo Estado, no

implica un repliegue forzado a etapas anteriores en busca de mantener obligatoriamente las tradiciones tal como eran en sus orígenes, imponiendo proyectos normativos que intentan a toda costa mantener vivo el pasado (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2004). Conservar una cultura significa afirmar el yo colectivo de un grupo, con tendencia al cambio y a la reivindicación constante de sus formas de expresión (Heise *et al.*, 1994).

De hecho, los avances vertiginosos en cuestiones tecnológicas producidos en las últimas décadas han acarreado una serie de cambios en los estilos de vida a nivel mundial. Los grupos culturales latinoamericanos no tienen por qué ser una excepción, lo cual no quiere decir que se desdeñen las prácticas y los valores autóctonos. El problema surge cuando las personas o los grupos no se han forjado una autoimagen y una autoestima positiva; entonces se corre el riesgo de que se diluyan en lo ajeno y pierdan de vista o se avergüencen de su origen y costumbres. En este sentido, la educación intercultural requiere, además, la revalorización de la memoria colectiva de los pueblos como elemento de unificación y cohesión (Heise *et al.*, 1994), pero en un marco de tolerancia en el cual prime la libertad cultural de sus integrantes.

De este modo, la educación debe, además, orientarse a enseñar a las nuevas generaciones el valor del arte, la música, los cánticos, la danza, la gastronomía, los trajes típicos, los rituales, el saber popular (por mencionar algunos ejemplos), a través de prácticas culturales integradas a los procesos de aprendizaje. Con ello, los niños y jóvenes crecerían familiarizados y orgullosos de sus orígenes y enriquecidos con un conocimiento cultural propio que pueden compartir con el resto del mundo y transmitir a los que vienen detrás de ellos.

El advenimiento de la tecnología en la comunicación ha dado lugar a un intercambio de conocimientos y saberes populares entre diversos grupos, lo que conlleva a las personas hacia una libertad cultural en la cual pueden escoger el estilo y el modo de vida que prefieren (PNUD, 2004). De esta manera, la identidad se define por identificación y pertenencia a una comunidad en particular y a sus formas de vida (Exteberría, 2003). De hecho, la migración ya sea dentro de un mismo país o fuera de él, supone un ajuste de las personas al nuevo espacio sin que ello necesariamente signifique el olvido de los aspectos relevantes relacionados con el lugar de origen.

Del ejercicio de esta la libertad por parte de todas las personas, incluidas las minorías étnicas o sociales, surge la diversidad cultural, la cual no se limita únicamente al ámbito de la cultura, sino que debe ser considerada en relación a los nuevos retos que plantea para las lenguas, la educación, la comunicación y para el mundo (UNESCO, 2018). Si bien cada persona es poseedora de una lengua materna, cada vez es mayor la necesidad de aprender otras lenguas para comunicarse con el resto del mundo. Asimismo, los procesos educativos, si bien deben basarse en lo local, paulatinamente deben ingresar a los estudiantes a la cultura global, a lo que pasa en el resto del mundo. Por tanto, otra de las grandes responsabilidades de la educación es precisamente aquella: ampliar los horizontes de los niños y jóvenes a medida que crecen para que desarrollen la capacidad de comprender el mundo de los otros y de adecuarse a ellos, de ser el caso.

En este sentido, la diversidad permite que las personas tengan la oportunidad de disfrutar de un espectro cultural más amplio, en el que pueden escoger sus propias formas de vida (PNUD, 2004), incluida la posibilidad de adaptarse a la manera en que otros viven, siempre que sus decisiones no infrinjan los derechos de los otros ni los principios constitucionales de la sociedad. No podemos vivir del pasado como tampoco podemos mantenernos estáticos por el temor de perdernos, de diluirnos, cuando la única constante de la vida humana es su permanente exposición al cambio.

A inicios del siglo actual, el PNDU (2004) planteó la necesidad de salvaguardar las tradiciones culturales de los diversos grupos, frente a lo que entonces se veía como una amenaza: la presencia de una sociedad occidental cada vez más influyente en los diversos espacios humanos. Debido a ello, se plantearon en su momento, líneas de acción para responder al problema de la asimetría de poder que resultaba de la globalización; una de ellas, consistía en fortalecer las oportunidades positivas con que cada cultura contaba, de manera que los grupos locales pudieran afrontar la realidad del mundo globalizado de una forma competitiva e igualitaria (PNDU, 2004).

Sin embargo, varios años después, somos por fin conscientes de que el avance tecnológico está al alcance de todos y que es cada vez más, una necesidad, una herramienta de comunicación y trabajo en el mundo globalizado actual. Evadir la globalización y el intercambio entre países y culturas, es prácticamente imposible además de innecesario e irreal en un mundo que está en constante interacción, y en el cual las fronteras han dejado de ser físicas. El intercambio cultural es ahora un fenómeno evidente a nivel mundial, puesto que la tecnología y la globalización han acortado las distancias y las brechas que décadas atrás existían.

Si la interculturalidad supone relación entre miembros de culturas distintas, la globalización es, de alguna manera, una forma de interculturalidad (Ansión, 1997), en el sentido que requiere de aceptación, tolerancia y respeto por los diferentes grupos que forman parte del mundo globalizado. Aquello alude a la educación que deviene desde el seno del hogar, la sociedad, la escuela. Una persona o un grupo claramente identificado con sus raíces y orgulloso de ellas, puede y debe tener la opción de elegir libremente qué aspectos del mundo globalizado, en tanto mundo intercultural, desea integrar a su propia vida.

Esta libertad individual supone una gran responsabilidad: la de volverse más competitivos para estar a la par de lo que el mundo ofrece y poder tener opciones dentro de aquel mundo. El ser competitivo no significa una renuncia a lo que una persona es como individuo y como parte de un grupo cultural. Significa tomar la propia riqueza personal y cultural para construir a partir de ella, de su contexto, un espacio mejor y más grande.

La comunidad wao y la educación en el mundo actual

Como ya se ha dicho, la educación actual se enfrenta a dos grandes retos. Uno de ellos consiste en ofrecer una educación contextualizada a la cultura en la cual tiene lugar, pero con la capacidad de preparar a los niños y jóvenes para el mundo globalizado en el que deberán desenvolverse. El otro reto consiste en conservar con sentido de transformación, los valores culturales que rememoran el pasado, sin entorpecer con ello el presente y el futuro de las nuevas generaciones.

Dada la complejidad que la educación intercultural supone, en la región Latinoamericana se presenta, en general, un conflicto indiscutible entre el discurso oficial y la práctica (Ansión, 2012). En el caso específico del Ecuador, los documentos oficiales (e.g., Constitución de la República del Ecuador, 2008; Plan Nacional de Desarrollo, 2017; Reglamento a la LOEI, 2012) muestran sólidos y consistentes planteamientos, que en la vida cotidiana funcionan de diferente manera por varias razones sobre todo de índole político: falta de capacitación, de recursos, de previsión... Esta situación tiene un claro impacto en los procesos educativos, especialmente en las comunidades más distantes.



Feria de Ciencias en la Escuela CECIB Ika de Guiyero – © Juan Carlos Armijos

Tal es el caso de los grupos waorani que habitan en la zona del Parque Nacional Yasuní. Asentados en un espacio amplio, de naturaleza exuberante, los niños waorani crecen entre las tradiciones culturales de sus antepasados y los estilos modernos de vida que arriban con los trabajadores de la compañía petrolera, los visitantes y la tecnología. Cuando se llega al sector, después de atravesar el río Napo, es posible ver las casas de madera a suficiente distancia una de otra, muchas de las cuales exhiben antenas de televisión por cable. Tanto niños como adultos utilizan prendas de vestir del mundo occidental y reservan sus trajes típicos para ocasiones especiales como festividades y eventos importantes.

El CECIB Ika, además de ser el centro escolar de la comunidad, es también el espacio donde los niños se reúnen para jugar y donde los adultos realizan reuniones en las cuales se tratan diversos temas que aquejan a los habitantes. La escuela consta de cuatro salones grandes. En uno de ellos se agrupan los niños de Educación Inicial hasta Tercero de EGB; en el otro, permanecen los niños de Cuarto a Séptimo de EGB. El tercer salón funciona como biblioteca y como espacio para guardar el material entregado por el Ministerio de Educación. Hay un cuarto salón destinado a lo que algún día será un aula de computación. Fuera de las aulas, hay espacios suficientemente grandes para las actividades al aire libre. Los niños van y regresan de la escuela en el recorrido de transporte que está a cargo de la compañía petrolera.

En el mismo espacio de la escuela, hay una pequeña casa en la que vive la directora de la escuela con su familia, una docente de origen quichua que lleva dos años en la comunidad. Las personas jóvenes de la comunidad, además de wao tededo, hablan castellano, no así las personas mayores, quienes conservan su lengua original en la cual hacen cánticos que adaptan a las

circunstancias de la vida que se presentan. Los habitantes de la comunidad tienen por costumbre poner nombres en su lengua a los visitantes en función de sus atributos. No hay señal para teléfonos celulares en la comunidad, sino únicamente en los alrededores de la compañía petrolera y de la Estación Científica Yasuní.

Estos son claros ejemplos de la manera en que la cultura propia y la globalización se entrelazan en la vida de las comunidades waorani, sin que por ello desaparezcan las tradiciones o los valores culturales autóctonos. En el accionar de las personas se observa un intento de adecuación y respuesta al mundo occidental al que cada vez tienen mayor acceso, lo que revela una perspectiva intercultural abierta al mundo.

Pero en medio de toda aquella riqueza cultural, hay carencias en el ámbito de la educación escolar que debería preparar a los niños y jóvenes para enfrentar las dicotomías del mundo en el que, como futuros adultos, tendrán que vivir.

Desde el campo de la Psicología de la Educación, el aprendizaje es entendido como “un cambio relativamente permanente y transferible en los conocimientos, habilidades, actitudes, emociones, creencias, de una persona como consecuencia de sus prácticas sociales, mediadas por ciertos dispositivos culturales” (Pozo, 2016). En este sentido, la educación y el aprendizaje, en tanto actos humanos (Savater, 1997), han estado presentes en la vida de los pueblos desde siempre. Históricamente, no se ha requerido de escolarización para que los padres enseñen a los hijos, los hermanos mayores a los menores, los más experimentados a los menos experimentados. En la vida cotidiana es donde se aprende el lenguaje, las tradiciones, los valores, los saberes culturales, los oficios.

Sin embargo, las instituciones educativas empiezan a surgir cuando lo que se enseña no es empírico o tradicional, sino que se trata de un saber académico, científico, pues los conocimientos simples se vuelven cada vez más complejos y abstractos (Savater, 1997). Fue así que la escolarización, en tanto educación formal, llegó a las comunidades waorani asentadas en el Parque Nacional Yasuní en el año de 1992, cuando el Ministerio de Educación del Ecuador (ME, 2013) creó el CECIB Ika en la comunidad de Guiyero, en respuesta a las normativas de aquel entonces, sobre la educación intercultural bilingüe. Según se ha mencionado, ya en ese tiempo se disponía en la ley, el uso de la lengua propia de cada pueblo y nacionalidad para los procesos de enseñanza aprendizaje, y el uso del castellano como lengua de relación intercultural. Se disponía también el diseño de modalidades educativas acordes con las necesidades de cada grupo cultural (ME, 2013).

Han transcurrido más de 25 años desde entonces. Los procesos de educación y de aprendizaje en las aulas de muchas de las ciudades de nuestro país han realizado cambios significativos en mayor o menor grado, de acuerdo con los nuevos enfoques educativos y con el advenimiento vertiginoso de la tecnología. Sin embargo, la educación en las zonas más alejadas ha permanecido casi invariable en la mayoría de los casos. Un ejemplo es, precisamente, la comunidad wao asentada en Guiyero y sus alrededores. A pesar de la creación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, cuya implementación debía realizarse desde el año lectivo 2014-2015 en todos los Centros y Unidades Educativas Comunitarios Interculturales Bilingües del Ecuador (ME, 2013), hasta el presente año 2018 los textos continuaban siendo entregados en castellano en el CECIB Ika.

No obstante, el tema de la lengua está en la base de todos los procesos de aprendizaje y de desarrollo del pensamiento. Según Vygotsky (citado en Duque & Packer, 2014, p 36), “el lenguaje, como artefacto cultural, provee un recurso que hace posible al niño no solo comunicarse con otras personas, sino también, adquirir categorías culturalmente relevantes y relacionarse con los objetos de una manera intelectual”. De este modo, la lengua materna es entregada al niño por su contexto socio cultural. Por tanto, desde la perspectiva vygotskyana, es el wao tededo la lengua que les permitiría a los niños waorani relacionarse intelectualmente con los objetos, es decir, aprender de y con ellos.

En efecto, si un niño no comprende lo que le están enseñando porque está expresado en una lengua que apenas conoce ¿Cómo aprende? ¿Cómo despliega su creatividad? Estos temas han sido abordados en varios estudios realizados sobre la problemática que enfrenta la educación indígena, en otros países latinoamericanos con realidades muy similares a las nuestras (e.g., Acevedo, 2011; Ansión, 2012; Martín & Escalante, 2017; Tenorio, 2011). Además, existe una amplia fundamentación teórica e investigación clásica y contemporánea que coloca al lenguaje en la base de todo proceso de aprendizaje y de pensamiento (e.g., Ausubel, 1978; Duque & Packer, 2014; Vygotsky, 1999).

Lamentablemente, las leyes no pueden contemplar todas las posibles dificultades que pueden darse en la práctica del proceso de enseñanza–aprendizaje para prevenirlas. Pero sí pueden escuchar las voces del pueblo para tomar decisiones y hacer enmiendas. De hecho, muchos de los grandes cambios que se han realizado en la legislación de algunos países latinoamericanos, entre ellos el Ecuador, han devenido gracias a la puesta en marcha de la libertad de agencia (capacidad de uno mismo para potenciar metas que uno desea potenciar [Sen, 2000]) de ciertos líderes de grupos minoritarios y vulnerados, como es el caso de las comunidades indígenas. Las metas sociales de estos líderes han conseguido el establecimiento de políticas públicas de reconocimiento, que antiguamente no existían. Si bien este es un camino aún inconcluso, al menos está ya abierto un espacio para la construcción de ciudadanía interculturales de desarrollo humano.

Aunque la educación es un bien común de libre acceso al que todas las personas tienen derecho, está necesariamente influenciada por el contexto quien, como ente social, determina las necesidades educativas de sus miembros. Por tanto, la educación intercultural supone un alto respeto al entorno cultural, sus valores, tradiciones, costumbres. Es la cultura la que determina el tipo y la forma de educación útil, siempre que se contemplen los valores propios, las necesidades reales y la proyección al futuro. Si estos pilares fundamentales no se cumplen, la educación queda descontextualizada, desmembrada y, consecuentemente, alejada de la realidad.

En el caso específico de la comunidad wao, se ha valorado la importancia de que la educación sea impartida por docentes del mismo lugar; aquello sería lo ideal. Sin embargo, dado que hasta el momento no es posible, los maestros designados deberían ser previamente capacitados, acompañados en el proceso de adaptación y ajuste, motivados en su labor, de modo que tengan apertura para el aprendizaje de la lengua y la cultura. Asimismo, se debería trabajar con la comunidad para desarrollar en sus integrantes una disposición positiva y de apoyo hacia el sistema educativo, la escuela y los docentes, de manera que puedan ofrecer el acompañamiento necesario en cuestiones culturales propias.

Se ha visto también la necesidad de que los textos que los estudiantes utilizan estén en wao tededo, según ha sido planteado por el MOSEIB (Ministerio de Educación, 2013), de modo que se fomente en los niños el desarrollo del lenguaje y del pensamiento partiendo de su lengua ma-

terna para, paulatinamente, introducir el castellano y otra lengua extranjera. En cuanto a la situación académica en Guiyero, Timpoka y Ganketapare se ha evidenciado que los fallos escolares de los estudiantes estaban mediados por variables tales como la baja motivación por el trabajo escolar, poco agrado e interés por las tareas, falta de hábitos.



Promotor educativo apoyando en las tareas en la escuela – © Juan Carlos Armijos

Si bien el trabajo de acción participativa realizado con la comunidad fue valioso, está claro que los procesos de enseñanza aprendizaje se facilitarían si la escuela tuviera, por un lado, la atención necesaria por parte de las autoridades competentes de educación y, por otro lado, la dotación de recursos didácticos necesarios. Por tanto, se aspira a que el trabajo emprendido por este proyecto pueda recibir acompañamiento no solo por parte de los miembros de la comunidad, sino también por el Ministerio de Educación, de quien se espera que a corto plazo, tome medidas de intervención social para impulsar la educación en las comunidades waorani del sector.

Aspectos de la salud psicológica de las comunidades waorani

Liliana Jayo Suquillo

Los waorani están relacionados a un tiempo, espacio e historia particular, como todo grupo humano. En consecuencia, para comprender su situación en el ámbito de la salud psicológica, es indispensable reflexionar sobre aspectos determinantes en su vida, de allí que en el presente acápite se presentan algunos conceptos del campo de la psicología en general y de la psicología social.

Pichón Rivière (1971), precursor de la Psicología Social en Latinoamérica, postuló que los individuos son fundados por un entramado social, al que denominó trama vincular. Por lo tanto, las comunidades waorani son concebidas como un grupo de individuos que están configurados por las relaciones sociales y los vínculos entre sí, a manera de una red. Esta noción permite comprender que tanto el sujeto como sus manifestaciones, deben ser interpretados y comprendidos en su contexto relacional, pues es determinante en el pensamiento, emoción y conducta. Según Rivière (en Muñoz, 2012:41), la conducta se activa en búsqueda de la satisfacción de las necesidades que poseen los individuos en la cotidianidad, puesto que la comprende como una estructura significativa que posee intencionalidad y que surge como intento de respuesta y resolución frente a las contradicciones y exigencias adaptativas, en particular, a la contradicción inherente a todo ser vivo entre necesidad y satisfacción.

En el diagnóstico participativo realizado, las comunidades waorani de Guiyero, Ganketapare y Timpoka, expresaron su malestar respecto de las dificultades para cubrir sus diversas necesidades, lo que se relaciona con sentimientos de insatisfacción, frustración y preocupación, sobre todo porque se trata de necesidades vitales. El tema de las necesidades puede ser comprendido con el aporte de Abraham Maslow (1985), psicólogo que las estudió, identificándolas, agrupándolas y ordenándolas según la importancia para la vida humana. Su teoría presenta a las necesidades ordenadas en forma de pirámide, desde la base hacia arriba constan las necesidades fisiológicas, de seguridad, de asociación, de estima y finalmente las de autorrealización. Uno de sus planteamientos es que "...es necesario satisfacer, al menos en parte, las necesidades que se hallan en el fondo de la jerarquía antes de que las que se encuentran en niveles superiores puedan influir la conducta" (Maslow, s/a en Barón, 1997:275).

Las necesidades de la base de la pirámide de Maslow son de origen biológico, tienen que ver con la supervivencia, por lo tanto se trata de los requerimientos de agua, alimento, descanso, entre otros. Necesidades que en el caso de numerosas poblaciones indígenas del mundo, son difíciles de cubrir, como resultado de diferentes factores, principalmente el de la violencia estructural, que es invisible, indirecta y el resultado de la injusticia social. Lo dicho se puede apreciar en el siguiente testimonio de un joven wao: "*Tener hijos es difícil. De dónde se va a mantener, sino tenemos dinero, no tenemos la comida para nuestros hijos*" (Testimonio 1, Grupo Adolescentes). Palabras que permiten comprender sus preocupaciones, que también se relacionan con el impacto social, cultural, ambiental, entre otros, resultado de la llegada de occidente a su territorio. Para comprender esto, basta con observar como la existencia de una carretera en el territorio puede modificar el espacio y las dinámicas, así:

...la polución, el ruido y la emisión de gases que se genera por el tráfico de vehículos estresa y ahuyenta la fauna, contribuyendo a la defaunación; y afecta también a la salud de la



Preparación de alimentos en la comunidad – © Esteban Baus

población local, modificando su forma de vida. Por todo esto, creemos que la carretera es uno de los principales factores de aculturación para el pueblo Huaorani (Misión de verificación en el Parque Nacional Yasuní, 2004:10).

En el caso de la carreteras, cabe mencionar que suelen estar relacionadas al extractivismo que en combinación con otros factores afectan la existencia de los pueblos indígenas en general, provocando no solo dificultades para cubrir las necesidades básicas, sino también complicaciones para lograr aquellas que implican sentimientos de seguridad (Maslow, 1985), como se puede notar en el siguiente testimonio:

"a mi mamá le preocupa que nosotros estemos bien de salud, que estudiemos, que trabajemos, que tengamos un futuro. Estamos muy tristes, por la educación y la contaminación de la petrolera. Mueren los animales, los peces, los árboles. Si todos contaminan, qué vamos a tener en el futuro. Pienso cosas... ¿Cómo hacer? ¿Cómo salir adelante? Si ya no hay árboles qué van a ver nuestros hijos. ¿Qué vamos a ser en el futuro, si ya no hay nada?" (Testimonio 2, Grupo Adolescentes).

En este fragmento, se puede comprender la fuerte sensación de inseguridad que viven los waorani, relacionada de forma directa con la falta de recursos, de empleo, de salud, de una red de apoyo familiar. A esto se adjuntan las necesidades de afecto y de pertenencia, que permiten al sujeto lidiar con los sentimientos de aculturación, desarraigo y alienación; y que contribuyen a la construcción de la identidad personal y grupal, y la superación de la soledad. Cabe indicar que la motivación de filiación parece ser aprovechada aún en la actualidad por las instituciones de carácter religioso, como lo hizo el Instituto Lingüístico de Verano. Las otras necesidades subsecuentes que tienen que ver con la estima también están afectadas, así la autovaloración positiva, el reconocimiento y la confianza, tanto con los otros como con el sí mismo, sobre todo cuando el paisaje en el que se desarrolla la vida wao está configurada por la ya referida violencia estructural. Y es que el encuentro con occidente produjo un efecto de despersonalización, enton-

ces los waorani viven una extrañeza consigo mismos, con su comunidad, entorno, en fin con el mundo actual. En consecuencia el bienestar integral (no solo mental) que además podría interpretarse como la auto-realización planteada por Maslow (1985), se torna difícil o quizá imposible de lograr, pues el contexto en el que están insertos no lo permite. Por supuesto, las motivaciones no ocurren de forma homogénea en los sujetos y menos gradualmente, consideración que sí fue realizada por Maslow quien explicó que toda las necesidades se interrelacionan, por lo tanto se afectan unas a otras, como se ve en el siguiente testimonio:

“Mi sobrina nos dice: “Ya no quiero estar con mi mamá, me siento muy mal. A veces me alimento bien, a veces no tengo la comida tía, no sé qué hacer dijo”. Yo también no sé qué hacer. Con lo poco que tengo quiero que estudien, doy de comer para que estén bien. Pero yo tampoco tengo trabajo, yo estudio en el colegio también. Porque hay mucha preocupación, yo no me dedico a mi estudio. Estoy más preocupada por mi familia y por mis sobrinos. Todo dejo aparte. Me siento muy muy triste, muy mal” (Testimonio 1, Grupo Mujeres).

Las necesidades planteadas por Maslow (1985), además de resultar una propuesta flexible y aplicable a la población wao como se ha visto en el análisis precedente, se relaciona con los derechos humanos, ya que en su formulación se implica lo que se requiere para lograr una vida de bienestar.

La observación histórica y antropológica conduce a descubrir una “consistencia en lo humano”, compartida por todas las personas en cuanto seres humanos. La noción de derechos humanos, reconocidos por y para el conjunto de la humanidad, solo puede tener un carácter universal en el ámbito de las necesidades humanas. Por consiguiente, estas son las mismas para el conjunto de aquellos que nos reconocemos como seres humanos, pues no es posible pensar en derechos humanos aplicables solo a algunos, generando de ese modo la existencia de humanos de primera, segunda o tercera categoría (Elizalde, Martí y Martínez, 2006: 3).

Los resultados de estos estudios indican que tanto hombres, mujeres, jóvenes, niños y niñas de las comunidades waorani, viven en un estado de fuerte frustración, angustia y tristeza, que se traduce en las conductas problemáticas expuestas anteriormente, mismas que están relacionadas con la insatisfacción de sus necesidades y la falta de respeto a sus derechos humanos. El pueblo wao tiene dificultades para adaptarse a su contexto, lo que en palabras de Rivière (en Cucco, 2011:5) resulta ser un entorno alienante pues afecta y fractura la trama vincular. Es decir, la red de vínculos existente se debilita por la situación actual, caracterizada por la aculturación. Para el mismo autor la salud es la capacidad de comprender, enfrentar y resolver los conflictos, es decir dar una respuesta activa a su medio. En el caso de los waorani y a partir del diagnóstico realizado, se considera que no logran más que una adaptación pasiva a su contexto y que para promover la salud mental es necesario facilitar la comprensión de su entorno vigente, incluidas las problemáticas a nivel de su salud general, que como se ha manifestado son el resultado de la estructura social en la que están insertos. En consecuencia, es imprescindible reconocer que las distintas condiciones de vida de los waorani, son las que los han conducido a enfermar y a manifestar su malestar de los modos que lo hacen. Por lo tanto, aquellas formas con las que confrontan su situación, como por ejemplo el consumo de alcohol, no son adecuadas, pues dan cuenta de que son sujetos que están posicionados como actores pasivos ante su realidad, en una red social quebrantada. A más del alcoholismo, otras conductas identificadas como problemáticas por la propia comunidad wao son la violencia sexual, embarazo no deseado, maltrato, negligencia, abandono, suicidios, violencia doméstica. Todo el listado se puede encontrar en un fragmento de un testimonio de una joven mujer menor a los 20 años de edad:

“Hoy en día hay muchos jóvenes que abusan de las chicas. Algunas chicas han salido embarazadas y sufren por sus hijos, pues no saben cómo mantenerlos. También hay alcoholismo y maltrato a sus hijos. Hay discusiones y peleas entre hermanos. Por eso a veces hermanas y hermanos han muerto tomando veneno. También por sus padres, porque a veces abandonan a sus hijas y sus hijos. Se van, no están pendientes y los hijos sufren mucho. (...) Nosotros los jóvenes queremos salir adelante, cada uno de nosotros queremos.” (Testimonio 3, Grupo Adolescentes).

El testimonio, permite conocer algo de la historia de la vida de una mujer adolescente que da cuenta de un mundo interno afectado por lo externo, que es todo aquello que acontece en su comunidad. La claridad de su mensaje fue posible gracias a su manejo del idioma y por su cercanía con los investigadores, facilitando un diálogo directo, claro y fluido. La etapa vital en la que se encuentra esta joven también resulta clave de considerar, puesto que en occidente la juventud es un tiempo donde se inicia la ejecución del proyecto de vida personal, construido en un tiempo previo de formación, que en nuestra visión la denominamos adolescencia. Época de desarrollo del autoconocimiento, de habilidades y conocimientos para la vida, donde se logra una autodefinición. Pero tanto el diseño como la implementación de un proyecto de vida personal dependen de una red de apoyo que sostenga y ampare. Las palabras expuestas por la joven dan cuenta de una familia y un tejido social desintegrado por la injusticia social, la arbitrariedad y la marginalización. De allí el sentimiento de inseguridad y su relación con la invasión de la cultura occidental. Una cultura que según Rivière (1971) se funda en la alienación y la pérdida de valores, que promueve el capitalismo, el consumismo.

Otro aporte psicológico pertinente para el ejercicio de reflexión, es la teoría ecológica de los sistemas de Bronfenbrenner (1987), que de forma resumida establece al individuo en el centro de sistemas que lo envuelven, determinando su desarrollo, personalidad y vida. En estos sistemas consta en el espacio más cercano la familia y en el más amplio la cultura. Estas envolturas permiten comprender que todo lo que pasa en un nivel macro o micro, impactará en los otros niveles por tanto siempre afectarán al sujeto. En el caso de los waorani y considerando estas envolturas, se puede establecer que los integrantes de las familias que padecen afectaciones psicológicas son chivo-emisarios de sus familias, a la vez las familias son portavoces de lo que pasa en la comunidad, y la comunidad en sí, da cuenta de aquello que acontece en la sociedad occidental. Lo referido se puede argumentar considerando datos solo de tres problemáticas, por citar ejemplos:

- Cerca de 800 000 personas se suicidan cada año. Por cada suicidio, hay muchas más tentativas de suicidio cada año (OMS, 2018a).
- Cada año se producen 3,3 millones de muertes en el mundo debido al consumo nocivo de alcohol, lo que representa un 5,9% de todas las defunciones (OMS, 2018b).
- La violencia produce 1,4 millones de muertes al año. Esto corresponde a más de 3.800 muertes al día. La violencia es un importante problema de salud pública, de derechos humanos y de desarrollo humano (OMS, 2017).

Cifras de problemáticas que son conocidas y que permiten entender que con la llegada de la cultura occidental, se produce un encuentro con la población wao que impacta toda su vida. De allí que sus costumbres, cosmovisión, vestimenta, alimentación, modos de subsistencia, organización social, identidad, interrelaciones, entre otros, han sido alteradas produciendo efectos en la salud integral, por lo tanto también en su salud psíquica. Es así que por ejemplo, ya se presentan

padecimientos que dan cuenta de procesos depresivos relacionados al suicidio. Cabe subrayar que no se afirma que antes del contacto con occidente el mundo wao era un paraíso; pero sí es posible reconocer un proceso de transferencia, una asimilación de todo lo que implica una cultura extranjera. En otras palabras, se da una recreación hasta de las problemáticas “propias” de la cultura occidental, como se ejemplifica a continuación:

“Hace tres años murió un niño en el río. Jugaban y jugaban, pero como el niño estaba borracho, no pudo nadar y se ahogó. Lo encontraron después de dos días. Y es que los niños ven que toman alcohol, piensan que la cerveza es un jugo o una cola, no saben para qué sirve. Entonces se quedan borrachos y dormidos. Sus madres que también están borrachas, los van dejando” (Testimonio 4, Grupo Adolescentes).

“Los adolescentes muchas veces, son dejados a su suerte, son abandonados afectivamente, pues siguen con sus padres, pero están solos. Las madres se preocupan más por los menores, pero como que ya los adolescentes pueden defenderse por su cuenta, ya no les toman mucho en cuenta. Eso produce comportamientos que yo he visto, como rebeldía, imitación de cosas que ven de afuera, pues con la disponibilidad de internet y de los teléfonos hay acceso a todo. A los adolescentes les hace falta afecto” (Testimonio 1, Grupo Informantes).

El sentimiento de soledad como resultado del abandono o de la falta de afecto, es algo que vivencian con suma tristeza y angustia, no solo los niños, niñas y adolescentes en occidente, sino también aquellos que pertenecen a poblaciones indígenas. Algunas de las razones pueden ser de carácter laboral, y otras tienen que ver con fenómenos modernos, como lo teletecnomediático. Es decir por aquel aparato tecnológico y mediático que tiene un efecto de distracción en los adultos, produciendo falta de comunicación y soporte emocional con los niños y adolescentes. Para un



Manos en espera – © Esteban Baus

sujeto en desarrollo, el sentir desamparo y desesperanza, da paso a una angustia que puede ser canalizada a través de distintas conductas, llegando en ocasiones a ser problemáticas, como son el consumo, abuso y dependencia al alcohol, los intentos o suicidios consumados, etc. En América Latina se han realizado estudios sobre distintos problemas en poblaciones indígenas, aquellos que permiten comprender el suicidio indican otras variables a considerar:

- Las dificultades económicas aumentan el riesgo de depresión, problemas psiquiátricos y suicidio, mientras que a mayor participación en estudios formales, el suicidio es menor (Vega-Piñero, 2002 en Corpas, 2011).
- La educación formal permite un mayor grado de integración social, por lo tanto se reduce la tendencia a cometer suicidio. Y también, la educación facilita el acceso al trabajo (Corpas, 2011).
- Los problemas psicológicos y el suicidio, se relacionan con la pérdida de status social (Ruiz y Orly, 2006 en Corpas, 2011).
- Los adolescentes de la población guaraní- kaiowá optan por el suicidio por la falta de perspectivas y la violencia que sufren. Entre las causas que explican 180 suicidios en diez años, se encuentran el despojo de sus tierras, presión de multinacionales y pérdida progresiva de su identidad (Álvarez, 1996 en Corpas, 2011).
- La causa de 67 suicidios entre 1987 y 1991, es la abusiva dominación de los blancos (González, 1991, en Corpas, 2011).

En el testimonio de la joven wao anunciada al inicio de esta sección, también se conocieron aspectos sobre la problemática del suicidio, que se relacionan con el estudio, con problemáticas familiares, con la sensación de abandono y la falta de apoyo en su proyecto de vida, así:

“Mi sobrina murió a los 13 años. Ella quería estudiar, pero los padres no escucharon, no compraron las cosas, los uniformes, los zapatos... No le dieron nada y ella no quería vivir con ellos. Los padres no hicieron caso, se fueron, tuvieron problemas y se separaron, tomaban cerveza y peleaban. A mi sobrina no le gustaba vivir así, quería morir de una para no estar sufriendo con sus padres. Ella murió. Otra chica de Guiyero también murió por lo mismo, quería seguir estudiando y no pudo. Se tomó veneno y se murió. Ahora hay muchos chicas y chicos que intentan morir. (...). Los padres no escuchan a hijos, no dan buen consejo, no dicen hijo prepárese, cuidese. Hija cuide su cuerpo” (Testimonio 3, Grupo Adolescentes).

En otros extractos de entrevistas se deja al descubierto las percepciones de las problemáticas de los waorani. Estos testimonios son valiosos por el tiempo de contacto y la proximidad que tienen los informantes clave con la comunidad, a quienes se les preguntó: ¿Cuáles son los problemas que afectan la salud psicológica de la población wao? Entonces contestaron:

“El primero es el alcohol (...), el segundo es un problema de autoestima por la pérdida de identidad. Ya no se sienten orgullosos de ser waorani y tampoco se sienten insertados en esta nueva sociedad que les ha pasado por encima, entonces se frustran y terminan incluso con problemas de suicidios” (Testimonio 2, Grupo Informantes).

“Es la falta de identidad y de sentirse ellos orgullosos. Muchas veces se sienten avergonzados de ser indígenas. No los hemos ayudado a que ellos se sientan orgullosos de su origen y claro, tampoco se sienten insertados en el mundo. Al parecer ellos no pensaban en el futuro y ahora cuando lo hacen, se cuestionan, se deprimen un montón y empiezan con problemas de depresión, por que lógicamente se sienten frustrados. Dicen: “estos que vienen acá tienen todo. Y ¿nosotros?” (Testimonio 3, Grupo Informantes).

“La violencia. Pero todo está íntimamente relacionado, es un círculo vicioso. Es decir, si los hombres llegan al alcoholismo es porque están deprimidos. Porque se sienten frustrados buscan un escape en el alcohol, y el momento en que se alcoholizan, regresan y comienzan los problemas de violencia. Los niños van creciendo con eso y luego se insertarán en esa dinámica, y serán también futuros alcohólicos. Yo creo que hay que romper ese círculo” (Testimonio 4, Grupo Informantes).

Frustración, depresión, alcoholismo, violencia, pérdida de identidad cultural, aculturación y suicidio, son las problemáticas manifestadas, que permiten establecer una correspondencia con lo dicho por los integrantes de las comunidades y con las observaciones del grupo investigador. Estos padecimientos de los waorani son consecuencias del proceso de aculturación, de la violencia indirecta y también de la presencia de dinámicas alienantes, provocadas por la presencia de actores portadores de una cultura occidental, que actúan como predadores, ponen en riesgo o vulneran los derechos y la vida íntegra del pueblo wao.

En suma y retomando a Rivière (1971), se puede plantear que la población wao atraviesa una crisis, que no está registrada en su historia previa y que parece generar un espacio liminal, es decir un espacio intermedio donde habitan los waorani, sin ser parte ni de occidente, ni de su cultura ancestral, provocando dificultades en su sentido de pertenencia, en los procesos de subjetivación, identidad, vinculación y salud.

Derecho a la salud, educación y trabajo

Partiendo desde la noción de la salud como un derecho humano fundamental y de la perspectiva integral de la salud, se presentan a continuación otras reflexiones que suscitan el encuentro y fusión entre dos mundos, el occidental y el wao.

El primero se impuso, dominando y controlando al segundo. La televisión satelital y la internet, presente en los hogares de las comunidades wao, son ventanas a esa gran diversidad de programas y películas que tienen influencia en la subjetividad e identidad de las personas, más aún cuando lo mirado no está acompañado de un ejercicio reflexivo, tal y como sucede en la población en general, sobre todo en el caso de los niños y los jóvenes, que desamparados de los adultos que los ayuden a interpretar lo que se ve, van introyectando ideas, prácticas y conductas. La interpretación no es sencilla de lograr, pues no existe un pensamiento crítico, ya que no han desarrollado habilidades que les permitan conocer y cuestionar el mundo abrupto que les llegó. Tal vez no hay, porque no conviene un sistema de educación formal que promueva la resistencia cultural entendida como un “proceso y una estrategia de lucha ideológica, espiritual, simbólica, física o material de un pueblo que comparte una misma cultura e identidad colectiva, frente a un agente externo agresivo y dominante” (Arcos, 2012:540), o simplemente porque los waorani no son considerados por parte del estado y gobierno ecuatoriano, aunque en la normativas se rece lo

contrario. El hecho es que en los waorani, se hace lugar el deseo de consumo, y se acrecienta la autodefinición de su ser con aquello que se posee, complicando más su situación actual. De allí la necesidad de garantizar la educación con enfoque intercultural ya contemplada en instrumentos, como:

En la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada el 29 de junio de 2006, se reconoce que los indígenas como pueblos y como individuos son libres e iguales a todos los demás pueblos y personas en el mundo, y tienen la facultad de ejercer todos sus derechos, en particular el fundado en la identidad indígena. En el artículo 14, se encuentra una relación de equivalencia con el Convenio 169, ya que señala que los indígenas tienen el derecho a la enseñanza en sus propios idiomas, además de establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes y enfatiza que pueden recibir educación en todos los niveles y formas sin discriminación (ONU, 2008, en Arcos, 2012: 539).

En el diagnóstico realizado, se detectó gran malestar sobre el sistema educativo con el que cuentan estas comunidades. Indicaron que existían irregularidades en cuanto a la asistencia de los profesores y las clases, expresaron que hay un déficit de acceso a materiales, falta de capacitaciones a los profesores, dificultades en torno al lenguaje (esto porque un maestro, siendo de otra nacionalidad, no hablaba solventemente el wao tededo), y la imposibilidad de costear uniformes y materiales escolares. En fin, es evidente que no disponen de las condiciones necesarias para realizar un trabajo acorde a su realidad, pues debería ser un sistema que facilite el desarrollo, la consolidación y la estimulación del proceso de identidad propia, de su cultura y de su lengua. Hay que recordar que según uno de los entrevistados, las dificultades de cubrir los gastos por parte de los padres, produce también afectaciones psicológicas en los estudiantes. Por lo tanto la falta de una educación formal intercultural y de calidad, acentúa la profunda desventaja



Estudiando en la escuela CECIB Ika de Guiyero – © Juan Carlos Armijos

que ya tiene la niñez y juventud wao, en un mundo donde la competencia, la búsqueda de éxito, el individualismo e incluso la desacralización, es lo que prima.

Se reconoce que las escuelas normales a través de las currículas genéricas para todo el país no favorecen el reconocimiento y fortalecimiento de las identidades individuales y colectivas de los pueblos indígenas, porque se magnifica la cultura y la identidad occidental, mestiza o latina, en detrimento de la educación endógena, que es propia de las familias y de las comunidades tales como la vida en solidaridad, vida en ayuda mutua; que se practica en los pueblos originarios (Arcos, 2012:551).

Pero no solo los niños, niñas y adolescente necesitan educación formal, sino también los adultos, por lo tanto se debe crear espacios educativos, que incluyan diversas modalidades en función del contexto y la situación, como la educación radiofónica por ejemplo, que al ser evaluada da cuenta de importantes beneficios.

La educación radiofónica en la educación para adultos, cumple una función progresiva en cuanto a su nivel intelectual ya que les permite la adquisición de nuevos conocimientos a través de una modalidad a distancia que a su vez se interpreta como una actividad que influencia de forma positiva al estudiante adulto porque se pone a su disposición un conjunto de conocimientos en diversas materias que le permiten alcanzar grados académicos que son importantes en la sociedad actual para desarrollarse de forma plena (Guzmán, 2015:59).

El acceso a una educación de calidad e intercultural, permitirá mayores posibilidades de ingreso al mundo laboral que incluya condiciones laborales, como es la seguridad social, seguridad laboral, un salario justo, entre otros. Asimismo es indispensable que se creen plazas de trabajo en el territorio, para evitar la movilidad humana a las ciudades donde se encuentran con otras situaciones que empeoran su realidad, e incluso para mejorar la calidad de vida y la cobertura de sus necesidades. Caso contrario, continuarán vivencias como las siguientes:

“Yo de tarde tengo clases, pero a veces tengo tantas cosas que hacer en la casa, que me quedo con mis sobrinas y con mi mamá. Me quedo haciendo pulsera, collares, coronas, shigras y si tengo tiempo hamaca. Para vender, para tener plata y comprar comida, medicina para mi mami y mis sobrinas” (Testimonio 5, Grupo Adolescentes).

“Yo creo que a veces ellos sienten como frustración, de que talvez no pueden mantener a la familia, están conscientes de que tienen muchos hijos pero al mismo tiempo se sienten culpables de que no pueden mantener a la familia, cuando se emborrachan se les escucha esto, que necesito dinero para mi hija, mi hija se enfermó y no pude curarle en ese momento” (Testimonio 5, Grupo Informantes).

Otra alternativa pertinente, es proponer, apoyar y estimular proyectos de emprendimiento en las comunidades, como ya se lo ha hecho, pero se hace imprescindible que se genere un proceso de sensibilización, un empoderamiento de la comunidad y una supervisión periódica. El turismo sustentable podría ser una opción para generar desarrollo local tanto en lo económico, social y ambiental, pero para esto el pueblo wao debe recuperar la soberanía en su territorio.

En la actualidad existe el reconocimiento de los pueblos indígenas como sujetos plenos de derecho, que están contemplados en instrumentos como la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (DNUDPI), promulgados en el 2007. Por lo tanto,

existe una preocupación por la situación de los pueblos indígenas del mundo y también un sentido de responsabilidad moral, que se evidencia en la creación de normativas, políticas y programas que buscan el bienestar de los pueblos indígenas. No obstante, la realidad da cuenta de que en casos como el de las comunidades waorani de Guiyero, Ganketapare y Timpoka, los derechos están en riesgo o han sido vulnerados, evidenciando que para algunos sectores, los indígenas no son sujetos de derecho, sino personas que entorpecen la consecución de sus objetivos y a los que hay que manejar adecuadamente.



Reunión comunitaria – © Juan Carlos Armijos

“En un principio por ejemplo los petroleros eran capaces de ir entregar una funda de azúcar, una funda de arroz y las mujeres waorani simplemente les daban sexo. Esto degeneró en muchos problemas, también de salud, que aunque no se han hecho estudios estamos seguros de que los índices de enfermedades venéreas dentro de los waorani debe ser alta. En algún momento que se haga un intervención en salud y se empiecen a hacer exámenes, se van a encontrar un montón de cosas terribles” (Testimonio 6, Grupo Informantes).

“Muchos vienen a territorio waorani. Trabajadores de la compañía, ingenieros, estudiosos de las plantas y de animales. Dicen que van a ayudar y sí ayudan. Nosotros enseñamos árboles, animales. Ellos escriben. Ellos se van. También hay voluntarios a veces. Estudiantes, profesores. Doctores también llegan” (Testimonio 6, Grupo Adolescentes).

En un territorio donde hay población indígena, los organismos locales pueden o no ser parte de su red de apoyo, todo depende de la combinación de distintas variables, sobre todo de los propósitos. En el caso del bloque 16 del Yasuní, las comunidades han recibido apoyo en los diferentes ámbitos de su vida y solo el pueblo wao puede valorarlos con la debida fidelidad. Lo que se advirtió con el acercamiento a la población wao, es que hay malestar en torno a las organizaciones presentes en su territorio, que son percibidas como buscando otros intereses, tal vez de tipo mercantilista, turístico, evangelizador e incluso científico. Por lo tanto, cabe enunciar que es imprescindible la presencia del estado para que cumpla con sus obligaciones principalmente en el ámbito de la salud, el trabajo y la educación, evitando programas paternalistas que solo mitigan las problemáticas.

A modo de conclusiones y recomendaciones

1. Las comunidades waorani de Guiyero, Timpoka y Ganketapare, están asentadas en un territorio de gran biodiversidad en el planeta, lo que no ha sido suficiente para evitar la extracción del petróleo que se encuentra bajo la tierra amazónica. Esto ha generado un impacto ambiental, donde se destaca la contaminación del aire, agua y tierra, la deforestación, la extinción de la fauna, entre otros problemas que convergen y configuran un impacto en la vida wao, por lo tanto en su salud integral. En ella consta la salud psíquica, que para los waorani está ligada íntimamente a la selva que era su hogar, su fuente de alimento tanto material como espiritual, y su lugar de existencia. Es así, que en las palabras expresadas por la joven wao, se identificó lo siguiente: “¿Qué vamos a *ser* en el futuro, si ya no hay nada?” (*Testimonio 2, Grupo Adolescentes*). Cuestionamiento que debería interpelarnos como sociedad, pues no es posible brindar aval a discursos que embanderan el desarrollo y la conservación del medio ambiente, solo como estrategia distractora y que terminan legitimando o causando daños indirectos o directos, a los ciudadanos waorani.

2. El estado emocional de la población wao de las comunidades referidas, se caracteriza por la angustia, frustración, miedo y desesperanza, relacionado principalmente con las dificultades para cubrir sus necesidades. De continuar con falta de apoyo y herramientas para un adecuado manejo y tramitación de sus emociones, continuarán desarrollando trastornos emocionales, del comportamiento y hasta mentales. Se sugiere entonces, proponer y ejecutar programas psicoeducativos enmarcados en lo psicosocial, que promuevan la salud mental en las comunidades waorani. De esta manera se puede acompañar a la comunidad wao, que atraviesa una crisis en su subjetividad, sus esquemas referenciales del mundo que conocían y que ya no les sirve. Asimismo, es pertinente identificar estrategias que fortalezcan sus vínculos como comunidad, para que cuenten con un sostén necesario para los proyectos de vida. Se trata entonces de brindarles apoyo para que superen la crisis en la que se han quedado insertos, para desarrollen una lectura integral de su realidad y se asuman como sujetos que comprenden y confrontan su nueva situación, recuperando sus capacidades y su posición como sujetos en el tejido social, hasta convertirse en agentes activos.

3. Un tipo de intervención que se sugiere en el ámbito de la salud psicológica, es un proyecto de salud mental comunitaria, que tenga como operadores de salud (con enfoque psicosocial) a los propios miembros de su comunidad, que por supuesto deberán recibir formación previa y acompañamiento durante la ejecución del programa psicoeducativo. La metodología de la intervención debería ser participativa, vivencial, lúdica y de ser posible artística, puesto que por su plasticidad permite una aplicación flexible y de impacto

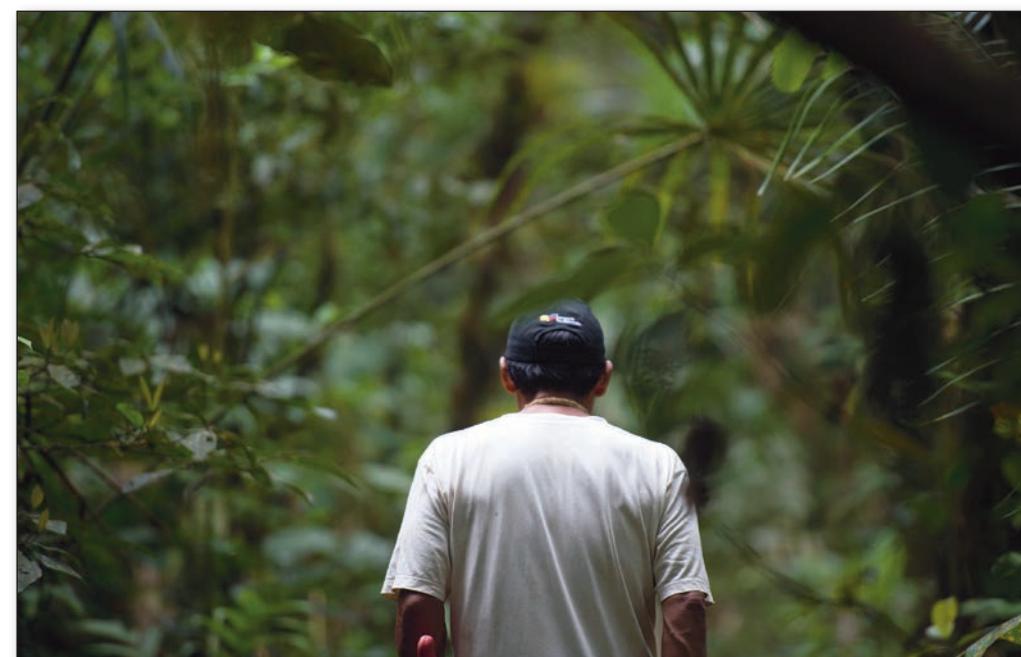
positivo en cualquier población. Es necesario no olvidar garantizar la sostenibilidad a largo plazo, pues las transformaciones sociales requieren tiempo. Y enfatizar en un programa que procure la resignificación, facilitación del procesamiento y elaboración del acontecer del pueblo wao, para promover su salud mental.

Asimismo, cabe resaltar que para apoyar con pertinencia a la comunidad wao, se hace imprescindible la articulación de toda la ayuda posible, bajo un ente coordinador que guíe y supervise la ejecución de una intervención en salud con claras líneas de trabajo, garantizando presupuesto a largo plazo y que logre efectivizar el cumplimiento de los derechos de los pueblos indígenas. Por lo tanto el estado debe hacer presencia real y duradera en las comunidades en cuestión.

Finalmente, debo expresar que gracias al privilegio de conocer a los waorani, se pudo constatar que no son los salvajes que aún aloja el imaginario social ecuatoriano. Los waorani de Guiyero, Ganketapare y Timpoka, aunque viven una difícil situación que es manifestada por diferentes vías, constituyen un pueblo conformado por sujetos de derecho, que despliegan fortalezas, estéticas, sueños, ternuras y deseos de una vida digna.

Al pueblo wao, mi agradecimiento por compartir su pensar y sentir, y sobre todo porque a pesar de todo, siguen siendo los guerreros de la selva.

Nemo.



Hombre wao adentrándose en la selva – © Esteban Baus

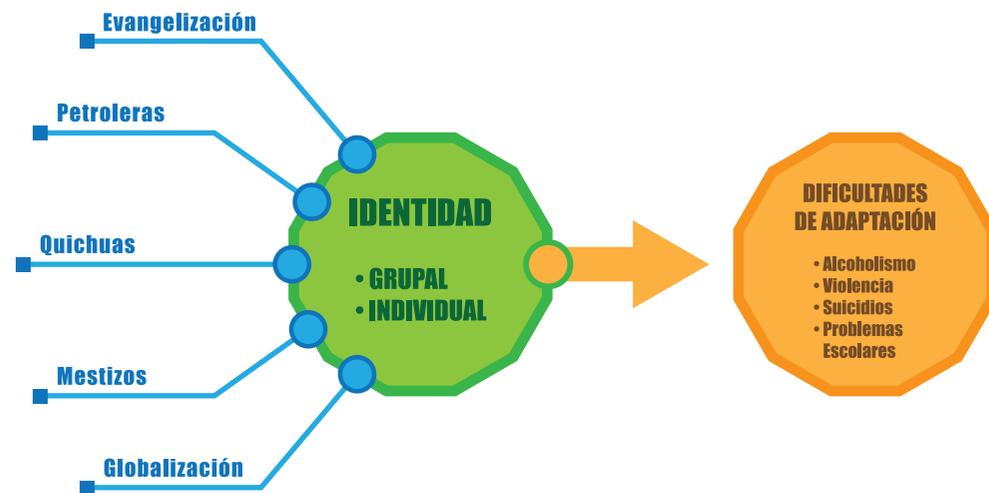
Cultura e Identidad

Marie-France Merlyn Sacoto

Los resultados del diagnóstico realizado en las comunidades de Guiyero, Timpoka y Ganke-tapare, indican la presencia de problemáticas tanto en el ámbito clínico como en el educativo, entre las que se encuentran la violencia intrafamiliar y de pareja, alcoholismo, suicidio, pérdida de costumbres y tradiciones, retraso y deserción escolar. Nos encontramos frente a un grupo humano que sufre de malestares y no sabe cómo manejarlos. Si bien el objetivo del diagnóstico no fue establecer la causa de estos malestares, sino recabar información sobre la situación actual y hacer propuestas de intervención, está claro que deben existir causas que han llevado a la población wao a esta situación.

En esta sección, se revisa brevemente la historia de los waorani, planteando la hipótesis que lo que origina las problemáticas encontradas en estas comunidades es la pérdida progresiva de la identidad.

Las comunidades waorani no han podido mantener intactas las fronteras que definen su identidad de grupo, a lo que se añade una debilitación de los significados culturales a los que pueden referirse para construir su identidad individual las personas que actualmente conforman esta nacionalidad. Influye en esto no solo la historia antigua de la comunidad wao, con las colonizaciones sufridas desde el primer contacto con los caucheros, luego los evangelizadores, la exploración y explotación petrolera; en la actualidad influyen también la interacción con los colonos quichuas y mestizos, el manejo deficiente de la situación por parte del estado, y hasta el fenómeno de la globalización.



Factores que influyen en la construcción de la identidad individual y grupal del pueblo wao, que podrían estar al origen de las dificultades de adaptación observadas en las comunidades

Salvados del Etnocidio

La situación y primeros contactos con la población wao en la Amazonía ecuatoriana ya ha sido abundantemente descrita y recapitulada en la primera parte de este libro. Los primeros acercamientos oficiales se dieron a través del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en los años 60, contacto que, más allá de un objetivo evangelizador, abrió el paso a las compañías petroleras y a la colonización. El estado ecuatoriano, que había tenido un control casi nulo de la situación con los waorani antes de la llegada del ILV, una vez que el pueblo wao fue contactado permitió que el Instituto “arreglara la situación” en su lugar.

El acuerdo parecía ser la mejor solución posible para el estado. No tenía que tomar los riesgos ni gastar los recursos necesarios para sacar a los Huaorani de tierras que habían sido arrendadas para el desarrollo del petróleo. Se había evitado un conflicto potencialmente violento sobre la autoridad soberana en el Amazonas, mientras se mantenía el potencial para llevar al Amazonas a la producción de petróleo y la colonización (Martin, 1999).

Este primer contacto tuvo efectos muy fuertes en el pueblo wao, con la introducción de una nueva lengua, de una religión y en general de una nueva cultura con la que tuvo que aprender a interactuar.

Una de las grandes modificaciones que introdujo el ILV fue la reorganización de sus comunidades, hasta entonces dispersas en la selva en pequeñas agrupaciones; se promovió un reasentamiento de entre 200 a 350 waorani en la localidad de Tihueno, y se les aseguró entonces una porción del territorio a la que se llamó “el protectorado” (Rivas y Lara, 2001):

Esta población pasó en apenas seis años, de 1967 a 1973, a 525 individuos, una cifra inmanejable en términos de adaptación cultural huaorani al medio. Menos de 100 huaorani quedaron fuera del protectorado, quizás algunos de ellos serían el grupo hoy conocido como Taromenane (Rivas y Lara, 2001, p.32).

Las acciones que se iniciaron en ese momento por parte del ILV fueron prácticamente un etnocidio, siendo este definido como “el intento sistemático de destruir completamente la cultura de un pueblo, revestido a menudo de proclamas filantrópicas de ayuda al desarrollo” (Pujadas, 1993, en Rivas y Lara, 2001). Entre esas acciones se encuentran algunas citadas por los autores que muestran la profundidad de la alienación cultural que pretendía hacerse, en aspectos que influyen directamente en la construcción de la identidad grupal e individual, al intervenir en áreas como las creencias profundas, los valores, las tradiciones de estas comunidades. Así, se dieron entre otros:

- Repudio de las ideas religiosas animistas huaorani frente a las del evangelio protestante.
- Inclusión de un nuevo esquema de valores al respecto de los bienes materiales, paso del valor de uso al valor de cambio (mercado).
- Inclusión de nuevas formas tecnológicas y artefactos ajenos a los huaorani.
- Suspensión de ceremonias tradicionales como la de la Chicha, los cantos y bailes por considerarlos “pecaminosos” (Rivas y Lara, 2001, p. 33).

No pasa desapercibida la similitud del proceso iniciado con los waorani por el ILV con lo que hicieron los conquistadores europeos con las poblaciones indígenas en los Estados Unidos. En América del Norte, una vez que se ocupó los territorios después de varias décadas de lucha con

los indígenas locales, se procedió a juntarlos en áreas reducidas, llamadas “reservas” y encerrarlos ahí. Lo que con un eufemismo se llamó en Ecuador “reubicación indígena” es en realidad un buen sinónimo de la “reserva”. Poblaciones indígenas diferentes desde su cosmovisión, lenguaje, religión, organización social, nómadas, fueron obligadas a un cambio cultural enorme, que no podía venir sin consecuencias. Para entender el impacto que un proceso tal puede tener, nos referiremos a los efectos de la colonización en las poblaciones indígenas del norte de América, ya que estos han sido documentados altamente en la literatura (Szlemko, Wood y Thurman, 2006; French, 2004). A modo de ejemplo de las consecuencias a las que se llegó con una colonización tan brusca, tomaremos a la tribu de los lakota, población que ha sido estudiada largamente y en la que se han realizado ya varias intervenciones (Brave Heart, 2003; Brave Heart, 1999).

Los lakota son una tribu que forma parte de los sioux. Tradicionalmente nómadas y ubicados en los márgenes del río Missouri, fueron empujados a otros territorios con la llegada de los colonos europeos; si bien establecieron una dura resistencia, finalmente en el siglo XX su cultura fue debilitada por la implantación de políticas gubernamentales que prohibían las culturas y costumbres indígenas, la obligación de mezclarse con las personas en las ciudades o permanecer en las reservas y la creación de las *boarding schools*, escuelas creadas para inculcar los valores euro-americanos en los nativos (Hiraldo, 2016). En la actualidad, el pueblo lakota presenta una situación psicosocial devastadora:

Según *In the how* (2017):

- Dos tercios de la población de los lakotas son alcohólicos; un cuarto de los niños recién nacidos tiene síndrome de alcohol fetal, presentan defectos neurológicos y físicos, causados por el consumo de alcohol en madres embarazadas.
- La mitad de la población está desempleada y vive bajo la línea de pobreza.



Piés descalzos de hombre wao – © Esteban Baus

- La población lakota tiene una de las esperanzas de vida más bajas del mundo: 47 años para los hombres y 55 para las mujeres.
- La tasa de suicidios es más 4 veces más alta que la promedio del país.

Esta situación ha sido directamente vinculada con los cambios culturales por los cuales ha atravesado la población (Brave Heart, 2003; Brave Heart, 1999). En cuanto al suicidio por ejemplo, se sabe que los lakota tienen una tasa semejante a la de Lituania o Rusia, que son los países que poseen el índice más alto en Europa (Hiraldo, 2016); a sabiendas que el acto del suicidio es una manifestación de extremo sufrimiento a nivel psíquico. Este fenómeno, que empezó a mediados de la década de los 90 y que pese a las intervenciones implementadas no ha disminuido, ha sido vinculado a la historia de esta población:

El suicidio es el resultado directo de estar viviendo bajo condiciones de colonialismo, por la imposición de una cultura ajena, por el dolor intergeneracional transmitido a través de la memoria colectiva y originado por el expolio de sus tierras y a la destrucción de su cultura y su lenguaje (Hiraldo, 2016).

La situación de los indígenas americanos es terrible y la afectación es mayor en este grupo porque en ellos se ha concretado un proceso etnocida a través de varias décadas. En la actualidad se están realizando esfuerzos para mejorar esta situación, tanto con los lakota en particular, a través de intervenciones que toman en cuenta su contexto cultural e histórico (French, 2004; Milbrodt, 2002; Brave Heart, 1999), como con las otras poblaciones indígenas de América del Norte, tomando en cuenta sus necesidades y expectativas particulares en las políticas públicas (Guanumen, 2013).

Como se ha evidenciado, la situación para los waorani no ha llegado a niveles tan dramáticos como los de otros grupos indígenas, porque la historia no se ha desarrollado de la misma manera, o quizá no ha transcurrido el tiempo suficiente. Los intereses del Estado ecuatoriano no son los del ILV, quienes finalmente salieron del territorio en los años 80.

Entre los resultados de esta reagrupación forzada se sabe que esta no fue exitosa, porque se agotaron los recursos de la localidad y se intensificaron las tensiones intergrupales (Rivas y Lara, 2001). Finalmente, los waorani lograron negociar un territorio (el protectorado) y en la década de los 90 se les concedió las tierras llamadas ancestrales. Recuperaron en parte lo que les pertenecía y pudieron regresar, aunque sea parcialmente, a lo que eran sus tradiciones. No se llegó a los niveles de aniquilamiento cultural que se dieron con las poblaciones indígenas de América del Norte. Sin embargo, la primera ola de aculturación generada por el ILV tuvo importantes consecuencias; los efectos en la población waorani han sido evidenciados en varios estudios y permanecen en la actualidad:

- Cambio cultural significativo, episodios de violencia continua y maltrato físico entre waorani, posible efectos psíquicos negativos en la población (Rivas y Lara, 2001).
- Cambios culturales producidos por el contacto con otras culturas y la mezcla con estas, sobre todo con los quichuas (Erickson, 2013).
- Violencia intrafamiliar, alcoholismo y suicidios, como se evidencia el presente estudio.

Pero, surgen preguntas que al parecer aún quedan por contestar: ¿por qué los estudios vinculan este tipo de consecuencias a la historia de aculturación de los pueblos? ¿Por qué la pérdida de una cultura tiene tanta repercusión a nivel individual?

Quizá parte de la respuesta radica en la intrincada relación que mantiene la cultura con el individuo y cómo se forja la identidad individual dentro de un grupo social.

Identidad individual e identidad grupal

Según Erikson (1971) la identidad individual y la pertenencia a la cultura van ligados; por ejemplo, él habla de la construcción de la identidad a través del desarrollo vital, proceso que ocurre con los diferentes referentes sociales que son importantes en cada una de las etapas. Así, su teoría de la identidad es psicosocial. Por otra parte, Taylor (1996) manifiesta que “una identidad es una definición de sí mismo, en parte implícita, que un agente humano debe poder elaborar en el curso de su conversión en adulto y (según el mismo Erikson) seguir redefiniendo a lo largo de su vida” (p.10).

La identidad es algo que localiza e individualiza a la persona frente a otras personas, que a su vez apoyan la construcción de este núcleo del sí mismo. Otras partes constitutivas son dinámicas, ya que es imposible que se guarde la misma manera de funcionar en las diferentes etapas de la vida por las experiencias que se viven.

En la construcción de la identidad, el grupo social en el cual se nace tiene una importancia primordial. Cada grupo social posee rasgos con los que se identifica desde su historia, valores, producciones culturales, idiomáticas, territoriales y otras. La pertenencia a un grupo social define parte de los rasgos de esta identidad particular que asumimos. De esta manera,

la pertenencia al grupo proporciona retazos importantes de la identidad de los individuos, y al mismo tiempo, cuando hay suficientes individuos que se identifican de un modo sólido con un grupo, este adquiere una identidad colectiva a la que subyace una acción común en la historia (Taylor, 1996).

La cultura, según Giménez (2005) está de igual manera constituida por zonas de estabilidad y persistencia y zonas de movilidad y cambio: “la cultura no debe entenderse nunca como un repertorio homogéneo, estático e inmodificable de significados” (p. 3). La cultura por lo tanto puede evolucionar, pero aquello que será importante para el individuo en ella (los llamados significados culturales), será únicamente los significados compartidos y relativamente duraderos a través de las generaciones. Son estos significados los que impactan en la construcción de la identidad individual. Los significados culturales pueden expresarse en formas externalizadas (formas culturales como el arte, los ritos, etc.) pero también hay formas interiorizadas, provenientes de experiencias comunes y compartidas, que llegan a formar parte del individuo, quien se apropia de ellas, les da sentido y con ellas reconfigura su identidad. De esta forma, dice Giménez que “no existe cultura sin sujeto ni sujeto sin cultura” (p.4).

Los individuos incorporan y se apropian de determinados repertorios culturales que les permiten diferenciarse de los demás, a la vez que les confieren una especificidad y una unicidad (Giménez, 2005). Entonces, la identidad se consolida en dos tipos de atributos: aquellos a través de los cuales el individuo se identifica con diferentes grupos sociales (atributos de pertenencia social) y aquellos que lo hacen único (atributos particularizantes). Los atributos de pertenencia social hacen referencia a los provenientes de categorías o grupos con los que el sujeto se identifica: clase social, etnicidad, colectividades territorializadas, grupos de edad y género, entre otras (Giménez, 2005). Los segundos, llamados particularizantes, son, entre

otros: rasgos de carácter, estilo de vida, red de relaciones íntimas, objetos entrañables que se posee y biografía incanjeable.

La identidad, construida así por atributos que nos diferencian de los demás, nos une a los que tienen los mismos referentes, y el reconocimiento recíproco de lo que somos permite la interacción social. Una vez que se consolida una identidad en un individuo, esta debe ser reconocida por los demás como tal para legitimarla.

El grupo entonces en el que se desenvuelve un individuo posee significados culturales que le son propios y que le diferencian de otros. Se establece así una “frontera” entre grupos, frontera que debe ser mantenida para que no exista una pérdida de la identidad del grupo. Una manera de mantenerla podría ser enfatizando los rasgos que diferencian un grupo de pertenencia de los otros grupos similares o cercanos. Sin embargo Giménez (2005), citando a Barth (1976) quien analiza varios casos de grupos como los persas que se convirtieron al islamismo chiíta, los Indios Narragansett o los propios negros norteamericanos que se convirtieron al islamismo, llega a la conclusión de que se puede mantener una frontera étnica aun cuando existan grandes cambios culturales internos: “Son las fronteras mismas y la capacidad de mantenerlas en la interacción con otros grupos lo que define la identidad, y no los rasgos culturales seleccionados para marcar, en un momento dado, dichas fronteras” (p.18).

El éxito, entonces, en términos de identidad grupal, es lograr adaptarse a las situaciones cambiantes, manteniendo las fronteras que los diferencian de otros grupos “a través de los cambios sociales, políticos y culturales que jalnearon su historia” (Giménez, 2005, p.19). De esta manera, los nuevos miembros del grupo durante su ciclo vital, podrán encontrar referentes claros con los cuales identificarse, desarrollando así una identidad sólida, definida y clara, que sentará la base para su bienestar personal.

La carencia de una pertenencia grupal: la identidad fragmentada del pueblo wao

Recordando que la identidad del individuo se construye alrededor de la identidad de grupo, surge la pregunta: ¿Qué es ser “wao” en la actualidad? O formulado de una manera distinta: ¿en qué se basa actualmente la identidad grupal del pueblo wao?

La identidad de un grupo reposa sobre componentes como la historia, valores, producciones culturales, idiomáticas, territoriales, etc. que son compartidos por los miembros de la comunidad. El pueblo wao, antes del contacto con el mundo occidental, era esencialmente nómada, acostumbrado a vivir en las entrañas de la selva, agrupado en pequeños clanes; poseía un idioma propio, sin escritura, con cantos y relatos que reposaban en la oralidad. Vivían en chozas, no realizaban construcciones permanentes y prácticamente no usaban una vestimenta, o la poca que tenían estaba adaptada a las condiciones climáticas de la selva. Su fuente de subsistencia era la caza y la pesca. Se definían esencialmente por rasgos como “ser buenos cazadores” “ser guerreros”. Surgen inmediatamente preguntas como: ¿Qué permanece de esto en la actualidad? ¿Han logrado mantenerse como un grupo con fronteras que les permiten adaptarse sin alienarse a través de los cambios de la historia?

En cuanto al modo de vida, los waorani han dejado de ser nómadas adentrados en la selva. Han formado comunidades asentadas al borde de los ríos; sus construcciones han pasado de ser



Vivienda wao – © Esteban Baus

las tradicionales hechas con palma y otros materiales locales, a construcciones de bloque y cemento, con techos metálicos. Si bien permanecen con algunas actividades de caza y pesca, estas están controladas porque muchas de las especies son protegidas al hallarse dentro de un parque nacional y para ejecutarlas hacen uso de instrumentos no tradicionales:

“la caza, la cacería, todo eso. Hay algunos todavía que mantienen la cacería tradicional, pero ya no con ropa tradicional sino con el vestido de cowori, la ropa de actualmente. Antes era que se vivía sin vestir la ropa, simplemente con los collares y las piolitas que se ponen en X. Solo eso. Ahora hacen cacería con las carabinas”
(Testimonio 1, Grupo Hombres).

Por otra parte, las fuentes de trabajo de las comunidades estudiadas son ahora el desbroce de las hierbas en la vía y algunos trabajos para la Estación Científica. Ya no se caza ni se pesca como antes, lo que hace suponer a autores como High (2010) que existiría un impacto en la identidad masculina del hombre wao: “las experiencias y fantasías de género de los jóvenes waorani apuntan a una lucha para reconciliar las masculinidades ecuatorianas urbanas con las formas idealizadas de la humanidad asociadas con las generaciones anteriores de waorani” (p.766). Mucho de lo que era “ser wao” para el hombre pasaba por el ser un buen cazador y un buen guerrero. Estos roles están prohibidos ahora, o son limitados, y los nuevos roles “urbanos” (trabajador para ganar dinero) no alimentan la masculinidad en el hombre wao.

Aunque algunos hombres alcanzan cierto grado de prestigio a través del trabajo asalariado y la política, este proceso también ha contribuido a una “crisis de masculinidad” para muchos hombres jóvenes. Esto se debe a que los roles de los hombres jóvenes han cambiado de maneras que revelan su capacidad cada vez menor de demostrar formas particulares de masculinidad asociadas con las generaciones anteriores (High, p. 764).

Cambios importantes se perciben en la dieta, por ejemplo, ahora incluye casi cotidianamente otros productos que no provienen de la selva, como el pollo, arroz, fideos y enlatados. Por otro lado, ya no se horadan los lóbulos de las orejas desde hace algunas generaciones, esto solo se observa en los ancianos, y las vestimentas tradicionales están reservadas para algunas ocasiones en las que se hacen representaciones para los turistas, transformando la tradición en simple folclor.

“Nosotros vestimos ahora para la presentación, antes vivíamos sin ropa. Ahora ya cambiamos, vestimos ropa como ustedes. Cuando hay programa o invitan a salir ponen ropa.” (Testimonio 2, Grupo Hombres)

“Si un día yo participé en un festival, desnudo, tenía miedo. Pero la M. me pidió de favor y ya me tocó hacer. Participé y después y ya se me pasó.” (Testimonio 3, Grupo Hombres)

Se puede ver cómo la generación actual encuentra dificultades en hallar el sentido en mantener la tradición, tal como lo expresa Giddens (2002):

las tradiciones también sucumben con frecuencia a la modernidad, y lo están haciendo, en algunas situaciones, por todo el mundo. La tradición que se vacía de contenido y se comercializa se convierte en folclorismo o kitsch, —las baratijas que se venden en los aeropuertos—. Tal y como se canaliza por la industria, el folclorismo es tradición presentada como espectáculo (p. 22).



Hombre wao leyendo en la biblioteca de la escuela CECIB Ika de Guiyero – © Juan Carlos Armijos

Por su parte, el lenguaje ha evolucionado a través del tiempo, con el aporte propio de los procesos de migraciones y encuentro de culturas, es una realidad histórica que nos indica que estos cambios ocurren de una forma sostenida a lo largo del tiempo. Sin embargo, en el caso de wao tededo, lucha contra la “invasión” del castellano como lengua extranjera. Aunque esto no debería de estar sucediendo, porque la Constitución del Ecuador (2008), en el art. 57, garantiza dentro de los derechos colectivos de los pueblos indígenas:

Art. 57 -14. Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje.

Y establece como responsabilidad del Estado:

Art. 347 - 9. Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará **como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva** y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

Sin embargo, la educación que se imparte en las escuelas de la zona, que por Constitución debería de ser en su idioma nativo, no lo es. El estado ecuatoriano envía libros de texto no adaptados ni al idioma ni al contexto, libros en donde por ejemplo se observan animales que no son los que los waorani conocen ni frecuentan (vacas, ballenas). Una de las 3 profesoras de la escuela, asignada por el Estado, es de nacionalidad quichua; ella, con dificultad, ha logrado adaptarse al contexto de la comunidad y poco a poco aprende el wao tededo. Y lo que más llama la atención es que la enseñanza se imparte en castellano. Claramente en estas nuevas generaciones el uso del idioma wao tededo se disuelve poco a poco, llegando al punto que a veces ya entre ellos no se dirigen en su propio idioma:

“se está perdiendo pero por ejemplo, mis sobrinos que tengo ya no hablan en wao. Y hay otros sobrinos que sí saben. Por ejemplo, mis sobrinos que se fueron una sobrina vive con la abuela pero allá en Pastaza en el campo y ella sabe wao y sabe hacer artesanía y otra que vive afuera no sabe wao, solo español.” (Testimonio 4, Grupo Hombres)

Las celebraciones tradicionales de este grupo indígena también se van perdiendo. Se celebran ahora fiestas que no eran propias por ejemplo, cumpleaños y elecciones de reina, que en nada difieren de aquellas que se pueden observar en la ciudad de Quito. El grupo de investigación participó en la celebración de un cumpleaños infantil, en el que la homenajeada estaba con un vestido de tules estilo princesa; por otro lado, junto a la comida tradicional (maito) se sirvió arroz con pollo y pastel de postre. Este pastel, enorme masa de crema y colores, para haber llegado a este lugar de la selva, debió haber viajado varias horas en auto y cruzado el río en canoa.

No se trata de ningún modo de proponer que las tradiciones no evolucionen; en total acuerdo con Arévalo (2004), quien manifiesta que no se puede de mantener rígidamente las tradiciones del pasado en el presente: “la tradición no es inalterable e inmóvil, sino dinámica, cambiante y adaptativa” (p. 928). Sin embargo, lo que se presencia en esta comunidad no es la evolución de las tradiciones waorani. Los waorani están adoptando tradiciones que no les son propias en detrimento del mantenimiento y adaptación de suyas.

“Asistí recientemente a un acto en una escuela en Dicaro. Fue muy chocante ver a los niños wao bailando una danza quichua y vestidos con las ropas de los quichuas. Me preguntaba ¿qué pensarán los padres wao viendo a sus hijos bailar danzas quichuas?” (Testimonio 1, Grupo Informantes)



Niños waorani ejecutando danza tradicional quichua en Escuela de Dicaro

La adaptación y resurgimiento de las tradiciones de una cultura es de gran importancia, dice Arévalo (2004): “lo que del pasado queda en el presente eso es la tradición. La tradición sería, entonces, la permanencia del pasado vivo en el presente” (p.927). Muy poco permanece vivo del pasado en el presente tumultoso de estas comunidades.

Este pueblo está perdiendo su patrimonio cultural. Según Arévalo (2004), el patrimonio cultural se divide en tangible e intangible. El patrimonio tangible de una cultura serían las representaciones culturales que permanecen, tales como los monumentos, arquitectura, literatura, arte, etc. El intangible o inmaterial refleja la cultura viva: costumbres, tradiciones, prácticas y hábitos sociales, prácticas relativas a la naturaleza, medicina tradicional, rituales, fiestas, lenguas y expresiones verbales, tradición oral etc. Arévalo (2004) puntualiza al respecto: “El patrimonio inmaterial por su propia especificidad posee una gran vulnerabilidad. La cultura oral e inmaterial es la más frágil forma de cultura” (p.931). Mucho del “ser wao” depende de esta forma de cultura, y se está desvaneciendo, devorada por la presencia de las tradiciones occidentales y, sin ser tomada muy en cuenta en los estudios, la influencia de los quichua en los waorani es determinante. Adicionalmente, hay influencia de otros idiomas (regularmente hay voluntarios extranjeros que enseñan inglés a los niños de la escuela), de las antenas satelitales que llevan al corazón de la selva modelos culturales globalizados, de los avances tecnológicos como el internet y el Facebook, del turismo, etc. Si bien estos contactos tienen un lado positivo indiscutible, ya que estas comunidades se han beneficiado de capacitaciones en áreas específicas gracias al voluntariado por ejemplo, o mejoran sus condiciones de vida con los aportes del turismo, es indiscutible que no se está reflexionando lo suficiente sobre los efectos contraproducentes que pueden tener en la cultura de estos pueblos.



El patrimonio “remite a símbolos y representaciones, a los “lugares de la memoria”, es decir a la identidad” (Arévalo, 2004; p. 929). Los referentes patrimoniales son referentes identificatorios, y sin la presencia de estos los individuos pierden la noción del pertenecer a una comunidad. La anulación de referentes sociales frente a los cuales posicionarse en épocas cruciales para la definición de la identidad, como la adolescencia, podría hacer entrar al individuo en conflicto; Erikson (1971) decía que “el joven, aturdido por la incapacidad para asumir un rol al que la ha forzado la inexorable estandarización del adolescencia contemporánea, se evade de diferentes maneras” (p.108), pudiendo entrar incluso en lo que él llamaba *confusión de identidad*. El joven,

confrontado a la ausencia de referentes en este contexto, manifiesta su confusión en conductas poco adaptativas como el alcoholismo, el suicidio, etc. Además, en estas condiciones en donde no hay modelos fuertes y positivos dentro de la cultura, existe la posibilidad de que identidades negativas tomen la posta, conduciendo así a resolver el dilema identitario de manera inadecuada.

La identidad negativa: el indio salvaje

¿Qué es ser wao en la actualidad? No queda mucho a qué aferrarse de lo que caracterizaba al wao en la antigüedad. Parecería que existe algún resto de su cultura que se va diluyendo poco a poco. Queda un territorio a medias, puesto que es de ellos, pero también de la petrolera y también del Estado ecuatoriano. En realidad queda muy poco de la cultura a la que pueden aferrarse los jóvenes y niños para lograr un buen proceso de identificación. Cuando en las noticias se escucha hablar del pueblo wao siempre es en un contexto de matanza. Como lo señala Rivas (2003), “los huaorani aparecen ante la opinión pública nacional e internacional casi siempre en contextos de violencia” (p.21). Su reputación trasciende las fronteras en este sentido, aunque los episodios estén espaciados: “Los Waorani pueden tener la tasa más alta de homicidio de cualquier sociedad conocida por la antropología” (Beckerman *et al.*, 2009, p. 8134).

Frente a la pérdida de lo que eran antes, tal vez lo único que les queda es justamente la identidad negativa (la de indio salvaje) a la que recurren de tanto en tanto los miembros de estas comunidades. Se debe recordar que el territorio de estas comunidades es muy particular. Están asentadas en parte dentro de un Parque Nacional, es decir un área legalmente protegida por el Estado y a la vez dentro de un bloque concesionado para la explotación petrolera, situación que en sí misma ya representa una contradicción. A esta contradicción fehaciente (protección/explotación) se añade la declaración de pertenencia territorial a las nacionalidades como territorio ancestral. La pregunta que uno se hace es: ¿cuál de los tres estatus es prioritario? En la adjudicación de las tierras, el Estado concedió únicamente la superficie a los grupos indígenas, quienes no poseen control legal del subsuelo y del espacio aéreo. Según Rivas y Lara (2001), “esta lógica especial de dar títulos de propiedad a minorías indígenas bajo ciertos condicionamientos, al parecer tendría su motivación política en la concepción clásica del Estado como ente unitario” (p.38); estos autores citan al expresidente Borja, bajo cuyo gobierno se hizo esta concesión, quien habría manifestado: “No puede haber una nación dentro de otra” (Borja, 2000, en Rivas y Lara, 2001, p.38). La explotación del subsuelo podía entonces darse a las compañías petroleras. El plan no sería tan malo si no se trataran de territorios protegidos también. Al ser Parque Nacional, muchas de las actividades que estarían permitidas por la posesión de la tierra (pesca, caza, recolección y explotación de los productos de la tierra) no lo son, ya que están controladas por el Estado; técnicamente la explotación del subsuelo también estaría en contra de los intereses de protección de una reserva como el Parque Nacional Yasuní. El Estado, sin embargo, no visualiza esta contradicción.

Volviendo al pueblo wao, entonces, ¿qué mismo posee dentro de su territorio? Lo que hizo el Estado con esta asignación de tierras, es encontrar una “solución de compromiso” para poder satisfacer, según pareciera, a todos: a las petroleras, a los waorani y a los ambientalistas. Sin embargo, nos parece que es esta misma “solución de compromiso” la que se encuentra en la base y ha servido para agravar varios problemas en estas comunidades.

El primero y más evidente, es quién y cómo se establece el control de ingreso a la zona, y lo que esto conlleva. El control “fronterizo” establecido para la entrada al territorio y uso de la

carretera dentro del bloque 16, en el río Napo a nivel de la población de Pompeya, lo efectúa la compañía petrolera. Se trata de un control riguroso en cuanto a quienes ingresan, ya que se debe estar anunciada con anticipación la visita, la presencia debe justificarse y las personas deben contar con una serie de vacunas para poder ingresar al territorio; está prohibido introducir alcohol por parte de los visitantes. Mientras la población “general” debe respetar estos parámetros, se puede observar barcasas enormes que cruzan de la ribera norte al lado sur del río Napo, cargadas de cerveza, donde está ubicada de la comunidad de Pompeya, lugar en el que los sábados se realiza la feria a la que acuden los waorani y quichuas. En este mercado se compran y venden productos locales además de abastos en general. Desafortunadamente, esta feria también es la oportunidad para beber y comprar alcohol. La situación los sábados en ese lado del Napo no es fácil y en muchos momentos se vuelve peligrosa. El personal de la empresa petrolera y de la Estación Científica Yasuní lo sabe bien; tanto es así que para evitar problemas, no se circula en la vía a través de las comunidades ese día, porque es bien conocido que con el consumo de alcohol los pobladores locales se ponen violentos. La pregunta inevitable es: ¿Por qué el estado no controla el expendio de alcohol en la zona?

El segundo problema evidente es la dependencia de la petrolera. Rivas y Lara (2001) llaman a esto el “modelo de Relaciones Petroleras-huaorani”, modelo que es descrito como asimétrico y basado en el asistencialismo y la costumbre. Las empresas petroleras, sobre todo en los últimos años, han evolucionado en las relaciones con las comunidades desde el modelo ancestral asistencial, en el que se daba dádivas y obsequios, al modelo de responsabilidad social, en el cual, a través de proyectos específicos, se está apoyando de manera focalizada y más eficaz la mejora en la calidad de vida de las comunidades, en aspectos como el medio ambiente, la salud, y la educación. Es el caso por ejemplo de Proyecto Waorani-Minkayonta (financiado por Repsol y ejecutado por la PUCE), cuyo impacto positivo se evidencia ya en la escuela de la comunidad. Si bien la intervención de otros actores es importante y beneficiosa para las comunidades, la segunda pregunta ineludible ante esta realidad es: ¿dónde está el Estado que no interviene como debe en educación y salud y le delega esta inmensa responsabilidad a las empresas petroleras?

El tercer problema, y fundamentalmente ligado con la problemática de la identidad, es el estado de medio-ciudadano del wao. El tema legal de los indígenas ecuatorianos en general y de los waorani en particular no es similar; otras poblaciones indígenas, como las de la sierra, están más integradas en el estado en términos legales, de educación y de salud. Los waorani, seguramente por haber sido contactados más tarde en la historia del estado, por la historia difícil de este contacto y hasta por factores geográficos no han sido integrados de la misma manera. Como dicen Rivas y Lara (2001), citando a Rival (1994): “en el caso huaorani no se puede hablar de una inserción similar a la de los indios de la sierra en la sociedad nacional, sino de la inserción de ellos como salvajes en lo nacional” (p.68-69). El estado clama que los waorani son ciudadanos como los demás, pero como lo evidenciaban ya Rivas y Lara (2001) “los huaorani como minoría indígena no han estado inmersos de forma explícita en procesos nacionales, han sido considerados un “objeto”, casi un “obstáculo” a superar por parte de la sociedad ecuatoriana y el Estado” (p.19).

Estos autores se preguntaban en 2001 si la identidad wao estaba evolucionando hacia una “reivindicación social, al sumarse al movimiento indígena y adscribirse a una identidad étnica que resalta sus diferencias culturales” (p.69) o si, “por el contrario, se insertan en un proceso de transfiguración étnica hacia quichuas, es decir si lo que ocurre es que se transfiguran en un solo arquetipo social (indios genéricos/indios civilizados)” (p.70). Recordemos que para el año 2001, aún no ocurrían las dos matanzas entre waorani y taromenane (2003-2013). Parece que, en los

años que han transcurrido desde entonces, este grupo oscila aún entre estas dos posibilidades. A ratos tienden a “adaptarse” y plegarse a la identidad “civilizada”, pero frente a la amenaza de la disolución de su identidad wao, proceden a reafirmar y fortalecer lo que queda de ella y que los distingue de los demás, es decir este rasgo de fiereza, de salvajismo, del cual están orgullosos y que les permite tener aún un control y una presencia en este lugar de la selva, en donde se encuentran arrinconados sin lugar a dudas.

Lo que mejor describe la situación de los waorani es lo que Aguirre (2013, en Cabodevilla y Aguirre, 2013) llama “semi-ciudadanía”:

Esta situación, digamos así, de semi-ciudadanía ecuatoriana, es bien conocida y no es exclusiva de esos grupos, aunque sí muy marcada en ellos. Son como población fronteriza y flotante. Esos waorani parecen navegar entre dos fronteras y acogerse, en cada ocasión, a la que conviene más: a ratos a sus derechos ciudadanos; otra veces, a su vitoreada ancestralidad que cada quien compone a su manera (p.77).

Sin embargo, esta es la situación en la que les ha puesto el propio Estado ecuatoriano, al querer conciliar con todos, sin hacerse cargo de la situación. En el momento en que se exija a los waorani ser ciudadanos del Ecuador para el respeto a las leyes del estado, en ese mismo momento el Estado debería comenzar a actuar como un verdadero Estado con ellos. La situación actual es una situación cómoda, en la que, al ser medio-ciudadanos solo tienen territorio a medias y solo se controla a medias lo que pasa ahí, pero también solo se les da a medias los servicios que deberían estar garantizados: salud, educación, servicios básicos y hasta carreteras. Esto, por el momento, está cómodamente delegado a la “petrolera” y a la asistencia de otros actores como la Estación Científica. Es por esto que Aguirre (2013, en Cabodevilla y Aguirre, 2013) manifiesta:

los Waorani no terminan de saber cuál es su estatus preciso dentro de la nación, a qué normas acomodarse. Metidos como han estado en un cambio cultural y vital tan violento (por rápido pero también por justo en varios aspectos), aún están en pleno tanteo a la hora de redefinir su nueva identidad ciudadana (p.177).

La pregunta formulada por Rivas en 2003 sigue vigente para este pueblo: “¿qué rol ocupan pueblos periféricos sin Estado (como el wao) en el sistema mundial?” (p.22).

El fenómeno de la globalización y su repercusión en la identidad: ¿Salvados del etnocidio o etnocidio lento?

Los contactos efectuados por el ILV abrieron el camino para la introducción de costumbres y maneras de vivir, que contribuyeron para una occidentalización más amplia, a través del acercamiento con compañías petroleras, colonos quichuas, madereros, ONG, voluntarios, etc. Desde los años 60 el pueblo wao ha sido puesto en contacto con diferentes modelos culturales que representan a la sociedad occidental. La selva ecuatoriana y sus pobladores nativos no han escapado tampoco a la globalización, un fenómeno que afecta al resto del mundo en las últimas décadas.

La definición de qué es la globalización tiene un nivel de complejidad. Es un concepto que en un inicio definía la mundialización de la economía, la apertura de las relaciones financieras y de intercambio comercial entre países. Sin embargo, este fenómeno ha ido más allá. La globalización “tiene algo que ver con la tesis de que todos vivimos ahora en un mismo mundo” (Giddens, 2002, p.20). Es un fenómeno que se ha regado a otras áreas de la existencia humana “la globalización es política, tecnológica y cultural, además de económica” (Giddens, 2002, p.23).

La globalización, en términos psicológicos, golpea y dificulta el proceso de desarrollo de la identidad. Si esta propone generar individuos únicos, a través de la adquisición de rasgos particulares dentro de la “oferta” social, la globalización tiende a unificar estos modelos dentro de uno único y aceptable; desgraciadamente, el modelo imperante es el modelo occidental de la sociedad de consumo, modelo al que estamos todos expuestos, incluidos los pueblos indígenas; los valores económicos del capitalismo han traspasado a otros ámbitos, dándonos una propuesta de valores más generales que enfatizan el deseo ferviente de poseer dinero para poder consumir, de lo incierto, de lo fugaz (Bauman, 2005).

Giddens (2002) plantea la estrecha relación que se entretiene entre pérdida de tradiciones, globalización e identidad personal de la siguiente manera:

A medida que la influencia de la tradición y la costumbre mengua a escala mundial, la base misma de nuestra identidad personal —nuestra percepción del yo— cambia. Es otras situaciones, la percepción del yo se sustenta sobre todo en la estabilidad de las posiciones sociales de los individuos en la comunidad. Cuando la tradición se deteriora, y prevalece la elección de estilo de vida, el yo no es inmune. La identidad personal tiene que ser creada y recreada más activamente que antes (p. 59-60).

Ejemplos claros de este fenómeno se pueden encontrar en el corazón de los bosques del Parque Nacional Yasuní: frente a una de las casas de la comunidad, se ve pastar tranquilamente a una danta e inmediatamente detrás, al fondo en una de las casas,

se encuentra instalada una antena para televisión satelital. Así, coexisten en un mismo espacio y tiempo la selva más espesa y los dibujos de Mickey Mouse; mientras tanto, a unos pocos kilómetros los jóvenes wao descansan en las hamacas de la Estación Científica Yasuní, al mismo tiempo que chequean en sus teléfonos inteligentes la actividad de su Facebook, como cualquier chico en cualquier lugar del mundo. Coexistencia de modelos que se contraponen y se contradicen entre ellos, y que sin ser malos per se le plantean a los jóvenes wao la existencia de un mundo en el que están inscritos como observadores, pero en el que no se les da las herramientas ni las destrezas para ser actores.

Según enfatiza Giddens (2002), el individuo, ante la pérdida de lo que caracterizaba su grupo social y se vehiculaba por tradición, está abocado a elegir. Paradójicamente, la elección “que debiera estar impulsada por la autonomía, es trastocada por la ansiedad” (p.59), la cual deriva muchas veces en



Danta, vivienda wao y antena satelital
© Marie-France Merlyn

¿Es posible un multiculturalismo? ¿Cómo se maneja esto?

El concepto del multiculturalismo es complejo.

Giménez (2005) señala que el multiculturalismo es un concepto descriptivo, normativo y político-programático. Descriptivamente hablando, el concepto señala la “coexistencia en un mismo espacio de soberanía de diferentes identidades culturales” (p.21); normativamente, es una ideología que señala que es “moralmente deseable que las sociedades sean multiculturales” (p.21); y política-programáticamente es un modelo político “basado en la valoración positiva de la diversidad cultural”. Señala este autor que para las sociedades parece ideal que se practique el multiculturalismo, ya que “comporta la exigencia de respeto a las singularidades y diferencias de cada cultura, sub-cultura o grupo social” (p.23), lo que justamente se contrapone a las políticas asimilacionistas, la uniformización, al eurocentrismo occidental y a la globalización. Sin embargo, bajo este mismo paraguas, se encubren, según este autor, desigualdades sociales.

En Ecuador, el multiculturalismo no es una opción. El país está conformado por 13 poblaciones indígenas, que representan el 7% de la población, además de 6.1% de población blanca, 7.2% afroecuatorianos, 7.4% montubios y una amplia mayoría de mestizos (71.9%) (INEC, 2010). El contacto entre diferentes culturas ha derivado en un mestizaje muy alto, aunque en 2010 más de un millón de personas se autoidentificaban como pertenecientes a una cultura puramente indígena.

Visto de este modo, nuestro país es un estado multicultural, y pareciera que declararlo como tal bastaría, y que ser multiculturales consiste únicamente en convivir pacíficamente con el resto de grupos, respetando las fronteras identitarias de cada uno de ellos. Esto en realidad no es tan fácil. El peligro radica en que, por el contacto, las culturas sientan la amenaza de pérdida de sus fronteras y que sus individuos, en un esfuerzo por plasmar algo que los caracterice, elijan las identidades negativas. Analicemos por ejemplo lo que ocurre en la actualidad con los países europeos, que decidieron acoger hace varias décadas flujos migratorios masivos de personas provenientes de culturas diferentes. Las personas que migraron fueron a trabajar en los países europeos y no se hizo un esfuerzo por integrarlas a las comunidades locales. Los migrantes se organizaron en ghettos y lograron mantener sus costumbres, su lengua, y otros referentes culturales de identificación. Varios años después, sin embargo, se inicia una ola de violencia organizada por la tercera generación de hijos de migrantes:

hay ciudadanos ingleses, norteamericanos, alemanes que descienden de árabes o pakistaníes. No solo han nacido en países occidentales, sino que pertenecen a la tercera generación de inmigrantes. A pesar de eso no solo no han asimilado los valores fundamentales de los países anfitriones, sino que no han dudado en cometer atentados terroristas contra su población. (...) No se trata de contadas excepciones. En Francia, por ejemplo, son los nietos y biznietos los que manifiestan su poca integración al país, y lo hacen en forma masiva o violenta. Las que llevan el velo, símbolo de la pertenencia Islam, no son las mujeres mayores sino las jóvenes que van al liceo o a la universidad. Lo mismo dígame de la práctica del ayuno del Ramadán, la oración del viernes o la celebración de las fiestas del calendario musulmán (Bottaso, 2011, p.11).

Sin querer decir que vamos a llegar a algo tan extremo en nuestro país, vale la pena preguntarse qué pasa con esta tercera generación, ¿qué hace que se hayan volcado a un fundamentalismo tan radical? En un análisis publicado por el grupo RTL- Bélgica en 2015, sobre las personalidades de los jóvenes que realizan los atentados, se concluye que “el Islam es sobre todo un pretexto para canalizar una revuelta íntima y una sed de violencia”. Estos jóvenes, según indica el análisis, apenas

la adicción al alcohol, fenómeno que se ha incrementado en las sociedades modernas. Esto no está lejos del pensamiento de Fromm (1956, 1941), psicólogo humanista-existencialista que manifiesta que los seres humanos se ven confrontados a su separatividad (el saberse solo y dueño de una libertad), pero frente a esta libertad muchas veces escogen escapes, siendo la adicción uno de ellos.

Elecciones tienen que hacerse entonces en esta sociedad globalizada. No se trata, como dice García Canclini (2000) de entrar en la pugna de escoger entre globalización o identidad. Se concuerda con él que en que es mejor “entender las oportunidades de saber qué podemos hacer y ser con los otros, cómo encarar la heterogeneidad, la diferencia y la desigualdad” (p. 30). Pero, ¿están preparados los waorani para elegir libremente, aceptar y tolerar los modelos diferentes a los que se confrontan en esta sociedad globalizada, sin que ello afecte negativamente a su identidad? ¿Está cualquier sociedad preparada para esto?

Al estudiar la historia de estas comunidades, en la cultura wao tradicional, ellos se autodefinían como “wao”, que significaba “gente”, mientras que para hablar de las otras personas se los designaba como “cowudi” (los no-gente). García Canclini (2000) recuerda que este fenómeno estuvo presente en diferentes sociedades (la griega, los nahuas, hotentotes, ainu, ramchadales, etc.), en las cuales se designaban a los que no pertenecían a la misma sociedad con términos despectivos. Para él “el etnocentrismo y el desprecio de lo diferente nacieron con la humanidad” (p.107). En algún punto, sin embargo, las sociedades entraron en contacto y aprendieron a convivir con otras, de manera más o menos tolerante. Este proceso por el que pasamos a través de varios miles de años, no ha sido el de las comunidades waorani: en tan solo una pocas décadas tuvieron su primer contacto con otra sociedad, aceptaron su existencia en sus territorios, adquirieron su lenguaje, religión, costumbres y medios de comunicación, están conviviendo con ellos y a veces hasta mestizándose con ellos.

Y a esto hay que añadirle el fenómeno de la globalización.

El mismo proceso de enfrentamiento de cualquier sociedad “moderna” a los nuevos modelos impuestos por la globalización afecta también a la comunidad wao, pero tal vez ellos están desprovistos de las herramientas culturales para poder afrontarlo adecuadamente.

uno de los puntos clave en que se juega el carácter —opresivo o liberador— de la globalización es si nos permite imaginarnos con varias identidades, flexibles, modulares, a veces superpuestas, y que a su vez cree condiciones para que podamos imaginar legítimas y combinables, no solo competitivas o amenazantes, las identidades, o mejor, las culturas de los otros (García Canclini, 2002, p.125).

El problema radica en que para que otros modelos identitarios puedan ser valorados, tolerados y aceptados, se debe poseer una identidad fuerte. En este estudio se ha evidenciado que en las comunidades se presentan problemáticas que nos hacen colegir que la identidad wao está debilitada, fragmentada y desenfocada. En este caso, el impacto de la globalización y de la imposición de otros modelos no puede ser más que opresivo, y en ningún caso liberador. El cambio impuesto por la globalización ha sido desestabilizador para este grupo social y no enriquecedor, al igual que propone García Canclini (2002). Mateus y Brasset (2002) dicen que “es probable que las sociedades menos desarrolladas serán las menos preparadas para enfrentar todos los cambios bruscos e imprevisibles que promete la globalización” (pp.74-75). Existe plena coincidencia de los hallazgos de esta investigación con este razonamiento. Estas comunidades tienen menos armas que otras para poder hacer frente a la globalización.

hablan árabe y no frecuentan la mezquita, pero se identifican con el Islam en su versión negativa y radical como una especie de “revuelta generacional y nihilista” (Roy, citado en RTL, 2015).

Cabría preguntarse si no se trata de una expresión del malestar proveniente de su no pertenencia a una cultura que no les integra, que les identifica como musulmanes cuando no lo son, cuando les es difícil serlo en un mundo occidental globalizado que rechaza su cultura, con referentes diferentes. Frente a eso, los jóvenes se construyen una identidad “retaceada” y negativa, en la que son los máximos exponentes de algo, aunque sea negativo. El fundamentalismo es una de las respuestas a las influencias de la globalización, siendo la otra opción posible la tolerancia cosmopolita (Giddens, 2002). Según Giddens (2002), el fundamentalismo es a la vez hijo de la globalización y antítesis de la modernidad globalizadora. El fundamentalismo rechaza el diálogo con otros pensamientos y culturas, como un grito violento de afirmación de identidad estereotipada.

No podemos evitar ver una similitud en todos estos casos: los waorani, los lakota, los jóvenes yihadistas... ¿No han perdido todos *algo* que sostenía a sus identidades?

Hacer frente al reto del multiculturalismo es una tarea que debe ser realizada, aunque esencialmente no es fácil. Las experiencias negativas de manejo de culturas diferentes (como las ilustradas sobre los indios lakota o los yihadistas) debería de dejar una lección: si no se asume el desafío de la convivencia cosmopolita y se trabaja para lograrlo, estas personas sufren. Y el sufrimiento de un grupo social puede significar su desaparición progresiva o incluso, ser el sufrimiento de toda la nación. ¿Quién debe hacerse cargo? El reto está ahí, y debería ser asumido por el que está realmente interesado en que las cosas salgan bien, es decir, el Estado.

El Estado negligente frente a la situación de los waorani

Aguirre (2013, en Cabodevilla y Aguirre, 2013) señala que el pueblo wao desde hace 50 años “no ha tenido ninguna atención por parte del Estado en cuanto a lo que significa ser ciudadano ecuatoriano, tener cédula, tener unos derechos pero también unas obligaciones” (p.193). Con los resultados del presente estudio, se concuerda con la autora en que la actitud del Estado es negligente frente a estas poblaciones, por decir lo menos. El Estado ecuatoriano, durante años, ha lucrado de la explotación del bosque amazónico y ha descuidado asuntos fundamentales como la salud y la educación de los pueblos de la selva. La historia que se escribe en esta zona es una historia de colonización, explotación y sufrimiento, que lejos de finalizar sigue y con capítulos iguales o peores a los ya descritos. Las colonizaciones progresivas a las del ILV, la quichua, la de las petroleras, la de la globalización, están terminando con una cultura que no ha encontrado el camino por el cual transitar sin sufrimiento, de lo ancestral a la época actual.

Las problemáticas que se han evidenciado en el diagnóstico realizado en las comunidades de Guiyero, Timpoka y Ganketapare (alcoholismo, violencia, suicidios, desertión y retraso escolar) son solo el reflejo del abandono de un pueblo que no logra encontrar su lugar en el mundo actual. El Estado ecuatoriano deberá hacerse cargo de esta situación y ayudar a construir el puente que permita a las comunidades waorani pertenecer al Ecuador como miembros con derechos y obligaciones, o deberá responsabilizarse de las consecuencias, palpables ya, en la salud mental de esta población.

Hacerse cargo... ¿pero cómo? No se propone una visión romántica en la que las poblaciones indígenas vuelvan a ser como antes, cuando no tenían contacto con otras sociedades. Eso no es posible. Claro está que la solución de “volver atrás” es imposible:

hay que evitar las alternativas rígidas: uso exclusivo del idioma propio o uso exclusivo del idioma nacional; asimilación total o independencia política; conservación de la tradición o apertura a la modernización. (...) Se puede conservar la tradición, pero sin volverla una camisa de fuerza. (...) En el mundo actual tenemos todas las pertenencias plúrimas. Uno puede ser al mismo tiempo, shuar, ecuatoriano y latinoamericano (Bottaso, 2011, pp.81-82).

Esto es concordante con lo que dice Giménez (2005) respecto a no empeñarse en mantener sin transformación, “con mentalidad de anticuarios”, el patrimonio cultural de un grupo o sus tradiciones “so pretexto de proteger identidades amenazadas” (p. 19).

Bottaso (2011) propone que para poder lograr este tipo de integración es necesaria una educación en la diversidad, sin confundir conservación de valores y folklor. Así mismo, plantea que la decisión de renunciar a la identidad propia y asumir fundirse en la gran masa del mundo mestizo, es en última instancia, una decisión que debe tomar cada pueblo; el espacio en el mundo actual para los pueblos indígenas, según él, debe ser conquistado por estos pueblos. Sin embargo, para poder tomar decisiones adecuadas, una persona, una etnia o una nación debe estar en condiciones óptimas para poder hacerlo. En las condiciones actuales de las comunidades waorani, no se ha potenciado esta capacidad de poder decidir. Esta población está yendo a la deriva en un mundo para el cual no han sido preparados, y que los ignora salvo en las contadas ocasiones en que ellos, desde el fondo de la selva, hacen oír su voz a punta de lanza.

Acciones específicas pueden ser implantadas para trabajar en ese tránsito del pueblo wao entre lo tradicional y el mundo actual; estas deberían darse tanto en las problemáticas existentes (por ejemplo las detectadas en el presente estudio), como en los factores que están al origen. Se deben hacer intervenciones para aliviar los malestares que aquejan a estas comunidades, permitiendo mejorar el estado de salud integral de los individuos que las conforman. Hay que “armar” a estas poblaciones con aquellos instrumentos que les permitirán incluirse en la sociedad occidental sin perder su particularidad.

La intervención en el área educativa es urgente. Una vez que los miembros de esta comunidad puedan acceder a una educación universitaria, la comunidad podrá contar con personas que puedan mejorar las condiciones de la propia comunidad (por ejemplo, contar con profesores nativos waorani para impartir clases en wao tededo), accediendo a trabajos diversos y bien remunerados (no solo trabajos de peones en el derecho de vía), y finalmente incluso llegar a ser representantes de su pueblo en instancias políticas, así como lo han logrado otros grupos indígenas.

En esta reflexión se pone de manifiesto que la pérdida de identidad brusca, el choque con otros referentes culturales a través del proceso de colonización y actualmente la globalización pueden ser el origen de los malestares de la población. Urge entonces una intervención para rescatar la cultura wao, valorizando otros rasgos que no sean los del “indio salvaje”. Para ello, se podría adoptar la propuesta de Arévalo (2004) quien sugiere acciones específicas para preservar y salvaguardar el patrimonio intangible de una sociedad:

transformando en formas tangibles su naturaleza intangible, a fin de transmitirlo a las generaciones venideras mediante soportes (informáticos, sonoros, visuales, escritos, iconográficos...); y, manteniéndolo vivo en sus contextos originales las culturas locales) (pp. 931-932).

REFERENCIAS DEL CAPÍTULO

- Acevedo R., A. (2011). La ignorada cuestión del idioma: educación en los pueblos indígenas de Puebla, México (1876-1930). En L. Alvarado, & R. Ríos Zúñiga (Edits.), *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)* (págs. 431-468). México: IISUEUNAM / Bonilla Artigas Eds.
- Ansión, J. (2012). *Resumen del Taller: Diálogo de experiencias y saberes sobre Desarrollo Rural*. Lima: Documento Inédito.
- Arcos, I. (2012). El derecho de los pueblos indígenas a una educación superior. reconstrucción de experiencia: el caso de la Escuela Normal Indígena "Jacinto Canek". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (53), 533-555.
- Arévalo, J. M. (2004). La tradición, el patrimonio y la identidad. *Revista de estudios extremeños*, 60 (3), 925-956.
- Ausubel, D. (1978). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Barón, R. (1997). *Fundamentos de Psicología*. Tercera edición. México: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beckerman, S., Erickson, P., Yosts, J., Regalado, J., Jaramillo, L., Sparks, C.,...Linares, O. (2009). Life histories, blood revenge, and reproductive success among the Waorani of Ecuador. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 106(20), 8134-8139.
- Botasso, J. (2011). *Las identidades en un mundo globalizado*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Brave Heart, M. (2003). The historical trauma response among natives and its relationship with substance abuse: A Lakota illustration. *Journal of Psychoactive Drugs*, 35(1), 7-13.
- Brave Heart, M. Y. (1999). Oyate Ptayela: Rebuilding the Lakota Nation through addressing historical trauma among Lakota parents. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 2 (1-2), 109-126.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Cabodevilla, M.A. & M. Aguirre, M. (2013). *Una Tragedia Ocultada*. Coca, Ecuador: CICAME.
- Constitución de la República del Ecuador*. (2008). Obtenido de <http://www.desarrollosocial.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/10/constitucion.pdf>
- Corpas, J. (2011). Aproximación social y cultural al fenómeno del suicidio. Comunidades étnicas amerindias. *Gazeta de Antropología*, 27 (2), 1-15.
- Cucco, M. (2011). Necesidad, satisfacción, vínculo. Aportaciones desde la Psicología Social de Enrique Pichón Rivière. *Cuadernos de Psicomotricidad*, 41, 26-33.
- Duque, M. P., & Packer, M. J. (2014). Pensamiento y lenguaje. El proyecto de Vygotsky para resolver la crisis de la Psicología. *Tesis Psicológica*, 9(2), 30-57.
- Elizalde, A., Martí, M. & Martínez, F. (2006). Una revisión crítica del debate sobre las necesidades humanas desde el Enfoque Centrado en la Persona Polis. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 5 (15), 1-23.
- Erikson, E. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Erikson, P. (2016). Constitutive Diversity among the Waorani of Eastern Ecuador. *Antropológica*, 52 (119-120), 115-162.
- Etzeberria, X. (2003). El derecho de los pueblos y los Estados. *Reflexión Política*(9), 21-34.
- French, L.A (2004). Alcohol and other drug addictions among Native Americans. *Alcohol Treatment Quarterly*, 22 (1), 81-91.
- Fromm, E. (1941). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós
- Fromm, E. (1956). *El arte de amar*. Madrid: Paidós.
- García Canelini, N. (2000). *La globalización imaginada*. México: Paidós.
- Giddens, A. (2002). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. 4ta Edición. Madrid: Taurus.
- Giménez, G. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Ponencia presentada en el Tercer Encuentro.
- Guanumen, M. (2013). Are we the people? Indígenas en Estados Unidos, en los márgenes del sueño americano. *Ciudad Paz-ando*, 6 (2), 6-33.
- Guzmán, M. (2015). *Educación radiofónica y su influencia en la educación de adultos*. Tesis de Grado. Universidad Rafael Landívar.
- Heise, M., Tubino, F., & Ardito, W. (1994). Interculturalidad, un desafío. (2ª Edición). Lima, Perú: CAAAAP. Obtenido de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/090416.pdf>
- High, C. (2010). Warriors, hunters and Bruce-Lee: Gendered agency and transformation or Amazonian masculinity. *American Ethnologist*, 37(4), 753-770.
- Hirald, V. (2016). ¿Por qué la tribu de los Lakota tiene una de las tasas de suicidio más altas del mundo?. [on line]. Muhimu. Disponible en: <https://muhimu.es/diversidad/los-ultimos-indios-americanos/> [Accessed on 29.01.2018].
- <http://www.who.int/features/factfiles/violence/es/>. [Accessed on 11.07.2018].
- In the how. (26.06.2017). The Lakota Sioux are in crisis. [video] . Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=D8PkpgMTq_M . [Accessed on 21.02.2018].
- Instituto Nacional De Estadísticas y Censos (2010). [online]. Disponible en: <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/resultados/> [Accessed on 21.02.2018].
- Martín A., A., & Escalante F., C. (2017). Prácticas Educativas, "El problema de la lengua" y usos indígenas de la lectura y la escritura en la Historiografía de la Educación del siglo XIX en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 347-366.
- Martin, D. (1999). Building Heterotopia: Relism, Sovereignty, and Development in the Ecuadorian Amazon. *Alternatives: global, local political*, 24(1), 59-81.
- Maslow, A. (1985). *Motivación y Personalidad*. Sagitario: Barcelona.
- Mateus, J. & Brassat, D. (2002). La globalización: sus efectos y bondades. *Economía y Desarrollo*, 1(1), 65-77.
- Milbrodt, T. (2002). Breaking the Cycle of Alcohol Problems Among Native Americans: Culturally-Sensitive Treatment in the Lakota Community. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 20 (1), 19-44.
- Ministerio de Educación (ME). (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>
- Misión de verificación de los impactos petroleros en la reserva de la biosfera Yasuni/territorio Huaorani. (2004). Disponible en: http://www.oilwatch.org/doc/campana/areas_protegidas/informemisionverificacionyasuni-esp.pdf. [Accessed on 11.07.2018].
- Muñoz, E. (2012). La necesidad: modelo ontológico en la teoría de Pichon Rivière. Perspectivas en Psicología. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 9 (3), 40-43.
- OMS, (2017). *10 datos sobre la prevención de la violencia*. Disponible en: <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide>. [Accessed on 11.07.2018].
- OMS, (2018a). Suicidio, [on line] Disponible en: <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide>. [Accessed on 11.07.2018].
- OMS, (2018b). Alcohol. [on line] Disponible en: <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/alcohol>. [Accessed on 11.07.2018].
- Piaget, J. (1967/2009). *La Psicología de la Inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021*. (2017). Obtenido de http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL_0K.compressed1.pdf
- Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos: la nueva ciencia del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2004). Informe sobre el desarrollo humano 2004. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy. En *Libertad cultural y desarrollo humano* (págs. 13-25). Obtenido de http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2004_es.pdf
- Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador (LOEI)*. (2012). Obtenido de <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/LOEI.pdf>
- Rivas, A. & Lara, R. (2001). *Conservación y petróleo en la amazonia ecuatoriana. Un acercamiento al caso huaorani*. EcoCiencia - Abya Yala. Quito.
- Rivière, P. (1971). *Del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Rodríguez, M. (2015). *Waorani Minkayonta: Mejorando la educación en las comunidades Waorani del Parque Nacional Yasuní*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), Estación Científica Yasuní.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Szlemko, W.J., Wood, J.W., Thurman P.J. (2006). Native Americans and alcohol: past, present, and future. *Journal of General Psychology*, 133, 435-451.
- Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 7, 10-19.
- Tenorio, M. C. (2011). Escolaridad generalizada: ¿Inclusión social o pérdida de la identidad cultural? *Revista de Estudios Sociales*(40), 57-71.
- Tubino, F. (2008). No una sino muchas ciudadanía: una reflexión desde el Perú y América Latina. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 170-183.
- UNESCO. (2018). Oficina de la UNESCO en México. Obtenido de Cultura: <http://www.unesco.org/new/es/mexico/work-areas/culture/>
- Vygotsky, L. (1999). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Fausto.

Epílogo

Una vez terminado el trabajo, las investigadoras queremos comentar algunos hallazgos.

El panorama con el que nos encontramos en las comunidades estudiadas es complejo. La realidad de la población no es sencilla, por todos los factores que ya han sido descritos a lo largo de este libro.

La distancia, nuestra propia realidad de académicos, las diferencias culturales, se presentan como obstáculos para poder lograr realizar el trabajo como quisiéramos: intervenciones sostenidas en el tiempo, con acompañamiento continuo a estas personas cuyas dificultades de adaptación al mundo actual se vuelven evidentes en los resultados de este estudio.

Hay cosas que han cambiado en la situación de los habitantes de las comunidades de Guiyero, Timpoka y Ganketapare desde el año en que se realizó la investigación hasta que ha salido esta publicación. El proyecto Waorani-Minkayonta, enfocado sobre todo en la realidad educativa se ha puesto en marcha modificando positivamente este aspecto en las comunidades. Se ha invertido mucho esfuerzo en este y el trabajo realizado está dando los frutos esperados; dejamos a sus ejecutores la tarea de narrar el impacto de su intervención.

Quisiéramos recalcar también que nada de esto –ni la investigación realizada, ni el proyecto– hubiera sido posible sin el apoyo del personal de la Estación Científica Yasuní, que en la interacción con las comunidades ha ido creando lazos desde hace varios años con los waorani y se han interesado en su bienestar. Son administradores, científicos, educadores, voluntarios, pero más allá de sus profesiones son extraordinarios seres humanos que se han implicado en las vidas de los miembros de las comunidades; personas a las que las distancias, las diferencias, los bichos, nada les asusta en su esfuerzo de mejorar las condiciones de vida de estas poblaciones.

A todos ellos, los que construyen día a día el futuro de estas comunidades, nuestro agradecimiento por habernos incentivado para estar ahí, y poder dar testimonio de lo que sucede con la gente de este rincón de la selva ecuatoriana.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos en primera instancia a los miembros de las comunidades de Guiyero, Timpoka y Ganketapare, por haber permitido que nos aproximemos a su realidad.

Agradecemos a los estudiantes que participaron en el trabajo de campo por su entusiasmo y compromiso: Alía Yépez, Samanta Nasevilla, Alondra Ortiz e Isaac Grijalva.

Agradecemos también al personal de la Estación Científica Yasuní, especialmente a Miguel Rodríguez, David Lasso, Carlos Padilla y Juan Carlos Armijos, por haber solicitado la intervención de la Facultad de Psicología en las comunidades, y por todo el apoyo brindado durante el proceso de la investigación.

Finalmente, por el aporte ilustrativo a este libro a través de sus fotografías, damos las gracias a las siguientes personas:

Juan Carlos Armijos
Esteban Baus
Rubén Jarrín
Hugo Navarrete
Alondra Ortiz
Naomi Roch
Alía Yépez

Las otras fotos en este libro fueron tomadas por las autoras.

Este proyecto fue financiado con fondos de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador de la Convocatoria para Proyectos de Investigación PUCE 2015.

Contenido

| | |
|--|-----------|
| Parte I | 7 |
| Contextualizando | |
| Capítulo 1 | 9 |
| Woorani: tras las huellas de los humanos verdaderos (Verónica Cano Molestina) | |
| ¿Quiénes son los woorani? | 11 |
| Historia | 12 |
| De origen incierto..... | 12 |
| Historia del contacto | 12 |
| La era del oro verde | 13 |
| La búsqueda del oro negro | 15 |
| La era del Instituto Lingüístico de Verano: a la conquista de almas | 16 |
| Cultura tradicional y transformaciones woorani | 18 |
| Apariencia | 19 |
| Idioma | 20 |
| Territorio | 20 |
| Población | 22 |
| Patrones de asentamiento y movilidad | 22 |
| Vivienda | 24 |
| Organización social..... | 24 |
| Formas de organización | 24 |
| Estratificación social | 27 |
| Organización política | 28 |
| Economía | 29 |
| Ceremonias | 32 |
| El estado de guerra | 33 |
| Pueblos no contactados, ocultos, libres, aislados o en contacto inicial | 35 |
| La imagen del wao de ayer y de hoy | 37 |
| Avances en la investigación de los woorani | 38 |
| Referencias del capítulo | 41 |
| Capítulo 2 | 49 |
| Voces woorani: Guiyero, Timpoka y Ganketapare (Marie-France Merlyn Sacoto) | |
| Descripción de las comunidades | 51 |
| Reseñas de las comunidades a través de las Representaciones Sociales | 53 |
| La historia de las comunidades | 56 |
| Representaciones sociales sobre los woorani: | |
| Conflicto entre dos culturas y habilidades excepcionales | 58 |
| Representaciones sociales sobre el trabajo: | |
| Actividades ancestrales vs. trabajo en la petrolera y la estación científica | 60 |
| Representaciones sociales sobre el manejo del tiempo: | |
| Deporte, naturaleza, ocio, pero también mucho alcohol | 63 |
| Representaciones sociales sobre la red social de apoyo | 67 |
| Referencias del capítulo | 71 |

| | |
|---|------------|
| Parte II | 73 |
| Actuando desde la psicología educativa | |
| | |
| Capítulo 3 | 75 |
| Educación, escolaridad y cultura en Guiyero, Timpoka y Ganketapare (Elena Díaz Mosquera) | |
| La escuela de Guiyero: más de dos décadas de historia | 77 |
| Guiyero y la educación en los momentos actuales | 79 |
| Diagnóstico participativo de la situación educativa de Guiyero | 81 |
| <u>Los participantes: niños y maestros del CECIB Ika</u> | 82 |
| <u>La valoración de los procesos</u> | 83 |
| El trabajo con los niños | 83 |
| El diálogo con los profesores | 86 |
| Los hallazgos del diagnóstico participativo | 87 |
| <u>Condiciones de desarrollo y aprendizaje de los niños del CECIB Ika</u> | 88 |
| El desarrollo general de los niños preescolares del CECIB Ika | 88 |
| El desarrollo cognitivo de los niños en edad escolar | 89 |
| Atención y concentración: dos procesos esenciales | 90 |
| Los conocimientos de los niños | 91 |
| Relación entre el desarrollo cognitivo, los niveles de atención y concentración, y los conocimientos de los niños escolares del CECIB Ika | 93 |
| <u>Los hallazgos en el diálogo con los docentes del CECIB Ika</u> | 95 |
| Reflexiones finales | 96 |
| Referencias del capítulo | 99 |
| | |
| Capítulo 4 | 101 |
| Sensibilización y abordaje comunitario de las temáticas educativas (Elena Díaz Mosquera) | |
| Fines y propósito | 104 |
| <u>En diálogo con los adultos de la comunidad</u> | 105 |
| <u>Talleres con los niños</u> | 108 |
| Actividades realizadas con los niños | 109 |
| <u>Talleres con los adultos</u> | 111 |
| Diseño del trabajo con los adultos | 112 |
| Taller de cálculo | 113 |
| Taller de motricidad fina y pre-escritura | 115 |
| Taller de atención, secuencia y memoria | 115 |
| Taller de lecto-escritura | 116 |
| A modo de resumen y cierre... | 117 |
| Referencias del capítulo | 119 |

| | |
|---|------------|
| Parte III | 121 |
| Actuando desde la psicología clínica | |
| | |
| Capítulo 5 | 123 |
| Salud y armonía en Guiyero, Timpoka y Ganketapare (Liliana Jayo Suquillo) | |
| Primer contacto con las comunidades en el tema de salud mental | 125 |
| Concepciones sobre la salud y los pueblos indígenas | 126 |
| <u>Psicología y salud en el mundo wao de Guiyero, Ganketapare y Timpoka</u> | 129 |
| <u>Salud mental, promoción de la salud y poblaciones indígenas</u> | 131 |
| Diagnóstico participativo de la situación en salud en las comunidades estudiadas | 133 |
| <u>Los participantes: miembros de las comunidades, profesores e informantes clave</u> | 133 |
| <u>El levantamiento de información sobre la situación en salud</u> | 133 |
| <u>Los hallazgos del diagnóstico participativo</u> | 135 |
| Diálogos personalizados: Información proveniente de las entrevistas y el trabajo individual | 135 |
| Los malestares de los niños y niñas | 135 |
| Los malestares de los adolescentes | 140 |
| Los malestares de las mujeres | 143 |
| Los malestares de los hombres | 145 |
| Diálogos en grupo: Información proveniente de los talleres | 148 |
| Hablando con los adultos: “Taller Nuestros malestares” | 149 |
| Comparación de las molestias observadas en ambas figuras por mujeres y hombres | 149 |
| Construcción colectiva de las situaciones que han ocasionado más problemas a la comunidad | 151 |
| Construcción colectiva de las Mujeres | 151 |
| Construcción colectiva de los Hombres | 151 |
| Hablando con los jóvenes: Taller “Árbol de problemas” | 152 |
| Después del diálogo: priorizando las problemáticas | 153 |
| Referencias del capítulo | 156 |
| | |
| Capítulo 6 | 159 |
| Programa psicoeducativo comunitario en salud (Liliana Jayo Suquillo) | |
| <u>Programa de psicoeducación comunitaria en Guiyero, Ganketapare y Timpoka</u> | 163 |
| Fines y propósitos | 163 |
| Actividades planificadas | 164 |
| Descripción de las actividades realizadas | 166 |
| <u>Talleres con niños y niñas waorani</u> | 166 |
| Nivel inicial | 166 |
| Nivel intermedio | 167 |
| Nivel avanzado | 168 |
| <u>Taller con mujeres waorani</u> | 169 |
| <u>Taller con Hombres waorani</u> | 172 |
| <u>Taller con maestros</u> | 173 |
| <u>Taller con las Comunidades de Guiyero, Ganketapare y Timpoka</u> | 175 |
| Conclusiones y recomendaciones | 177 |
| Referencias del capítulo | 179 |

| | | |
|--|-------|------------|
| Parte IV | ..... | 181 |
| Reflexionando | | |
| Capítulo 7 | ..... | 183 |
| Reflexiones desde la psicología sobre la situación de las comunidades de Guiyero, Timpoka y Ganketapare | | |
| La educación en el marco de la interculturalidad y la globalización (Elena Díaz Mosquera) | ..... | 185 |
| La comunidad wao y la educación en el mundo actual | ..... | 187 |
| Aspectos de la salud psicológica de las comunidades waorani (Liliana Jayo Suquillo) | ..... | 192 |
| Derecho a la salud, educación y trabajo | ..... | 198 |
| A modo de conclusiones y recomendaciones | ..... | 202 |
| Cultura e Identidad (Marie-France Merlyn Sacoto) | ..... | 204 |
| Salvados del Etnocidio | ..... | 205 |
| Identidad individual e identidad grupal | ..... | 208 |
| La carencia de una pertenencia grupal: la identidad fragmentada del pueblo wao | ..... | 209 |
| La identidad negativa: el indio salvaje | ..... | 214 |
| El fenómeno de la globalización y su repercusión en la identidad: | ..... | 216 |
| ¿Salvados del etnocidio o etnocidio lento? | | |
| ¿Es posible un multiculturalismo? ¿Cómo se maneja esto? | ..... | 219 |
| El Estado negligente frente a la situación de los waorani | ..... | 220 |
| Referencias del capítulo | ..... | 222 |
| Epílogo | ..... | 225 |