

EDUCACION INDIGENA

Transmisión de valores,
bilingüismo e
interculturalismo hoy

Roberto Choque Canqui - Domingo Llanque Chana

Gladys Muenala - Simeón Jiménez Turón - Marcelino

Sosa - Julia Santiak Tunki - Francesco Chiodi

Bartolomeu Giaccaria - J. Sánchez Parga - Paulo Suess

13



Colección
500 AÑOS

EDUCACION INDIGENA
Transmisión de valores, bilingüismo
e interculturalismo hoy



ABYA
YALA

ABYA
601
1992
N. 13
Ej. 2

AA. VV.

EDUCACION INDIGENA

Transmisión de valores,
bilingüismo e interculturalismo hoy

Compilador
José E. Juncosa



**ABYA
YALA**

Colección 500 Años
13

Fondo Abya Yala (Girón)



UPS



AB0001265

**ABYA-YALA
MLAL
1992**

EDUCACION INDIGENA

**Transmisión de valores, bilingüismo
e interculturalismo hoy**

Compilador: José E. Juncosa

Colección 500 años N° 13



1ª Edición: Agosto 1989

2da. Edición: Abril 1992

Coedición:

- Ediciones ABYA-YALA
Casilla 85-13
Quito - ECUADOR

- MLAL (Movimiento Laicos
para América Latina)
Roma - ITALIA

Levantamiento, diagramación

**e impresión: Talleres ABYA-YALA
Cayambe - ECUADOR**

PRESENTACION

La escolarización siempre fue considerada el medio más eficaz para integrar al indio en las sociedades nacionales del continente. En efecto, la diversidad étnica, lingüística y cultural era considerada incompatible con el proyecto *unitario* ("una sola lengua, una sola cultura, una sola nación") para estados cuyo primer imperativo era la consolidación de sus fronteras políticas.

Luego, los planes de modernización económica emprendidos durante los 60, consideraron un estorbo para el progreso la presencia de pueblos indígenas con otros criterios de producción y consumo. Resultaba impostergable, entonces, su inmediata integración como fuerza productiva, también mediante la escuela.

Hoy, si bien estas perspectivas son todavía determinantes y alimentan planes que hacen de la escuela un vehículo de integración destructor de diferencias, se sabe que algo ha cambiado. Está madurando la conciencia de que la diversidad lingüística, étnica y cultural, lejos de ser una traba u obstáculo constituye una riqueza y también un derecho que ningún proyecto político puede ignorar sin caer en un autoritarismo inhumano. Esta conciencia, alimentada por las ciencias sociales y sobre todo por los mismos pueblos indígenas, ha hecho posible pensar en una escuela que reproduzca la diversidad –cultural, étnica y lingüística– adaptándola al mismo tiempo, a los requerimientos del contacto cultural. Hoy por hoy, los pueblos indígenas han entendido que renunciar a su

identidad no solo es innecesario y absolutamente inútil, sino que es perjudicial. Por ello, ven en este tipo de escuela un camino irrenunciable para asegurar su futuro como pueblos.

Este contexto ha hecho posible el surgimiento de numerosas experiencias de educación bilingüe–intercultural en todo el continente y que a pesar de dificultades de todo orden, están obligando a los diversos estados a replantear no solo su política educativa sino su misma definición como estados multilingües y plurinacionales.

En esta nueva conciencia se inscriben los artículos recopilados en este tomo, una selección de los ya publicados en nuestra revista *Pueblos Indígenas y Educación*. Así, esperamos se difundan a un público más amplio que el de los suscriptores de modo que puedan servir como instrumento de aproximación a un problema tan actual y presente del que nadie, indígena o no, debe sentirse al margen.

Esta recopilación, deja a un lado aspectos técnicos y teóricos y privilegia la descripción de la educación tradicional y de las experiencias actuales de la educación bilingüe intercultural. Ha sido vertebrada en tres partes: la primera agrupa estudios sobre la educación indígena tradicional (no–escolarizada) y sus mecanismos de transmisión de valores y conocimientos y como factor de socialización; la segunda parte recoge relatos de experiencias de educación bilingüe–intercultural en diversos pueblos indígenas de América; se concluye con una tercera parte que consta de pronunciamientos indígenas sobre la educación bilingüe–intercultural.

José E. Juncosa
Compilador
Agosto de 1989

PRIMERA PARTE

**LA EDUCACION INDIGENA
TRADICIONAL**



**ABYA
YALA**

ABYAYALA

ABYAYALA



ABYA
YALA

EL CUIDADO Y SOCIALIZACION DE LA NIÑA SHUAR

*Julia Santiak Tunki**

1. INFANCIA (0 - 3 AÑOS)

Durante el embarazo

El cuidado de la niña comienza desde la concepción hasta el período de la primera menstruación de la misma niña; a partir de esta fecha se responsabiliza de su propia formación, considerando todos los cambios que se dan durante su vida infantil.

La madre, durante su período de gestación, se vuelve cariñosa con el esposo y con los familiares. Las visitas de las suegras son más frecuentes y ellas les traen a su casa alimentos preparados o crudos. Casi siempre suelen traerle carne con que ella pueda alimentarse.

Las actividades que realiza una madre embarazada las hace con alegría pensando en el nuevo ser que se está desarrollando en su vientre¹.

* Estudiante shuar egresada del Instituto Normal Bilingüe Intercultural Shuar de Bomboiza, en 1986. Su colaboración para este número, es una monografía realizada durante el año lectivo 1985-1986 como requisito de graduación.

1. Mashinkiash, Rafael: "La educación entre los shuar". Mundo Shuar "B: # 1. Pag. 5. Ed. ABYA-YALA, Quito, 1976.

Una mujer embarazada no está apta para cargar cosas pesadas, ni puede realizar trabajos duros, porque si esto no se cumple, puede suscitar el aborto. Por eso debe cuidarse con más delicadeza y puede llevar cosas livianas que no causan daño.

Se cree que la madre shuar embarazada es más fuerte y puede irse de cacería con el esposo y se va a la huerta con frecuencia. Esto, en los primeros meses y en los últimos meses se cuida debidamente para su buen alumbramiento.

"Durante los primeros meses de embarazo la mujer shuar sigue con normalidad las relaciones sexuales con el esposo"².

No debemos pensar que ellos faltaría el respeto a las normas del pueblo y a la mujer; es normal, nada puede pasar.

Cuando el nuevo ser se está desarrollando dentro del vientre de su madre y va a nacer mujercita, la madre se torna ojo dentro. En cambio, cuando va a nacer varón, la madre se engorda, ya que se cree que el hombre se mantiene siempre robusto.

En su período de embarazo, "la mujer shuar para su alimentación sigue las normas sociales de su ambiente en donde vive y la tradición. Así ella ingiere toda clase de frutos silvestres, plantas y animales comestibles que están a su alcance"³. Durante su embarazo debe comer todo lo que produce en su huerta para poder alimentarse de ella y no debe comer todo lo que le prohíben las normas de su pueblo.

También "el cuidado de la niña comienza con la higiene de la madre, debe bañarse con frecuencia para regular la temperatura de su niña, debe mantenerse limpia y aseada"⁴ la casa durante todo el período de embarazo. Debe ser limpia como hábito primordial porque de "esta manera traerá a su hijo al mundo sano y robusto. Se cree

-
2. Entrevista a Sanchu Ankuash por Mélida Santiak el 15 de agosto de 1985 cuaderno 1. Pág. 81.
 3. Mashinkias, Rafael: "La educación entre los shuar". Mundo Shuar serie "B" # 1. Pág. 5.
 4. Mashinkias, Rafael: "La educación entre los shuar". Mundo Shuar serie "B" # 1, (Sucúa - 1976). Pág. 6.

que del aseo de la madre depende toda la salud de su nuevo ser"⁵.

El esposo tiene un papel muy importante durante este período de embarazo; no debe hacer faltar nada a la apetencia de su esposa, caso contrario, no satisfacer su antojo ella podrá abortar. Por eso en ningún momento la mujer embarazada debe quedar sola y abandonada del esposo porque en verdad él debe sentirse "dueño y orgulloso de tener una mujer embarazada, según la mentalidad del hombre shuar"⁶.

"El esposo que hace faltar los antojos de su esposa embarazada deberá soportar los reproches de la tribu y en particular de la suegra"⁷, es objeto de crítica.

La mujer embarazada puede recibir maleficios de otras señoras, así como le pueden ojear, causando daño al nuevo ser. Ella se da cuenta cuando le duele bastante y el bebé se mueve dentro de su vientre. El dolor es insoportable, se siente como que va a dar a luz. Este dolor le pasa cuando a la mujer que ha sido ojeada le hacen la curación. A ella le hacen tomar el jugo de caña, cogen las hojas de la yuca y la sacian con agua, pegándole en la barriga de la embarazada varias veces, nombrando a las mujeres que fueron afectadas, ojeadas y de esta manera la mujer embarazada queda sana.

Cuando se trata de hacer el fogón, el esposo, al poner la leña cortada, debe poner por la punta más delgada y no debe poner por la punta gruesa porque se cree que la niña que lleva dentro del vientre, no podrá tener una posición exacta, es decir, puede nacer por los pies.

Gracias a la experiencia de nuestros mayores, podemos tener una idea clara de como debemos hacerlo y ponerlo en práctica. Se debe obedecer todos los consejos que nos han inculcado nuestros antepasados.

5. IBIDEM.

6. Bianch' César: "Hombre y mujer en la sociedad shuar", Mundo Shuar. Serie "B" # 16. Pág. 59.

7. Bianchi, César: "Hombre y mujer en la sociedad shuar". Mundo Shuar, serie "B" # 16 (Sucúa). Pág. 61.

Tabú para la madre embarazada.

La madre embarazada en nuestro medio suele estar atenta a los tabúes para no tener consecuencias de muerte para los dos. Así como ella puede ingerir todo lo que está a su alcance, se le prohíbe no comer en exceso los alimentos y dulces como son los siguientes:

- No debe chupar demasiada caña porque aumenta el tamaño del nuevo ser.
- No debe comer papaya, porque la cabeza de la niña se hace grande, pareciéndose a la papaya.
- No debe tomar el caldo de guanta porque el cuerpo de la niña crece rápidamente.
- Cuando ingiere una comida preparada, no debe alimentarse con bastante sal, tiene que ser escasa.
- No debe comer la cabeza del cogollo de las palmeras porque la criatura nace cabezón, pues de allí que la madre no puede tener a su hijita.
- Es tabú para todas las mujeres comer yuca cruda porque el niño o la niña nace con un desperfecto en todo su cuerpo; en la piel le aparecen manchas blancas como una especie de almidón; por eso debe privarse de este alimento para no tener consecuencias malas.

Durante el embarazo el apetito es grande, caso de no soportarlo. Las mujeres desean alimentarse demasiado, pero siempre los mayores de la casa le aconsejan diciéndole: "Si comes demasiado, lo que tienes dentro de tu vientre que vas a hacer, acaso vas a vomitar". En este estilo solían aconsejar para que la embarazada tenga bien a su hija sin muertes.

Otras mujeres que tenían experiencia explicaban a las que iban a tener su bebé por primera vez, para que ellas conocieran bien lo que debían hacer.

"De noche cuando dormían le decían que nos e acueste de un solo lado ni tan recta, porque la niña podía apegarse a un solo lado, sino tenía que dormir de un lado a otro"⁸.

8. Entrevista a Sanchu Ankuash por Mérida Santiak el 15 de agosto de 1985 cuaderno # 1. Pág. 83.

En caso de que engorde el niño dentro del seno materno, la madre al dar a luz puede morir.

También de noche se levantaba y tomaba agua fría con Unkuship, calabaza para que la niña no se engorde demasiado, ni tampoco debía tomar con pilche porque el nuevo ser podía nacer cabeza redonda al igual que el pilche.

En todo los campos la mujer embarazada recibía consejos.

Cuando faltaba 2-3 meses para el parto, "el esposo le respetaba más que nunca y se evitaba la vida conyugal. Se abstiene de relaciones sexuales por creer que ello aumentaría la cabeza del nuevo ser y puede ocasionar la muerte de la madre"⁹.

Para traer al nuevo ser al mundo sin trastornos, se debe seguir sencillamente las normas dadas por nuestros mayores.

Alumbramiento.

El alumbramiento para la madre shuar significa mucho porque es un don grande que merece al tener una criatura.

Las antiguas mujeres shuar solían tener a su nuevo ser en la huerta, para que "Nunkui" le diera fuerza, valentía y poder a la niña que sea imitadora de ella y también por creer que el ratón enviado de "Nunkui" enseñó a dar a luz a la mujer shuar; porque antes la mujer shuar como tal no sabía tener hijos, tan sólo el esposo realizaba la cesarea para sacar a la criatura. Si era mujer se casaba con ella, observando todos los cuidados que ella merecía para su buen desarrollo. Es así que, según el mito de "Nunkui", se trata de "Katip Naujai" (la mamá ratona con la mujer shuar en la huerta), en el cual la mujer aprendió todos los pasos de su alumbramiento. Desde allí el shuar comenzó a multiplicarse.

También el alumbramiento se lo debe considerar fruto de una nueva vida que la madre esperaba con sacrificio y el dolor que le pertenecía para dar a luz a un nuevo ser, al mismo tiempo con la alegría de recibir al bebé en sus brazos.

9. Sanchu Ankuash, cuaderno # 1, pág. 111.

Cuando está de dieta.

La mujer shuar, después de su alumbramiento, siempre solía estar a lado del fogón hasta recuperar su salud y pasaba 15 días de dieta aislada o separada por el biombo. A este lugar se le denominaba "EJATAK", lugar sólo para las maternas.

En aquel lugar cuando tenían a su niña, al momento la lavaban bien y la mantenían junto a ellas. Al bebé no se le dejaba ver por ninguna persona por temor a que le ojearan y para evitar el llanto de la misma niña. Al recién nacido le bañaban bien y le ponían en la hamaca (tampu)¹⁰. Las mujeres antiguas solían decir que era necesario bañarlas ya que "el sudor las hace llorar"¹¹.

Hay señoras que dan a luz solas por varias circunstancias. En el caso de la señora Chiar, que es una de ellas, cuando nació su hijita, la cogió ella misma, le cortó el cordón umbilical y la lavó. Según ella, pensaba que se iba a morir, pues se le cayó al suelo y se ensució. Luego "tendido un trapo en el suelo ella se sentó, más tarde calentó agua y le hizo bañar a la criatura. La envolvió con un trapo y la puso en la hamaca, le dio de mamar su seno. Después de unos momentos la sacó de la hamaca y le hizo mamar su seno. Luego volvió a ponerle en la hamaca"¹².

Toda madre tiene el deber de cuidar bien a sus hijos, dándoles el alimento del propio seno hasta una determinada edad. Luego se preocupa de no darle el seno, por eso suele dejar a su hijita con sus parientes más cercanos como, por ejemplo, donde su mamá y donde la suegra, cuando se van de paseo o de visita.

"El infante era envuelto cómodamente con un pedazo de tela que se le quitaban para lavar y secar a la candela par usarla nuevamente"¹³. Es comprobado que un solo pedazo de tela dura para toda su infancia, tratándose del ambiente shuar antiguo.

10. Entrevista a Sanchu Ankuash por Mélida Santiak, el 15 de agosto de 1985, cuaderno # 1, pág. 17.

11. IBIDEM. Pág. 69.

12. Entrevista a ChiasKayap' Cuaderno # 1, pág. 31.

13. Michael Harner: "Pueblo de las cascadas sagradas". Mundo Shuar (Quito-Ecuador 1978). Pág. 81.

También estando en el fogón, la mujer agujereaba las orejas "a los recién nacidos, sean estos varones o mujeres, con la espina de Kuru. A las niñas les solían hacer el agujero también en el labio inferior"¹⁴; hacían tatuajes a manera de adornos en las mejillas, nariz, frente, pinchando con el agujón de "Kuru" y utilizando humo de copal con cáscara de yuca, dejando así puntitos de color negro-azul imborrables para toda la vida¹⁵, esto también lo practicaban después de la imposición del nombre.

Los cuidados de los hijos se dan iguales tanto al varón como a la mujer; no se les da mucha diferencia cuando son infantes.

Una mamá le atiende a su hijita de día y de noche, alimentándole, aseándole cuando orina y defeca.

Remedios que se da de tomar cuando la niña es tierna.

"Al niño se le daba de tomar hojas mascada de "PIRIPRI" para proteger y para que no le coja la enfermedad de otra persona y para que no le dé diarrea"¹⁶.

Cuando la niña nacía, recogían hierbitas de gramíneas y las preparaban y con eso le hacían bañar para mantener bien a su bebé.

Se le da de tomar las gramíneas tales como: Piri-piri, Wirin, Tapir, todo lo que era bueno para el niño y las que aconsejaban de hacer tomar. Especialmente los consejos que le daban siempre solían cumplirse porque era de verdad el producto de una experiencia vivida.

Para que el bebé se engorde se le hace tomar Virim (una planta pequeña que se tiene en la huerta) y para que no le dé bronquitis se le hace tomar tapir (una planta de tamaño pequeño de hojas churudas).

Según la experiencia de la señora Sanchu Ankuash, para el buen desarrollo le hizo tomar Tsentsemp; esto lo practicaba desde el fogón cuando tenían recién a su criatura.

14. La familia y vida social, Mundo Shuar, serie "A" # 3. Pág. 41.

15. Familia y vida social, Mundo Shuar, serie "A" # 3. Pág. 41.

16. IBIDEM.

También se le hace tomar gramínea para que no defecue por un tiempo. Cuando le hacían tomar no comían plátano asado para evitar la flaqueza de la niña.

Sanchu le hizo tomar a su niña toda clase de remedios naturales, pero ella se abstenía bastante, para que su hijita sea gordita y de esta manera cuidaba los primeros hijos, después fue conociendo muchas gramíneas que utilizó para sus hijos.

Es muy necesario tener remedios para los niños, por que así se asegura el buen desarrollo del infante.

A los recién nacidos siempre se acostumbraba a hacerles dormir a las niñas en la hamaca y nunca se dormía con la niña al lado porque se le podía matar aplastándole.

Tabues.

En la sociedad shuar el tabú consiste en que los esposos que tienen niños tiernos deben abstenerse de todo lo prohibido para el buen crecimiento de la criatura; los padres del niño o de la niña tienen el deber de cuidarle observando las normas prohibidas del propio pueblo.

Nuestros mayores lo practicaban debidamente. En la actualidad las nuevas generaciones se van olvidando poco a poco por adoptar las costumbres de la cultura occidental. Sería recomendable practicar las normas dadas. Es así que "si uno de los progenitores come algún alimento prohibido consciente o inconscientemente, causaría enfermedades infecciosas a los recién nacidos, a los cuales un mínimo de descuido le puede causar la muerte. Esto ocurre más o menos hasta los tres años"¹⁷.

Para que no haya ninguna consecuencia, los mayores les recomendaban mucho a los padres de la niña evitar comer cualquier pájaro, o de consumir las entrañas de cualquier animal.

También hay una creencia de que si uno de los progenitores desea tener o tuvieron relaciones sexuales fuera del matrimonio durante la infancia del niño, al infante le da diarrea y hasta se puede morir, si no se le cura a tiempo.

17. Mashinkiasch Rafael. "La educación entre los shuar", Mundo Shuar, serie "B" # 1 (Sucúa). Pág. 9.

Los padres deben evitar muchas cosas con el fin de proteger bien a su bebé. "Las abstinencias se daban más cuando la madre de la niña estaba en la cama y todavía era tierna"¹⁸.

La mujer que tenía su infante en sus brazos nunca solía comer cosas prohibidas aunque haya dado remedios naturales más esenciales para la protección de la niña.

No debemos pensar o manifestar que los tabúes son simplemente una "creencia de nuestros mayores", porque en la actualidad suelen interpretar de esta manera: "de gana sufrimos ayunándonos pudiendo comer lo que deseamos". Esto nace especialmente en los recién casados que tiene uno o dos hijos; pero estos casi siempre suelen enfermarse por diferentes causas ya sea diarrea, vómito, bronquitis, etc. Esta realidad la palpé en mi comunidad y también he notado mucho en otras personas de diferentes comunidades y son los mismos que no quieren saber los tabúes de nuestro mundo social. A veces hay hombres que no quieren cumplir o que le exige la sociedad. Por eso, lo manifiesta de esta manera: "sólo mi esposa que ayune, yo voy a comer lo que a mí me parece". Esto lo manifiestan cuando están fuera de su casa, es decir, se van a las fiestas, de visita, etc. Los que dicen de esta manera tienen un concepto equivocado, pues ellos deberían ser responsables de su chiquito; al no querer obedecer y cumplir las normas dadas, traen muchas consecuencias al niño y es por eso que algunos niños son pálidos, tienen diarrea, no pueden caminar a tiempo, un sinnúmero de consecuencias. Por eso recomiendo no violar los tabúes.

Por otra parte, hay personas que en verdad cumplen y mantienen sus normas prohibidas practicando como es debido.

Los tabúes causantes de infecciones en los recién nacidos son:

- No se debe comer menudencias de: guatuza, yamala y sajino porque estos son bien fuertes. Si se come menudencia de guatasa que tiene sabor amargo, la niña defecará a ratos. Si comen la menudencia de yamala los dos progenitores, la enfermedad de su niño será agravante; si no se le cura a tiempo éste puede morir, porque al ser afectado el niño por esta causa, tiene diarrea medio ensangrentada; al defecar se esfuerza mucho y hasta le sale un pequeño tamaño del intestino grueso, pero eso hay que repararla aplastándole el por eso no se le debe comer.

18. Entrevista a Chiar Kayap' por Mélida Santiak, el 2 de septiembre de 1985. Cuaderno # 1, pág. 37.

La menudencia del sajino es tan fuerte para la niña porque ingiere camacho y sacha palma (plantas que hacen tener mucho comezón). Al tener diarrea la niña, su anito se pela y le da dolor, hasta no puede defecar porque le duele; las menudencias de los animales ya nombrados ni siquiera se puede tocar ni lavar porque rápidamente afectan a la niña.

- No se debe comer la menudencia de armadillo porque el infante suele comer tierra cuando está en condición de caminar.
- No se debe comer tórtolas (yauch y yampits), porque la niña se vuelve pálida y posiblemente crea muchas lombrices en la niña.
- No se debe comer perdiz porque al infante le coge palidez y debilidad.
- No se debe comer gusano (mukint) para que la criatura no tenga diarrea.
- No se debe comer bugla, carpintero pacharaca, porque al lactante le da bronquitis (TAPIK) y respira igual que los mismos pájaros con voz sollozante y con fuertes punzadas que no le dejan respirar bien. Tampoco se debe ingerir (ikiak, kerua, kunamtum) y poto; acontece lo mismo.

Curación contra el tabú.

Pues bien, cuando la niña está enferma, afectada del bronquitis (TAPIK), se le da de tomar tapir. Cogiendo el fruto se le mastica y se le hace tomar, luego se aplica frotándole en todo el cuerpo de la niña. Se le chupa aplastándola para que no quede torcida y el momento de la curación; es decir cuando el padre o la madre le chupa (mukuneak), nombran todos los animales que comiéndoles producen bronquitis. Cuando los padres no pueden curar porque le ha afectado demasiado, buscan a una señora de experiencia que entienda de esto para que le cure luego cuando se sana la niña. Por el favor que ella ha hecho, la mamá de la niña le paga con cualquier cosa.

Para evitar ciertos casos de bronquitis siempre es recomendable estar atento a los tabúes; la madre, de su parte, tendrá que ayunar por amor a su lactante todo el lapso de su infancia para que él sea sano y robusto.

También el niño le puede afectar una enfermedad infecciosa, que se considera en nuestro medio "NAPUT". Generalmente se produce cuando uno de los dos progenitores ha ingerido yuca, ha bebido chicha de otra familia o ha saludado a

personas extrañas. La niña se pone inquieta llora, parece que le da calentura, luego diarrea blanquecina; si la madre deja pasar unos minutos, las heces de la niña se vuelven algo verde. Los padres tienen que asegurarse en donde recibió alimentos de otra familia para luego pedir curación de ellos. Van llevando remedios naturales tales como: achiote, taramanch, tubito de zanahoria. La persona quien ha sido culpable de aquella enfermedad debe coger a la niña y aplicarle el remedio; el achiote debe hacer tomar al bebé y el Taramanchi que es algo picante. Lo aplica con el tubito de zanahoria en el ano del niño.

También pasa lo mismo al ser tocado por otras personas, por eso la madre no debe permitir que a su lactante le toquen.

Lactancia materna.

La madre debe alimentar a su niña con su propio seno ya que es el mejor preparado para su hijo. En esto la mujer shuar siempre ha sido bien generosa.

El esposo la mantiene y debe cuidar la salud de la mujer, por lo tanto es encargado de la alimentación de su esposa. Es así que ella debe consumir alimentos exquisitos y abundantes líquidos de caldo de pájaros, aves, animales comestibles de la selva. Estos no debe hacerle faltar el esposo, para que ella pueda alimentar bien a su hijita.

La leche materna tiene un valor nutritivo especial considerada como la más limpia y pura para los shuar; ellos desconocen otros medios de alimentación y éste resulta más económico. Las mujeres alimentan a su pequeña con frecuencia hasta los 10 - 12 meses. A partir de esta edad ya no alimenta con su seno materno sino que le alimenta con la alimentación complementaria¹⁹.

Cuando la niña recién nace, suele vomitar el líquido malo, que ha tomado al nacer el líquido suyo mismo. Luego de haber vomitado lo malo es inmediatamente succionado el seno de la madre. Estos síntomas de vómito pasan por sí solos sin ningún remedio.

Los shuar suelen practicar la alimentación complementaria cuando la niña ya puede comer o chupar un pequeño trozo de carne y están los órganos de la niña en

19. Mashinkiash, Rafael: "La educación entre los shuar", Mundo Shuar, serie "B" # 1 (Sucúa), pág. 12.

capacidad de digerir normalmente la comida que le ofrecen los padres. A pesar de esto la niña sigue mamando el seno de su madre, luego poco a poco van acostumbrándole a que deje de mamar.

La higiene de la niña es lo principal para que no pueda contagiarse de otras enfermedades extras que le causan daño.

Remedios que se dan para que camine.

Para que la niña camine pronto se sirven las gramineas que le hacían tomar cuando era tierna; también es recomendable hacer tomar cuando la niña está gateando, entonces se hace tomar las gramineas (wekatoi, piripri, tsekeancham piripri). Con estos remedios la niña puede caminar pronto, se aplica también poniéndole lavado de gramineas, para que tenga más potencia de resistir y así poder caminar pronto.

Era recomendable hortigar a la niña en las rodillas cuando estaba gateando para que se endurezcan las rodillas de la niña. Esto siempre se suele utilizar la hortiga se le denomina "hortiga boa" (pánki nará); es una planta pequeña que antiguamente nuestros mayores solían tener como remedio y ayuda para los niños. En la actualidad esas plantas no se ven tanto, ya se han muerto.

Tratos.

El trato que una madre da su hija cuando es tierna es más esencial y cariñosa. Cuando llora su niña, ella trata de hacerle callar, amamantándole, refrescándole o haciendo sonidos con su voz, que le agrada mucho a su niña al oír y que son sonidos prácticos usados diariamente, como se puede decir "prum,prum prum" "chi, chi". Al escuchar estos sonidos de su mamá, de hecho la niña se calla de su llanto.

También la madre conoce métodos y formas de hacer dormir a las niñas, que lo manifiesta cuando tiene entre sus brazos o en la hamaca diciéndole: "Duérmete niña" (Kanutrusta tuchi, tuchi). Esto lo dice varias veces hasta que se duerma la niña.

Cuando se para y se sienta la niña, la madre le dice que se coja de las estacas de la yuca (Tsanimchiniam achimsata). Esto lo repite varias veces hasta que la niña se acostumbre a ponerse de pie y pueda caminar. Lo dice porque la niña siempre se refiere a la huerta.

atenderle bien, pero hay casos en que otras mujeres no han recibido los poderes de "Waa"

2. NIÑEZ (3 - 12 AÑOS).

Prohibiciones de la niña.

A la niña se le hacen prohibiciones en nuestra sociedad shuar para que no tenga malos hábitos: se le prohíbe comer la pata de guatusa para que no robe yuca y camote de la huerta ajena, como hace la guatusa, rebuscando alimentos de la huerta y dejándola en desorden. Aquellas que no tienen huerta limpia son maldecidas por "Nunkui" y, además, cuando la mujer saca camote desordenadamente ella maldice las manos de la mujer y ya no puede tener la suerte de producir más plantas comestibles en su huerta. Las mujeres que no tienen su huerta limpia son criticadas por otras mujeres, también son fichadas como malas mujeres, osiosas.

Aquellas no pueden entrar en la huerta ajena porque dañan las plantas de la yuca; las mujeres que suelen trabajar insultan a las que han entrado sin permiso y le han dañado las plantas de la huerta.

Para cultivar deben ayunar luego para obtener buenos productos de sus sembríos.

Consejos de la madre.

Los consejos son dados en dos lugares: en la cocina y en la huerta. La madre aconseja a su hija en sus momentos libres, cuando buscan piojos. En días de lluvia pasan en la casa, si es que tienen comida y chicha mascada allí. Pero si falta la comida, aunque llueva se van a traer comida de la huerta, a sacar la yuca. Por eso es mejor traer la comida, para estar tranquilas cuando llueve.

La madre, al llevar a su hija a la huerta, le dice: "Aprende a trabajar. Cuando algún día te cases, ¿cómo le vas a dar de comer a tu esposo?," en la huerta le enseña las técnicas de la siembra, le demuestra tolando la tierra. La madre le explica todo los pasos; la hija escucha y ve toda lo que hace la madre. Claro que pone atención unos ratos y luego se distrae y hace cualquier cosa en la huerta, rompe las hojas de la yuca y las amontona en los diferentes sitios, pero la madre que es tan hábil y sabia en cuanto a su huerta le dice que no lo haga porque daña las plantas de la yuca. Ella lo hace por desconocer y por distracción, pero como la pequeña es llevada a la huerta con frecuencia y cada vez la madre le explica las cosas válidas de la huerta, con eso la niña se va grabando en la memoria y ella ya no dañará más las plantas de la yuca, camote y otras más que existen en la huerta.

Posición de la niña ante la sociedad.

Considerando algunos puntos podré tratar de la posición de la niña y el cambio que se da para su integración ya como una mujer adulta ante la sociedad. La posición de la niña ante la sociedad y su participación son, de una manera, pasivas por lo que ella no tiene poderes de paternidad.

La niña queda como una mujer adulta después de la celebración del rito menstrual. "Esto quiere decir que ella debe llevar la vida de comunidad dentro de la sociedad y vida individual en lo que se refiere al dormitorio. Este dormitorio esta cerrado por los cuatro ángulos a manera de un cuarto, que nosotros los shuar decimos "EJATAK" (cuarto para las mujeres)"³¹.

En su cuarto la mujer cocina, realiza tejidos de mullos, hace trabajos de alfarería y hace la chicha. En especial el "EKENT" es el lugar donde la mujer realiza mucha actividades; en ningún momento la mujer pasaba al "TANKAMASH" para realizar sus actividades. La mujer pasaba al "TANKAMASH" para brindar chicha a su esposo y dar comida a la vez; hacía los mismos papeles cuando llegaban los visitantes. El cuarto de cada uno era muy respetado; tanto los niños como las niñas pasaban en su lugar.

Las mujeres antiguas en las fiestas se presentaban con sus adornos respectivos como son: shauk (mullo) en el cuello, patake (manillas) en los brazos, tsukanka (arete de plumas) en las orejas, shakap en la cintura, en las caras, pinturas de achiote. Así realizaban bailes colectivos.

Es verdad que la mujer shuar no era tan activa ante la sociedad como el hombre, pero eso no se debe rechazar en su totalidad porque se debe tomar en cuenta que ella tenía sus obligaciones que cumplir.

Una mujer que se ha preparado en sus quehaceres domésticos desde la niñez hasta la edad adulta es designada a casarse tranquilamente. Es por eso que, dentro del hogar, ella es reservada "como una esposa futura con dones de manufacturas"³².

-
31. Mashinkias, Rafael. "Educación entre los Shuar". Edición. Mundo Shuar, serie "B", # 1, 1976, pág. 24.
 32. Harner, Michael. "Pueblo de las cascadas sagradas". (Quito-Ecuador, Edición Mundo Shuar 1978), pág. 75.

2. NIÑEZ (3 - 12 AÑOS).

Prohibiciones de la niña.

A la niña se le hacen prohibiciones en nuestra sociedad shuar para que no tenga malos hábitos: se le prohíbe comer la pata de guatusa para que no robe yuca y camote de la huerta ajena, como hace la guatusa, rebuscando alimentos de la huerta y dejándola en desorden. Aquellas que no tiene huerta limpia son maldecidas por "Nunkui" y, además, cuando la mujer saca camote desordenadamente ella maldice las manos de la mujer y ya no puede tener la suerte de producir más plantas comestibles en su huerta. Las mujeres que no tienen su huerta limpia son criticadas por otras mujeres, también son fichadas como malas mujeres, osiosas.

Aquellas no pueden entrar en la huerta ajena porque dañan las plantas de la yuca; las mujeres que suelen trabajar insultan a las que han entrado sin permiso y le han dañado las plantas de la huerta.

Para cultivar deben ayunar  luego para obtener buenos productos de sus sembríos.

Consejos de la madre.

Los consejos son dados en dos lugares: en la cocina y en la huerta. La madre aconseja a su hija en sus momentos libres, cuando buscan piojos. En días de lluvia pasan en la casa, si es que tienen comida y chicha mascada allí. Pero si falta la comida, aunque llueva se van a traer comida de la huerta, a sacar la yuca. Por eso es mejor traer la comida, para estar tranquilas cuando llueve.

La madre, al llevar a su hija a la huerta, le dice: "Aprende a trabajar. Cuando algún día te cases, ¿cómo le vas a dar de comer a tu esposo?," en la huerta le enseña las técnicas de la siembra, le demuestra tolando la tierra. La madre le explica todo los pasos; la hija escucha y ve toda lo que hace la madre. Claro que pone atención unos ratos y luego se distrae y hace cualquier cosa en la huerta, rompe las hojas de la yuca y las amontona en los diferentes sitios, pero la madre que es tan hábil y sabía en cuanto a su huerta le dice que no lo haga porque daña las plantas de la yuca. Ella lo hace por desconocer y por distracción, pero como la pequeña es llevada a la huerta con frecuencia y cada vez la madre le explica las cosas válidas de la huerta, con eso la niña se va grabando en la memoria y ella ya no dañará más las plantas de la yuca, camote y otras más que existen en la huerta.

La madre, considerada como maestra de su huerta le dice: "Saca la yuca, la papa china, camote y otros productos de la huerta para poder subsistir en la vida; así se debe hacer para comer".

También aconseja diciéndole a su hija que ella nunca debería llevar la yuca, sólo sacándole la yuca sin dejar la semilla de la misma planta de donde ha sacado, sin sembrar. No se debe sacar como quiera, sino que debe tolar para sembrar de la misma manera todos los productos que se sacan de la huerta para tener bien ordenadas las plantas y la huerta.

Para sembrar, tolan con "Wai" (elaborada de palmeras de chonta), Esta se tiene en la huerta; es una herramienta muy importante y útil para la mujer shuar.

La madre que en verdad sabe trabajar y sembrar tiene el poder de aconsejar a su hija diciéndole: "Acaso no sé sembrar yuca, camote, tuyo, etc. Otras me dicen de dónde tiene tanta abundancia de camote y tuyo, se pasa comiendo" y ella en su pensar dice que le bendice un ser superior.

La madre enseñaba sembrar la yuca y cómo vivir teniendo mucha comida y le decía a su hija que siembre tal como ella, luego la hija seguía cogiendo el método de su mamá y así aprendía las cosas de su madre.

La madre solía llevar a su hijita a la huerta cuando ya era grandecita y le decía que luego ella también trabajaba en la huerta y regresaban por la tarde, deshierbando, para mascar chicha. Antiguamente las mujeres no tenían horas fijas para regresar a la casa. Esto depende de la mujer, si se preocupa de regresar más pronto o más tarde; una parte depende del esposo, pero en su conciencia trata de preparar la comida para sus hijos.

En el mundo de la mujer shuar el trabajo de la madre es muy importante y válido. Es por eso que ella debe guiar y conducir a su hija mediante sabios consejos prácticos.

La niña, cuando se iba con su mamá a la huerta, solía llevar su changuina designada sólo para ella y, de acuerdo a la edad, cómo iba creciendo, llevaba su changuina cada vez más grande hasta igualar a su mamá. Es así que cuando cargaba productos pesados de la huerta solía llevar yuca a la casa, en su changuina, entonces para la madre era una ayuda traer más comida a la casa.

"La madre, cuando se iba a la huerta, siempre solía llevar a su hija y andaban

juntas. Nunca la dejaba en la casa, y no le decían que se quede en la casa"²⁰, porque podía aprender la ociosidad, y una mujer ociosa es criticada por todos, por lo que no ha aprendido a trabajar especialmente en la huerta. En cambio, la mujer que se había dedicado mucho al trabajo de la huerta y sabía mascar chicha, era una chica preparada que podía vivir bien en su futuro.

Aprender a trabajar en su huerta como una sabia madre es muy aconsejable, porque un día la niña, ya grande, tendrá que hacer los mismos papeles que hace una madre en la familia y en la sociedad.

Actualmente hay unas pocas que siguen aconsejando el mismo ideal de antes, pero la que escucha sigue junta con su mamá y la que no escucha tiende a alejarse de su mamá, trayendo así graves consecuencias.

La madre enseñaba a su hija como cuidar aves hacer abarcar a las gallinas y hacer crecer a los pollos para tener en abundancia las gallinas y domesticar a los pollos pequeños. Antiguamente, la niña, cuando se iba a la huerta, llevaba sus pollitos domesticados, metiéndolos dentro de su tarach, junto a los senos.

Consejos para que aprendan los anent.

Antes, la mujer shuar solía invocar a "Nunkui" cuando trabajaba en su huerta para que crezcan los cultivos y para que no falte comida en su hogar. Además, por lo que "Nunkui" es la dueña de las plantas alimenticias y de la vegetación, no puede resistir a su nombre "Omnipotencia"²¹. Es por eso que, cuando la mujer shuar realizaba trabajos en su huerta, "la nombraba para participar de su omnipotencia sobre las plantas de la huerta y tener así la comida en la medida en que aumentando su familia"²².

Los consejos que daba una madre a su hija era con el fin de que ésta aprenda a trabajar para el bien de su futura y que tenga toda abundancia de alimentos.

20. Entrevista a Sanchu Ankuash. Cuaderno # 1. pág. 25.

21. Mashinkiash, Rafael: "La educación entre los shuar". Mundo Shuar, serie "B" # 1. Sucúa, pág. 45.

22. IBIDEM.

Para cultivar una huerta, se busca un lugar bueno y apto para el sembrío. También es preferible sembrar en las guadúas socoladas y tumbadas, porque se cree que allí se dan mejores productos que en otros lugares. En el mito de "Nunkui", ella huyó de la casa de los shuar por medio de las guadúas y llegó a la profundidad de la tierra. Por eso se cree que donde hay guadúas está la casa de Nunkui; por eso da en abundancia toda clase de cultivos. También en la actualidad esto sí lo creen algunos mayores; por eso las huertas lo realizan en las guadúas tumbadas y limpiadas porque creen que es la casa de Nunkui y fortalece las plantas sembradas.

El rato de hacer la huerta, le aconsejaba a la niña cuando tenía pereza de trabajar, y también le decía: "Si tienes pereza de trabajar, te van a coger los monos y te van a meter en las casas de "tiship"²³.

Cuando a veces se tenía pereza o miedo de trabajar, cuando al descuido se había remontado la huerta, se aconsejaba diciéndole que se cante a este anent para tener más éxito en el deshierbe.

Quebrando quebrando
despiértate
quebrando quebrando
despiértate
en la socolada
en la socolada
te meteré, meteré
soy una mujer Nunkui



siendo la misma
quebrándote quebrándote
en la socolada
te meteré
quebrando quebrando
despiértate
despiértate
despiértate

(Chiar Kayap).

En el proceso del sembrío y desarrollo de la yuca, la madre canta siempre su plegaria, y para que la yuca dé más pronto su producto se le canta una plegaria Anent para que la asentada de la yuca dé lo más pronto posible.

Siendo mujer Nunkui	entrando
siendo mujer Nunkui	entrando
siendo mujer Nunkui	entrando
de mañanita	saltando
entrando	saltando

23. Tiship son hormigas picantes que quitan la pereza de la mujer, según la mentalidad shuar.

entrando
entrando
como saliente
entrando
como saliente
entrando
de mañanita
de mañanita

De todo me han informado
soy alerta
soy alerta
llamo a la abundancia
llamo a la abundancia
soy una mujer Nunkui
llamo a la abundancia

(Chias Mayap)

Hay señoras que cantan sus plegarias con frecuencia pero las hijas no se dedican a aprender; en cambio, hay otras que ya se han olvidado completamente de las plegarias de la huerta.

Papel de la niña.

La niña, según va creciendo, tiene funciones que cumplir, como obedecer a su mamá cuando le manda traer agua. Debe cocinar la comida, debe ayudarle a su mamá a mascar chicha, dedicarse a cuidar los pollos, darles de comer. No debe hacer faltar comida a los perros.

La niña siempre suele estar junto su mamá. Es por eso que cuando se va la madre la lleva, no puede apartarse de ella porque sin ella la niña no es nada. Por eso la niña siempre prefiere estar con su mamá porque siente que su mamá la quiere, la estima y con ella aprende muchas cosas.

En cuanto a los trabajos, la niña es más sometida desde pequeña, comienza más temprano su labor, vive retirada con su mamá. Es por eso que la niña imita los trabajos que realiza su mamá y los practica diariamente con el fin de adquirir todas las enseñanzas.

A la niña en su mundo a los tres años ya se le encarga el cuidado del más pequeño (a veces lo trata bruscamente o lo castiga). A los cinco años ya se va a la chacra con la mamá.

En el período de 2 a 12 años a la niña se manifiesta o se identifica con el mismo sexo y la madre la mantiene consigo a cada momento, así la lleva a la huerta, la tiene muy cerca de ella cuando hace práctica de la huerta²⁴.

24. Mashinkias, Rafael: "La educación entre los shuar". Mundo Shuar, serie "B" # 1. Pág. 17.

El papel de la niña cuando llegan los visitantes.

La niña, como se consideraba que tenía actividades de menores, no podía actuar mucho en la sociedad y por eso tenía que actuar de esta manera: una mujer como tal no se presentaba ante los visitantes a ofrecer chicha, sino era mandada por su mamá a estar quieta en la cocina. Es por eso que cuando llegaban los visitantes, la madre le decía a sus hijas que estén quietas en el lugar reservado para las mujeres, pero ellas a escondidas solían mirar por las rendijas para pasar la curiosidad. Luego le preguntaban a su mamá para saber quiénes eran los que llegaron. La madre que había ido a brindar la chicha le constestaba, pronunciándole que eran familiares o personas extrañas.

Dentro de esta sociedad la madre es muy alerta para cuidar a su hija, diciéndole que no salga afuera porque las personas malas brujean a una niña jovencita, y no esté mirando, saliendo afuera, porque le podían hacer daño a la niña violándola o insultándole. Para evitar las consecuencias, la madre siempre solía aconsejar a su hija cuando llegaban las personas extrañas; una mujercita era bien reservada tanto en lo físico como en lo espiritual.

3. ADOLESCENCIA



El rito de iniciación.

Consiste en el paso de una vida de niñez a la adolescencia en que la mujer se entrega a la sociedad de lo adultos después de la celebración del rito.

Consta que, mediante la celebración de "NUA TSANKRAM", recibe la niña todos los poderes del "WEA"²⁵ para poder desenvolverse en su sociedad es decir, recibe la suerte de sus quehaceres domésticos y de su trabajo, aprende cantos sagrados para manifestar a "NUNKUI"²⁶ cuando hace la huerta.

Se hacía la celebración de "Nua Tsankram" sólo a las que eran compradas desde pequeñas cuando encontraban la primera menstruación. La "Wea" es encargada de

25. Una anciana de harta experiencia que es encargada de dirigir la celebración de "Nua Tsankram".

26. Es una mujer misteriosa dueña de todas las plantas de la huerta. También significa "madre tierra" y la mujer shuar, siempre cree en ella.

atenderle bien, pero hay casos en que otras mujeres no han recibido los poderes de "Wea".

En caso de la señora Chias Kayap, no había celebrado el rito de la iniciación de la pubertad, porque dice que "como no tiene experiencia de nuestros mayores, no tenemos el poder de celebrar, no se puede realizar sin saber"²⁷ y también dice que no se ha dado cuenta de la primera menstruación de su hija. Le preguntó después si ya había menstruado y ella le contesta que solía menstruar poco. La madre en su interior pensó si hubiese una mujer anciana pudiendo celebrar el rito de "Nua Tsankram". Le voy a dejar sin hacerle nada; por eso ella se entristece al pensar que una mujer quedaba sin poderes del "Wea".

También la señora Sanchu Ankuash manifiesta que a su hija no le celebró el rito de "Nua Tsankram"; sólo ha visto lo que a su hermana le lavaron y además, por lo que sus hijas no eran bastantes, según dice que sólo a las que eran varias mujeres de una familia, o sea, eran muchas hijas, algunas de ellas merecían la celebración de "Nua Tsankram", "sólo las que avisaban claramente que habían encontrado la primera menstruación, caso contrario las que no avisaban ni siquiera le lavaban"²⁸.

"La primera menstruación que encontraba una mujer era muy delicada, por lo que ella si no se cuidaba bien podía volverse ociosa sin valor. Por eso recibía algunas indicaciones de la madre o del Wea"²⁹.

La señora Mamainkiur no le había celebrado el rito de "Nua Tsankram" a su hija. Tampoco ella ha recibido, sólo ha participado en tabaco³⁰. Esto lo hacían con la finalidad de tener más fuerzas y visiones.

27. Entrevista a Chiar Kayap' por Mélida Santiak, el 2 de septiembre de 1985. Cuaderno # 1. Pág.d 51.

28. Entrevista a Sanchu Ankuash. Cuaderno # 1, pág. 29.

29. IBIDEM.

30. Entrevista a Mamainkiur. Cuaderno # 1, págs. 75-77.

Posición de la niña ante la sociedad.

Considerando algunos puntos podré tratar de la posición de la niña y el cambio que se da para su integración ya como una mujer adulta ante la sociedad. La posición de la niña ante la sociedad y su participación son, de una manera, pasivas por lo que ella no tiene poderes de paternidad.

La niña queda como una mujer adulta después de la celebración del rito menstrual. "Esto quiere decir que ella debe llevar la vida de comunidad dentro de la sociedad y vida individual en lo que se refiere al dormitorio. Este dormitorio esta cerrado por los cuatro ángulos a manera de un cuarto, que nosotros los shuar decimos "EJATAK" (cuarto para las mujeres)"³¹.

En su cuarto la mujer cocina, realiza tejidos de mullos, hace trabajos de alfarería y hace la chicha. En especial el "EKENT" es el lugar donde la mujer realiza mucha actividades; en ningún momento la mujer pasaba al "TANKAMASH" para realizar sus actividades. La mujer pasaba al "TANKAMASH" para brindar chicha a su esposo y dar comida a la vez; hacía los mismos papeles cuando llegaban los visitantes. El cuarto de cada uno era muy respetado; tanto los niños como las niñas pasaban en su lugar.

Las mujeres antiguas en las fiestas se presentaban con sus adornos respectivos como son: shauk (mullo) en el cuello, patake (manillas) en los brazos, tsukanka (arete de plumas) en las orejas, shakap en la cintura, en las caras, pinturas de achiote. Así realizaban bailes colectivos.

Es verdad que la mujer shuar no era tan activa ante la sociedad como el hombre, pero eso no se debe rechazar en su totalidad porque se debe tomar en cuenta que ella tenía sus obligaciones que cumplir.

Una mujer que se ha preparado en sus quehaceres domésticos desde la niñez hasta la edad adulta es designada a casarse tranquilamente. Es por eso que, dentro del hogar, ella es reservada "como una esposa futura con dones de manufacturas"³².

31. Mashinkias, Rafael. "Educación entre los Shuar". Edición. Mundo Shuar, serie "B", # 1, 1976, pág. 24.

32. Harner, Michael. "Pueblo de las cascadas sagradas". (Quito-Ecuador, Edición Mundo Shuar 1978), pág. 75.

En este campo las mujeres se casan de temprana edad, es decir muy pronto; pero eso sí, de acuerdo a las leyes del matrimonio shuar.

Al no estar de acuerdo con las exigencias de los padres, en la actualidad las mujeres suelen escaparse de sus casas a la ciudad por querer imitar a la mujer colona, pero encuentran tropiezos, tienen una serie de problemas. Emigran a las ciudades por su inconformidad, por su capricho, de gusto, por desprecio de sus padres; por series de circunstancias salen de la casa y se van a servir a los colonos como cocinera o lavandera, pero después se arrepienten y algunas regresan a la casa, ya totalmente aculturadas, que no quieren saber nada de la cultura shuar. El dialecto que usan es el castellano, ya no quieren comer ayampacos que les brindan sus padres y ellos a su vez, se sienten inferiores, piensan que su hija sabe más. Esto que he expresado no es una posición exacta de una mujer shuar, sino que entra la aculturación; la relación con otra sociedad debe ser limitada sin complejos, rescatando los valores perdidos por la imposición de otra culturas la occidental.

En caso de ser emigrantes, seamos conscientes en qué situación estamos realizando nuestras actividades. Como mujer shuar, es muy bueno lo que emigramos para estudiar; ojalá sean muchas, para fortalecer y ayudar a nuestro mundo de la mujer shuar. Es muy recomendable, que cojamos algunos puntos de nuestras mayores antiguas para llevar adelante nuestras actitudes y actividades, para luego seguir inculcando a la próxima generación como mujeres nativas.

Valor de la mujer.

Desde tiempos antiguos se ha considerado que la mujer no tiene valor, probablemente clasificada ya que no era nada más que una esclava del hombre, puesto que la mujer está limitada a ciertos trabajos de roce y tumbes y que tiene la menor fuerza de cargar cosas pesadas; sin embargo, la mujer deshierba la huerta y carga la comida.

En el campo de trabajo el hombre y la mujer son iguales, porque los productos de los dos se complementan.

La mujer en ningún momento se puede notificar que no tiene valor ya que ella sabe trabajar; sabe desenvolverse ante la sociedad. Hay que tener conciencia y dar valor a la mujer, no en precio, sino por sus cualidades, es decir por lo que ella sabe pensar, y puede actuar ante la sociedad de una manera excelente y a veces mejor que el hombre.

El hombre no debe mirar a la mujer sólo como el sexo opuesto, sino debe apreciarla como una persona igual a él con los mismos deberes y derechos, una compañera que le ayuda en su vida.

Se debe tomar en cuenta que la mujer tiene un valor de vida, ya que si no existieran ellas, no habría el crecimiento del pueblo shuar.

También se debe considerar que la mujer no solo vale por lo que sabe tener hijos, sino que su valor es dado por lo que ella es digna y comprensiva con el esposo y con sus hijos y por el esfuerzo que hace para mantener feliz a la familia, dando todo lo que puede en cuanto a su mundo.

"La importancia de la mujer gira más en torno a sus actividades domésticas, que en torno a la agricultura"³³.

El negocio de las hijas.

En este caso real, el padre, como jefe de la casa, tiene la facilidad de comercializar a las hijas y se "siente dueño de ellas y los dispone para obtener ventajas políticas (más yernos, más trabajo, más prestigio)"³⁴. Esto lo hace también con el fin de acumular más gente y poder, defenderse ante los otros enemigos.

Por otra parte "la escasez de mujeres hace que ellas se vuelvan pronto negociables y puedan ser concedidas como esposas en edad muy tierna, lo cual hace que el marido sea habitualmente de edad bastante mayor, por lo cual su actitud con la esposa es de tipo autoritario". Este tipo de matrimonio se daba en poquísimos casos; como he dicho antes, era para tener más habitantes en su comunidad.

No basta que las hijas sean negociadas por los padres y ser entregadas a los hombres, sino el que sea endueñado de su hija debe vivir unos años en la casa del suegro y dentro de su ambiente. En unos casos "el suegro es muy exigente con el yerno (como partida que él cedía a su hija)". En recompensa de ello, el yerno tiene la obligación de mantener a la familia de su esposa, tiene que procurar que no les falte

33. Bustamante, Teodoro: "La larga lucha del Kakaram contra el sucre". (Quito, 24 de julio de 1984), pág. 49.

34. Folleto, pág. 1.

leña, trae diariamente carne, ayuda con trabajos de la huerta y tiene que demostrar el poder de ser guerrero y la practica cuando los enemigos del suegro lo atacan y él lucha hasta triunfar.

"La dependencia del yerno depende de su fuerza y personalidad", para conseguir otra vida aparte; sin embargo, algunos yernos no logran independizarse totalmente de los suegros.

El nuevo hogar que han formado mediante todo el respeto, cumpliendo las normas de su cultura y la sociedad, lo acogen como miembro activo de la comunidad.

Dentro de la comunidad "la posición de la mujer varía de acuerdo a la edad, la situación del marido y el número de hijos y yernos".

Las funciones de la mujer como reproductora en este caso es de suma importancia, en especial por lo que ella es "trabajadora en la horticultura, pues realiza casi todas las faenas agrícolas". Los papeles que la mujer realiza dentro de la sociedad shuar determina una constante tensión. Las hijas e hijos que tiene son los parientes más cercanos a ellas y son los que tendrán que defenderla cuando ya sean grandes. Por eso se da mucha importancia a las hijas.

4. CONCLUSION

Al concluir este trabajo interesante para nuestro pueblo shuar, puedo dar algunas conclusiones:

La mujer shuar siempre solía cuidar y tratar a su hija desde pequeña, proporcionándole toda la alimentación íntima de su ser. La alimentación de la madre es la prioritaria, por lo que es más pura y fruto de toda la alimentación de la madre.

Al recibir informaciones sobre la sabiduría de la mujer shuar, me permití conocer su manera y forma de cuidar a su niña. Todos los cuidados son casi iguales, pero si existen algunas diferencias en algunos momentos en cuanto a los trabajos.

Pues, es así que en nuestro medio el cuidado de la niña comienza desde la concepción, en la que la madre debe cuidarse anticipadamente, con coherencia, respetando todas las normas dadas en nuestra sociedad; no debe existir ninguna violación de los tabúes, para un buen fortalecimiento de su cuerpo.

Aunque nosotras no cumplimos con toda la perfección las normas dadas por nuestro pueblo, por lo menos conozcamos nuestra cultura en tu totalidad.

En la sociedad shuar tal vez no se ha dado mucha importancia a la complejidad de actividades que hace la mujer en relación al hombre. La misma división de los trabajos hace que se lo conceptúe como trabajos por niveles.

No hay que considerar que la mujer shuar fuera una esclava del hombre, a pesar de que se puede observar tal tónica, pero sus actividades son muy diferentes, necesarias y útiles para el bien de su familia. También es una mujer trabajadora, concedora de los trabajos de la huerta, de sus faunas y el cuidado de los niños.

En ningún momento la niña shuar era partícipe de las visitas de extraños, sino vivía en su cuarto preferido sólo para ella.

En la actualidad, con la llegada de los colonos y por comprar remedios elaborados de la botica, ya nos hemos olvidado de todas las plantas medicinales para los niños, como todas las gramíneas; ya no cultivamos plantas medicinales en nuestras huertas.

La lactancia es sumamente importante, es la alimentación más pura, no existen complementos extraños y es cultural. En los últimos tiempos por instrucciones de médicos, enfermeras, parteras y otras personas también, la mujer shuar empieza a utilizar otros productos como el biberón, la leche avena y otros.

Además, en nuestro grupo no existían niños abandonados; se los cuidaba con esmero y se respetaba la edad de todo niño y es por eso que recomiendo a todas las madres casadas que tienen hijos, manténganlos en sus brazos porque es la única forma de cuidar a los niños; de la misma forma recomiendo a las jóvenes que serán futuras madres de familia, que practiquen esta realidad, manteniéndola como una costumbre propia.

BIBLIOGRAFIA.

Mashinkiash, Rafael.

"La educación entre los Shuar", Sucúa. Mundo Shuar 1976, serie "B" # 1.

Bianchi, César.

"Hombre y mujer en la sociedad shuar", Sucúa, Mundo Shuar 1980, serie "B" # 16.

Harner, Michael.

"Pueblo de las cascadas sagradas" Quito-Ecuador, Mundo Shuar 1978.

A.A.V.V.

"Familia y vida social", Sucúa, Mundo Shuar, serie "A" # 3.

Ponce Bustamante Teodoro.

"La larga lucha del Kakaram contra el sucre". Cambios culturales en la población shuar de Zamora. Quito, 1984.

FUENTES INEDITAS.

Entrevista a Sanchu Ankuash, cuaderno # 1. El 15 de agosto de 1985.

Entrevista a Chiar Kayap, cuaderno # 1. El 2 de septiembre de 1985.

Entrevista a Mamainkiur, cuaderno # 1. El 2 de septiembre de 1985.



ABYA
YALA

LA EDUCACION DEL NIÑO GUAHIBO EN SU HOGAR Y EN LA ESCUELA

*Marcelino Sosa**

La educación del niño guahibo en su hogar.

No solamente los valores de la sociedad guahiba son diferentes, sino también el sistema para inculcar estos valores. La educación del niño guahibo comienza en su hogar con sus padres.

1. El parentesco.

En la familia guahiba el padre y la madre son los que enseñan a sus hijos. La madre guahiba desde que el niño o niña empieza a entender, le enseña quien es su padre, y a medida que va entendiendo más, le sigue enseñando quiénes son los demás miembros de la familia: el tío, el hermano, la hermana, el primo, el abuelo, en fin, todos los que se relacionen con la familia de su padre y su madre.

* Coordinador de la Reserva de Cavasi y Director del periódico guahibo LA VOZ DE CAVASI. Este artículo está tomado de su libro "El niño guahibo y la educación bilingüe" (Ed. Privada, Bogotá 1983), págs. 18-30.

Ya cuando el niño tiene aproximadamente 4 ó 5 años, entre el padre y la madre empiezan a enseñarle que dentro de sus familiares tiene que distinguir el sexo, para que el hermano respete a su hermanita y la hermana respete a su hermano, y tengan muy en cuenta que cuando ya sean más grandes no se irrespeten en asuntos de relaciones sexuales. Les enseñan que deben tener mucho respeto, para que no caigan en el castigo de la vergüenza.

2. La vergüenza

La forma principal para obtener la obediencia a las normas sociales guahibas es la de enseñar y usar la vergüenza (aura). La palabra guahiba puede significar: es tímido, le da pena o siente vergüenza. Se traduce con la palabra vergüenza en español, pero para el guahibo es mucho más, porque esto penetra el alma y psicológicamente es una cosa muy profunda. Entonces es un fuerte control del comportamiento guahibo.

El padre guahibo dice a su hijo: "Hijo, debe estimar a toda la familia, pero debe guardar un profundo respeto a los mayores y a sus hermanas. No debe andar ni jugar con ellas, porque ellas son mujeres, y usted es hombre. No sea que caigan en el error de la vergüenza más grande de todas".

También les enseñan a los hijos que es vergonzoso robar, mentir, ser perezoso o no brindar hospitalidad y no compartir la comida con los demás. Les enseñan que estos hechos son muy vergonzosos, diciéndoles: "¿No le da vergüenza hacer así?" o "Tal cosa nos da vergüenza" o "Tenga vergüenza". Todos estos consejos los dan los padres, sin pegarles, sino haciéndoles caer en cuenta que no lo deben hacer. Si el hijo comete una falta, no lo castigan corporalmente. Tratan de hacerle avergonzar para que con esa disciplina pueda corregirse mejor, sin castigo fuerte.

3. El niño varón

Cuando el niño tiene aproximadamente 6 ó 7 años, el padre empieza a enseñar a su hijito a tener sus flechas y arco para que vaya aprendiendo a cazar y pescar. Por eso, en los primeros años los juguetes favoritos de los

niños son las flechitas y el arquito. En la sabana, cazan lagartijos, saltones y pajaritos.

Cuando el niño tiene alrededor de 7 años, le enseña a cazar animales más grandes; el padre sale con su hijo y le explica cómo debe hacerlo. Al mismo tiempo el niño va aprendiendo a orientarse en el monte.

Después, cuando está más grande, de 9 a 10 años, el padre empieza a enseñarle los tejidos para los utensilios de la casa, para que él los aprenda a hacer fácilmente. Le explica cuál es el material para elaborar los tejidos y después le enseña a trabajarlo. También le enseña diferentes diseños en los tejidos. Y le da consejos, diciéndole al hijo: "Hijo, aprenda para que cuando usted se case, ya sabrá hacer todo lo que su esposa necesita. Si no aprende, siempre será el hombre que se encontrará avergonzado ante sus suegros y la demás gente. Tendrá el decir de la gente que usted se casó no sabiendo hacer nada para sostener a la mujer". Así es que el padre le enseña a su hijo, sin castigarlo, para que aprenda.

Después cuando el hijo es un joven, le enseña a construir su casa. Además tiene que aprender a sembrar comida y recolectar frutas del monte. Todo esto se lo enseña el padre a su hijo varón para que cuando el joven consiga una joven para su esposa, él ya sabe como mantenerla y sabe cuáles son las responsabilidades que él tiene para con su señora y posteriormente para con sus hijos y generalmente para con todos sus familiares.

4. La niña.

Lo mismo sucede con la madre. Ella, fuera de enseñarle a su hijita los vínculos, familiares entre toda la familia, también le enseña que entre la familia hay del sexo opuesto y que debe tener mucho respeto.

Después cuando tiene 3 ó 4 años, comienza a enseñarle, poco a poco, todos los oficios de la casa, es decir cómo cuidar la casa, traer los alimentos de la sementera, y cuando sea más grandecita, recibir visitas del mismo sexo y a compartir los alimentos con los demás. A medida que la niña vaya

creciendo en estatura y entendimiento, así mismo la madre le enseña trabajos y responsabilidades.

Ya cuando la niña llega a los 12 ó 13 años, es decir, cuando le llega el primer período de la menstruación, tiene una enseñanza muy especial que es de la siguiente forma: El día en que a la niña le llega la menstruación, ese día le advierten a la niña que no debe hablarle a nadie, que debe permanecer callada y acostada en su hamaca, y que si necesita hacer de sus necesidades corporales, debe indicarlo por medio de señas.

Generalmente su madre está viéndola constantemente para ver qué necesita. Así la tienen hasta que le haya pasado su período. Durante estos días no le dan casi nada de comer; le dan muy poquito. Esto es para enseñarle a aguantar cuando hay necesidad de hacerlo.

Después bajan a la joven de la hamaca y la dejan en una pieza hecha por varios hombres, de cogoyo de palma tejida. Esta pieza la hacen en la misma casa del padre. En esta pieza es donde la madre empieza a enseñarle todas sus obligaciones que en el futuro le esperan, todos los reglamentos de la cultura guahiba. Ya en esa pieza la joven puede hablar, pero sin mucho escándalo, ni tampoco se puede enojar. Esta es la época en que dicen que la joven está en prueba. En esta pieza la madre le enseña que debe amar a sus familiares y a la vez los debe respetar y no tener mucho acercamiento a sus hermanos, tíos y todos los familiares del otro sexo. Debe tener vergüenza, porque con ellos no podrá tener relaciones sexuales, y en caso que no llegara a cumplir con esto, sería muy vergonzoso (aura) para ella, y no sería digna de pertenecer a una familia respetada. También le enseña cómo debe ser la responsabilidad con su marido, con sus familiares, con su misma casa. Le enseña a no robar, a no mentir, a no regañar, a no ser perezosa, a no ser mezquina con la comida, a no ser grosera con el marido y con la demás gente.

Mientras la madre le da estos consejos, la joven oye atentamente sin contestar palabra alguna. En algunas veces, el padre también le enseña sus experiencias de mujeres que ha conocido, buenas y malas. También habrá

familiares cercanos que la aconsejan, mostrándole lo bueno y lo malo, diciéndole lo que debe hacer y lo que no debe hacer. Siempre todos los consejos están basados en la vergüenza (aura).

Para salir ella de esa pieza, le hacen una gran ceremonia, que es cuando va a comer el pescado; porque durante el tiempo que se encuentra en la pieza no puede comer pescado, sino solamente algunos animales terrestres. Esta ceremonia dura toda una noche. Durante la noche no dejan dormir a la joven para enseñarle a no dormir mucho, y rezan el pescado. Después de rezar el pescado, en la mañana la bañan y le hacen que corra compitiendo con jóvenes, para enseñarle que debe tener agilidad. Después, el primer bocado que se va a comer, debe ponérselo en la boca una anciana que haya sido buen ejemplo en la comunidad. Ella le dice a la joven: "Aquí le entrego este bocado en su boca y a la vez le limpio de toda la grosería que siempre ha dicho. De ahora en adelante tú entras a ser señorita y posteriormente a ser esposa y luego madre. Debe comportarse bien con todo el mundo para que no sea avergonzada de nadie". Y por último, la consejera dice: "Vea un ejemplo en mí".

Desde ese día ya son muy pocos los consejos que la joven recibe de sus padres.

En la cultura Guahiba no existe una ceremonia semejante para los varones. Solamente aprenden poco a poco de sus padres.

Así es la enseñanza de los niños guahibos en su hogar.

Los niños guahibos en la escuela de los no indígenas.

Aunque existen ahora escuelas en caseríos guahibos con profesores bilingües, también están los internados, donde los niños guahibos estudian con no indígenas, aunque los indígenas pueden ser la mayoría. El currículo de estas escuelas es más o menos lo mismo que en todas las escuelas del país, y se enseña todo en español. En caseríos donde existen escuelas con profesores guahibos, muchas veces enseñan solo hasta segundo año de primaria y luego los niños deben ir al internado.

1. La actitud de los padres.

Tenemos que tener muy en cuenta que muchas veces los padres guahibos no han tomado interés en mandar, u obligar, a sus hijos a que vayan a la escuela, porque ellos se sienten que ya les han dado la educación por parte de ellos, para que aprendan a vivir en su medio y en su sociedad. A los padres guahibos no les interesa que los hijos aprendan lo que les enseñan en la escuela, porque dicen que ellos (los padres) han vivido y han comido sin leer ni escribir, con únicamente las enseñanzas de sus padres.

Entonces unos padres no mandan a sus hijos a la escuela, especialmente a los internados. Otros los mandan, pero si los niños no se amañan en la escuela, los padres no los obligan a seguir estudiando. Otros obligan a sus hijos a seguir, pero más tarde ven que los resultados de su formación en los internados no fueron los esperados, porque la escuela de los no indígenas tiene muchos tropiezos para el niño guahibo.

2. Los problemas de los niños.

Los valores de la cultura Guahiba no son iguales a los de la cultura de colombianos de descendencia europea ni tampoco la forma de enseñar los valores. Por eso el niño indígena guahibo se ha sentido con un sin número de problemas en las escuelas de los no indígenas. Podemos enumerarlos así:

1. La disciplina. Ya hemos visto que en sus primeros años de enseñanza en la casa, el niño guahibo nunca recibe castigos corporales, sino es corregido con la vergüenza (aura), la cual ya tiene sembrado todo esto en su mente. Entonces al recibir en la escuela una disciplina tan fuerte y diferente a su propia disciplina, viene el choque más fuerte de todos para el niño. Cuando al niño guahibo le implantan una disciplina con reglamentos que tengan castigos, es algo que él no puede aguantar y empieza a sentirse incómodo, porque se siente en un mundo de martirio psicológicamente, en un mundo encerrado. Porque hay que ver que la educación que ha recibido de sus padres es muy diferente. Los padres no le han puesto reglas y limitaciones todas con su castigo (líneas que no debe cruzar). Más bien, sus

padres, sabiendo que desde niño empieza a investigar todo cuanto le pueda servir y cuanto no le pueda servir para su vida, la única regla que le ponen es que sea buena persona dentro de la sociedad. Entonces el padre no es castigador, sino asesor. Muestra al niño para que aprenda a escoger bien, enseñándole el control de la vergüenza, por el cual, si el niño comete un error, se juzga a sí mismo, y poco a poco llega a ser investigador profesional, escogiendo el camino por el cual sería menos avergonzado en el futuro. Pero no por castigos corporales, sino por la vergüenza (aura). Entonces la disciplina en la escuela de los no indígenas es para él incomprensible y muy fuerte.

2. *El idioma.* Otro de los problemas que el niño guahibo encuentra en la escuela es su idioma. Al empezar a recibir una enseñanza en idioma que no es el suyo, no entiende claramente lo que el profesor le explica, y esto al niño le hace avergonzar profundamente. Día tras día el niño se va acomplejando más por encontrarse incapaz de entender al profesor. Como se explicó antes, el niño ha sido educado por sus padres bajo la regla de la vergüenza, la cual es un castigo auto-impuesto que a todos los guahibos les destroza el alma. Imagínate, amigo lector, el sufrimiento del niño guahibo que no puede dar buen rendimiento por falta de entender, aunque el profesor sea buena persona y de muchos conocimientos pedagógicos.

3. *La desigualdad.* Otro tropiezo psicológico que el niño guahibo encuentra en la escuela es la desigualdad de bienes de los niños no indígenas y su pensar tan individualista, pues no comparten con los compañeros de estudio de sus bienes ni sus conocimientos a bien de todos. Esto lo molesta mucho al niño guahibo, y poco a poco lo hace caer en la infelicidad, porque el niño guahibo es educado por los padres con un sistema de igualdad, pues como lo hemos visto en páginas anteriores le enseñan a compartir; entonces el guahibo siempre busca la igualdad en todos los aspectos, sin competir con bienes económicos. El niño blanco quiere que todo el mundo vea lo rico que es, quiere mostrar su superioridad. El niño guahibo se siente humillado e inferior, cosa que no ha sentido en su propia cultura.

4. *La competencia.* Es necesario agregar aquí que cuando el niño

guahibo llega a la escuela por primera vez después de haber recibido la educación en el hogar de sus padres, ve muy claro que entre los niños no indígenas existe un sistema de competencia al querer hacer mejor las cosas que el otro, a salir más adelante que el resto de sus compañeros, es decir, en todo momento quieren sacar mejores notas en el estudio y generalmente así para todas las cosas. Esto al niño guahibo lo traumatiza fuertemente, porque a él nunca sus padres le enseñaron que debía ser mejor que los demás. El competir le molesta muchísimo porque él no entiende esto. El no entiende que el profesor no indígena utilice este sistema para animar al alumno para que sea superior a los demás y así ser mejor ante su sociedad o cualquier persona. El niño guahibo nunca piensa esto, porque sus padres le han enseñado que todos son iguales dentro de la sociedad guahiba.

Muchos de los lectores se preguntarán entre sí: "¿Cómo harán los Guahibos para animar a los niños a que hagan las cosas mejor o a que den un buen rendimiento para cualquier cosa?" La respuesta es sencilla. Como el guahibo piensa que todos deben ser iguales, entonces piensa que todos deben surgir iguales (juntos). Para esto ponen un ejemplo de alcanzar a los mejores. Si un grupo ha surgido más rápido, los que están atrás tratarán de alcanzarlos, pero sin pensar que tienen que pasarlos. Generalmente se ponen metas para llegar hasta tal punto, sin pensar que si llega primero es el mejor de todos. No, este concepto no existe entre los Guahibos y por eso no existen premios para superiores, ni concursos para reinas, etc. Si unos sobresalen por ser más inteligentes o por el ambiente, siempre quieren ayudar a los atrasados para que todos sean iguales. Por eso, la competencia en la escuela es muy duro para un niño guahibo, porque en su mundo infantil se desorientaría si trataría de competir, imitando a los no indígenas.

5. *Distancia de la familia.* Se ha visto también que cuando un padre de familia interna a su hijo en una escuela lejos de la casa, y es difícil la comunicación del hijo al padre por la distancia, el niño o niña sufre porque les falta el cariño de sus padres que les brindan diariamente. Muchos padres que no son guahibos se preguntarán: "¿Por qué sufren más, si es que todos los padres les brindamos cariño a nuestros hijos; nuestros hijos no son así"? La respuesta es ésta: Según como hayan enseñado al niño en los primeros

días de su formación mental, así se queda. Como hemos visto anteriormente, los padres guahibos lo primero que les enseñan a sus hijos es la relación familiar y que aprendan a querer a sus padres y demás familia. Esto se les ha profundizado a todo niño guahibo. Además de esto, tendremos que ver que el niño guahibo no está en su ambiente; está en un ambiente que no es de su cultura y ve todo muy extraño e incómodo.

Tenemos ejemplos muy claros, pues muchos de los niños que han ido a estudiar a las misiones católicas en el Vichada han regresado a sus casas sin despedirse de sus profesores, no porque sus profesores les hayan tratado mal, mucho menos los padres misioneros. Al contrario, buscan a tenerlos en las mejores condiciones.

Otro ejemplo: Unos padres de la Reserva de Cavasi, donde yo vivo, internaron a sus hijos en una escuela en San José de Ocuté, aproximadamente 6 horas de camino a pie del caserío indígena. Casi todos los fines de semana los niños regresan a donde sus padres, aunque sea por estar con ellos unas horas. Y muchos niños le han hecho presión a sus padres para que los saquen de la escuela. Muchos me cuentan que se mantienen muy tristes. Hay otros niños que ya han regresado a sus casas, a pesar que ya son niños grandes que están en 3º y 4º año de primaria. Esto sucede porque, como dije antes, el niño no está en su ambiente, con su idioma y su familia.

6. *Las vacaciones.* Para el guahibo son más importantes las estaciones del año que los días festivos nacionales. Para el niño guahibo la época de verano es cuando más quiere estar con la familia, para poder pescar, pasear, dormir en las playas de los ríos, etc. Y es la época en la cual su padre lo necesita más para enseñarle a trabajar y a pescar, porque es la época de todos los trabajos: preparación de la tierra para la sementera, la siembra, etc. Es en esta época que se hace esto, porque es cuando todo está seco. El guahibo siempre se siente con ánimo para todas las cosas en el verano.

Es lógico que cuando un niño es llevado a ser matriculado en la escuela en esta época, se encuentra supremamente triste; no hace sino pensar en la

familia, pensando que sus queridos padres están disfrutando del buen tiempo.

Por otro lado, los días festivos nacionales realmente no significan nada para el niño guahibo; para él es igual a cualquier otro día. Los padres no mencionaron días de guardar, con la excepción a los días sábado y domingo, que ya hoy día son muy conocidos por la mayoría de los Guahibos. A pesar de esto, hay ocasiones que en los días domingo también trabajan. Para los Guahibos el ganar una batalla (7 de agosto) o descubrir un continente (12 de octubre) o cumplir años es interesante, pero no es razón por no trabajar o por celebrar. Pero si se mata una danta o todo el caserío sale a cosechar el fruto del moriche o a una pesca programada, y si el niño debe estar en la escuela y no puede participar, se aburre. Entonces hay un conflicto entre el calendario del guahibo y el del no indígena.

3. Las consecuencias de sus problemas en la escuela.

Después de observar a muchos niños guahibos que han recibido su educación en los internados no indígenas, hemos notado que el niño allí se perjudica y perjudica a sus padres, porque la mayoría que ha terminado su primaria (no ha huido de la escuela, sino terminado) ha perdido su identidad como persona que tiene un valor para ser útil en la sociedad.

Como se dijo antes, el niño desde que llegó de primera vez a la escuela, ha recibido un choque psicológico que le hace quedar frustrado para toda la vida. De manera que un jovencito que llega a terminar su primaria se siente en un vacío, sin poder conocer su verdadera identidad. El siente una contradicción interna, pues trata de pensar como los no indígenas, pero ve que no lo es. Quiere ser como guahibo, pero recuerda que en la escuela no reconocieron las enseñanzas de sus padres, y por esto cree que esto no es bueno. Además, por estar tanto tiempo en el internado, ha perdido una parte de la enseñanza de sus padres. A veces los varones no saben tejer, y las jóvenes no saben hacer casabe. Así es que decide que no es útil en ninguna de las dos culturas y por eso piensa que lo mejor es no seguir estudiando. Así es que prefieren quedar como personas no pensantes; aunque tengan

conocimientos, prefieren no comunicarlos, porque piensan que de pronto lo que ellos dicen no tiene ningún valor. Por último los varones resuelven ser simples trabajadores de fincas de los no indígenas.

Como también las niñas que terminan su primaria, les sucede lo mismo que les sucede a los niños. Ellas no son ni no indígenas ni piensan como indígenas. Es decir, llegan a un estado en que no haya que hacer. No pueden volver a la casa de los padres, porque ya han olvidado los oficios de la casa. Por último piensan que lo mejor es buscar el lado de los no indígenas, y ponen sus esperanzas en un joven que las pretenda buscar para esposa. Claro que por lo general el joven no indígena las busca por unos días y luego las abandona. Allí es cuando ellas echan a perderse. Resuelven irse a la ciudad adonde no conocen como vivir, y al llegar a la ciudad, como no saben defenderse, caen en la trampa de la prostitución.

Los padres habían pensado que al llevar a su hijo a una escuela, algún día sea algo para que defienda a su comunidad, pero con los resultados antes anotados, el padre ve que fuera de tener un hijo que no quiere estudiar más, ha perdido a su hijo. De manera que, analizando bien todo esto, el internado de los no indígenas es perjudicial para el niño, como también para el padre.

Entonces nos preguntamos: "¿Cómo puede un niño guahibo aprender a defenderse en el mundo de los no indígenas, sin perder su equilibrio cultural, y sin perder los valores de su propia cultura, para poder funcionar bien en el mundo guahibo?".



ABYA
YALA

LA PEDAGOGIA XAVANTE

*Bartolomeu Giaccaria**

El Xavante tiene un sistema educacional propio. Este sistema educacional abarca todo el arco de la vida, desde el nacimiento hasta la vejez. El sistema educacional no es limitado a un lugar determinado, y se desarrolla en cambio día tras día, siendo sus momentos más importantes los de las diversas celebraciones de las diferentes iniciaciones.

Cada gesto está cargado de simbolismo y tiene una función pedagógica. El niño, al nacer, con un baño ritual debido al simbolismo del agua, es conglobado, aunque no lo entienda, en un mundo cargado de espiritualismo, de religiosidad. Así el niño es encaminado al ingreso en la visión Xavante del universo y de la vida.

Todo este sistema es llevado adelante y ampliado, en varias etapas que van sucediéndose a lo largo de su vida.

El sistema educativo xavante es informal, gradual y continuado (en el tiempo). No es algo reservado solamente al padre y madre con sus hijos: son

* Misionero Salesiano, residente en Sangradouro (Mato Grosso - Brasil). Autor de varias obras sobre los Xavante, es uno de los máximos conocedores de su lengua y cultura.

los padres, los diferentes grupos y la comunidad los que educan.

Inicialmente (nacimiento) dan más valor a la influencia y autoridad de los padres, aunque estos ya estén ayudados en la tarea por la comunidad. Por tanto, el nacimiento de un niño no interesa solamente a los padres, sino llega a interesar a toda la comunidad. En este primer período, el niño es considerado un individuo que precisa ser involucrado dentro de un grupo y una comunidad. En la segunda etapa el niño es conglobado en un grupo (según la edad). En este período, los niños son educados a una vida de grupo, y la enseñanza, y todo el conjunto de nociones, es transmitida por otro grupo, bajo la vigilancia de los padres y viejos, que algunas veces (periódicamente) intervienen directamente, especialmente en la transmisión de mitos y leyendas. La tercera etapa es una entrada y conglobación definitiva dentro de la comunidad. El Xavante es educado desde que nace, a vivir en grupo. No hay espacio para el individualismo, el aislamiento. Esto se evidencia en las danzas, en los cantos y juegos... Todo se hace en conjunto. La vida dentro de la comunidad, no llega a eliminar o forzar la espontaneidad y libertad individual.

Toda la educación se hace para alcanzar este objetivo. Muy ilustrativo es ver cómo aprende a caminar el niño. Ninguna madre Xavante ayuda u obliga al niño a dar los primeros pasos, y solamente pone a disposición del niño los medios necesarios para que pueda comenzar a andar. Lo pone sobre la estera para que comience a gatear, luego se levanta y la madre clava el "uibro" en el piso. El niño se agarra de ese palo y se levanta. Levantándose cada vez que hace falta para aprender a estar de pie firmemente, llega a andar al rededor del palo, y aprende a andar solo. Poco después, con muchas caídas y levantándose de nuevo, se va acostumbrando a andar. Luego comienza a correr. Así es como el Xavante aprende a andar.

Cuando los niños crecen un poco más, son encaminados a acompañar las actividades de los padres; las niñas en los quehaceres domésticos y sembríos, los niños a imitar a los padres en el manejo de pequeños arcos y flechas.

Siempre los niños son motivados a vivir en grupo, y poco a poco se van independizando de los padres. Incluso, periódicamente, son incentivados a pasar temporadas bastante largas fuera de la casa de los padres, preferiblemente en casa de los abuelos. Aunque en este período no hay ninguna fiesta o ceremonia reservada a ellos, comienzan a ser pintados y adornados para participar en las ceremonias de la comunidad. Tanto los juegos como las ceremonias son cargados de simbolismo y motivaciones que llevan al niño a tener una visión particular de la vida, y gradualmente a insertarse en "el mundo Xavante".

Una educación más esmerada se hace en el período que va de los 11 a los 17-18 años, período en que los jóvenes, con particulares ceremonias, son introducidos en un grupo de la edad.

Viven solos, completamente separados de los padres, bajo la asistencia de un grupo de padrinos. En este período, no solamente se enseñan nociones teóricas, sino que los individuos deben comenzar a aprender prácticamente a desarrollar las actividades necesarias para la supervivencia.

En la concepción xavante, el período en que un individuo es WAPTE es considerado el período más importante de su vida. Es respetado, considerado y rodeado de cuidados. La función social más importante del WAPTE es cantar los cantos en las diferentes horas señaladas del día y la noche, para alegrar a la comunidad.

Los Wapté son el centro de las diferentes ceremonias y ritos. El Wapté es el personaje predominante de las principales leyendas (descubrimiento del fuego, creación de varios alimentos, el comienzo del matrimonio). Está reservado a los Wapté plantar algunas plantas alimenticias muy importantes para la vida del xavante.

Cada Wapté tiene un padrino determinado. Pero todo el grupo de los padrinos es padrino del grupo de los Wapté.

Cultura Xavante: La aldea, o wará.

Los Xavante construyen siempre la aldea cerca de la selva y de un río. Incluso para un campamento provisional, para la caza, ocupado muchas veces solamente por un día, se adopta la estructura de la aldea. Esto evidencia un significado cultural. En el centro de la aldea se encuentra el wará, o plaza de reuniones, donde se desarrolla buena parte de la vida social del xavante. Allá es donde los hombres toman decisiones importantes y donde se realizan las fiestas y ritos. Pero tienen acceso al wará solamente los hombres; las mujeres y los Wapté son completamente excluidos. Por tanto, es en el wará, en el corazón de la aldea, donde se hacen los ritos, cantos y danzas; en cambio las mujeres tienen su mundo, limitado a las cabañas.

La distancia entre una cabaña y otra es de pocos metros, pero la distancia entre las cabañas y la "hö", casa de los Wapté, es doble o triple en relación a lo normal.

Cada aldea tiene de 20 a 30 cabañas con más o menos 150/250 personas. Más allá de este límite, se crea una situación de desequilibrio, que lleva a la división del grupo y a la creación de otra aldea.

La casa xavante es ocupada generalmente por dos o tres familias o más, que tienen parentesco entre sí. La posesión de la casa (simbólica) es atribuida a la mujer más vieja, que sea la madre de algunas o todas las jóvenes que habitan la cabaña con sus maridos; por tanto, la residencia es "matrilocal". En la construcción de la cabaña participan hombres y mujeres. La cabaña xavante, comparada con la de los campesinos del interior, presenta mayor higiene, porque no utiliza barro en la construcción (el barro proporciona un ambiente favorable a los insectos nocivos). El uso del material de origen vegetal, permite la circulación del aire y un aislamiento térmico perfecto.

La forma circular en la casa xavante permite que la disposición de las familias en su interior, se encuentre en las mismas condiciones ambientales, gracias a la simetría de la forma. Así, no existen posiciones de privilegio de

una familia respecto de otra. El área circular se presta a una mejor utilización del espacio y favorece también las necesidades de comunicación. La casa representa el universo en miniatura, por su forma y estructura, y por esto está cargada de simbolismo. Se comprende pues, cuán grande es la violencia que sufre un niño criado en una visión armoniosa del universo, simbolizada y concretada en las formas circulares de la casa y aldea, cuando es repentinamente encerrado entre las cuatro paredes de una escuela. Esto significa para el niño hacer un salto a un mundo completamente diferente, y se provoca poco a poco una desorientación intelectual, espiritual y emocional.

Organización Social.

La sociedad xavante está dividida en dos mitades exogámicas. De estas, una se presenta como la más fuerte e importante, y se llama DANHIMI'RE (individuos de la derecha), y la otra es DANHIMI'E (individuos de izquierda). Esta es una designación simbólica. Las tendencias entre las dos mitades son continuas y caracterizan toda la estructura social.

Todas las manifestaciones, tanto sociales como culturales, están orientadas hacia estas dos tendencias, una que se inclina al conflicto y destrucción, y la otra que tiende a la fraternidad y unión para el incremento y fortalecimiento de la tribu, y siempre, al menos idealmente, prevalece la segunda.

También en el intercambio o distribución de bienes, existe la importante función de resolver tensiones dentro del grupo o entre grupos de la misma tribu. Las continuas tensiones surgen, en parte, por el hecho de que una mitad es considerada superior a la otra. Una quiere dominar y la otra no quiere ser dominada.

El pueblo xavante está dividido en clanes así llamados:

POREDZA'ONO (renacuajo)

UWAVE (gran río)

TOBRATATO (imitación onomatopéica del grito de un ave)

Cada clan tiene un símbolo, y este símbolo está pintado en la cara de los niños que participan en la lucha ritual en la cual un clan se enfrenta a otro.

Esta lucha, el O'Ō, está cargada de significado simbólico. Cada niño está obligado a golpear a otro, del clan opuesto, y a la inversa, con el fin de dirimir las tensiones que surgen entre los clanes.

Esta forma educativa, sirve para que los niños aprendan a luchar sin guardar rencor y, cuando crezcan, no pelearán con el clan opuesto. Esta pedagogía es usada por el Xavante en otras manifestaciones con niños y jovencitos, hasta que lleguen a la madurez.

Actualmente el clan principal es el POREDZA'ONO, en todas las aldeas, incluso aquellas en que este es el clan con el menor número de componentes. Las funciones y ceremonias principales le corresponden. Es la mitad DANHIM'ŌRE (de la derecha).

Los otros dos clanes se juntan y forman la mitad DANHIM'ŌRE (izquierda). Los individuos del clan POREDZA'ONO se casan con los del clan O u T, pero nunca entre sí. Del mismo modo, T y O no se casan entre sí, porque se consideran hermanos, parientes. El niño, naciendo, recibe el derecho de pertenecer al clan del padre, con sus cargos y privilegios. Así, la mitad a la cual pertenece el padre será la misma a la cual pertenecerá el hijo. Pero el padre puede dar al hijo la denominación del clan de la madre, en caso de que tenga especial predilección por ese clan; se trata de un hecho afectivo. En este caso, el individuo está ligado al clan de su linaje, pero secundariamente está también incorporado al clan de la madre.

Categorías de edad.

Cuando nace un niño (de un blanco), los padres se preocupan por su futuro, pensando enseguida: "¿Qué será de mi hijo?".

Para el Xavante, al contrario, todos ya saben lo que va a ser ese niño. Lo que se tiene como objeto, es llevarlo a iniciar el camino de la vida, que tiene etapas bien determinadas, así como sería para nosotros considerar las diferentes edades, que son las siguientes:

- 1.- AIUTE - Nacimiento
- 2.- WATEBREMI - Niño (en esta fase comienza este sistema de educación)
- 3.- AIREPUDU - Preadolescente
- 4.- WAPTE - Adolescente
- 5.- RITE'WA - Juventud
- 6.- DANHOHUI'WA - Padrino
- 7.- IPREDU - Adulto
- 8.- IHIRE - Vejez

Las principales fases dentro del sistema son la de los WAPTE, RITEY'WA y DANHOHUI'WA. Este último es el padrino de los Wapté y su tarea principal es enseñar y educar primero a los AIREPUDU, y luego a los WAPTE.

Hay siempre un rito para el paso de una fase a otra. Al comienzo de la fase de los Wapté se coloca un collar. La categoría de edad está formada en una ceremonia con división de grupos. La cultura Xavante siempre es vivida en grupo. Y para unir al grupo hay que descubrir qué le gusta al niño hacer.

Por ejemplo, fue del juego de la "peteca" que nació la división de los dos grupos. Este juego es una manera de unir a las personas y por esto es educativo. La pedagogía Xavante es buena y necesita ser utilizada de manera muy libre.

El "Waradzu" se preocupa mucho del intelectualismo, y en cambio el Xavante se preocupa más de la vida. El niño se sigue educando con la vida misma. Apenas comienza a ser pintada, comienza a caminar junto con los adultos y a trabajar. Aprende día a día a vivir mejor. La educación en grupo es importante porque así se enseña al niño a convivir con otros niños.

A cada categoría de edad corresponden tareas especiales, como lo veremos a continuación. Los niños, en el tiempo en que están en las tres primeras categorías de edad, son llamados BODI (varones) y OTI (mujeres). Los viejos dicen que si no se limpia bien la casa, el niño futuro no nacerá en buenas condiciones, no se hará lindo. Esto recuerda una de las numerosas precauciones que los padres deben tener antes del nacimiento de un hijo. Por eso, antes de hablar de la vida propiamente dicha del niño, mencionar lo que precede y acompaña su nacimiento. Cuando la mujer se da cuenta que está encinta, sigue una dieta especial. También el marido se somete enseguida a algunas restricciones en la alimentación. Aparte de estas restricciones que debe observar durante el embarazo, la mujer lleva su acostumbrada vida de trabajo. Al final, cuando aparecen los dolores, son llamadas tres mujeres, de las cuales una es siempre la madre, o a falta de esta, la parienta más anciana y próxima. Son llamadas IUPARI'WA, y asistirán a la parturienta en todo momento.

Al momento del nacimiento, dos o tres mujeres sujetan a la madre por las axilas y la sostienen, en cuclillas. La tercera mujer, arrodillada delante de la parturienta, debe agarrar el niño y colocarlo en una estera, sentada. El vientre es comprimido para facilitar la salida de la placenta. El cordón es cortado con un trozo de bambú a unos 20 cm. del vientre del niño. Luego el niño es llevado cerca del fuego y lavado, y con adecuados movimientos de las manos, se le redondea la forma de la cabeza. El niño es entregado a la madre solamente después de 24 horas, cuando ella puede acomodarse sobre una estera. El padre del bebé, que durante el parto esperaba fuera de la cabaña, va de caza para tener con qué pagar a las mujeres que asistieron a su esposa. En los primeros días de su vida, el niño es amamantado por las abuelas o tías, y después confiado a la madre. Se le da el seno cada vez que llora; el destete tampoco es regulado por reglas precisas, pues el niño es amamantado hasta que la madre tenga leche o hasta que nazca otro bebé, y en todo caso, cuando llega al año de edad, su alimentación se integra con harina de mandioca, maíz cocinado, pedacitos de carne duros para chupar. Después del nacimiento del hijo, la madre y padre deben abstenerse de una larga serie de alimentos que, si fueran ingeridos, causarían graves perturbaciones al bebé.

El niño permanece estrictamente ligado a su madre hasta cerca de los siete años, y el simbolismo de esta unión se simboliza con el hecho de que la madre conserva su cordón umbilical dentro de una canastita. Cuando el niño llega a la edad prescrita, la madre esconde el cordón en un recipiente.

Cuando el niño no anda ni se levanta y sigue gateando hasta más grandecito, fácilmente llega la enfermedad y comienza a enflaquecer hasta morir. Los padres aman igualmente a este niño, aunque prevean que no tendrá vida larga.

Esto sucede, porque los Xavante no hacen distinciones entre los individuos de la sociedad; el niño excepcional es tratado como todos los otros y no le dan cuidados especiales. Cuando una mujer es viuda, otro hombre la acepta, para que tengan un hijo. Cuando el niño crece, el padre le da regalos y comida. Puede jugar en la casa del padre y vuelve, para dormir, en la casa de la madre. En las fiestas, es pintado por el padre. Cuando se convierte en RITEY'WA, y conoce cuál es su padre, vive con él, duerme en la casa de él y la madre queda sola. Visita a la madre de vez en cuando.

Los niños y las niñas.

Cuando son pequeños, los niños y las niñas viven en la casa de los padres.

El niño recoge agua para la madre, aprende a hacer flechitas, hace arquitos de madera con la cuerda, juega, se baña, ayuda a cuidar a los hermanitos.

Las niñas también recogen agua y leña para la madre y amaran al hermanito pequeño. Cuando crecen van a la casa de los abuelos y viven allá, trabajando para estos. La madre puede llamarlas para servicios, pero luego vuelven a la casa de los abuelos. Cuando el niño ya es AI'REPUDU, los abuelos y parientes hablan al padre: "Su hijo ya está grande, hay que hacerlo Wapté". Entonces, junto con los otros AI'REPUDU, que son muchos, se les hace a todos Wapté. Hecha la fiesta y las ceremonias que los convierten en

Wapté, ellos nunca más vuelven a la casa del padre; solo pueden hacerlo los hermanitos, y los padres y madres pueden llevar comida a la casa de ellos.

Los niños y niñas juegan mucho, de diferentes maneras, juegan con flechas, a la "peteca", luchan hasta el anochecer, cuando se recogen en sus casas. Cuando hay cazas, los niños juegan en los claros y cantan. Después se bañan y vuelven porque tienen hambre. Comen lo que fue llevado y preparado en el campamento de caza. Todo muy libremente y en grupo. Cuando un niño o niña es desobediente, y replican al padre o a la madre, son castigados. Cuando la niña no quiere ir a buscar agua para la madre y ayudarla, esta la castiga; castiga también al niño, y el padre a la niña. Adzurudu es la madre que aconseja, y Airepudu el padre que aconseja. Los padres que aman a sus hijos no los castigan sino los aconsejan, hablan con ellos, y los niños aprenden. Si el padre no quiere mucho a su hijo y lo castiga, la madre puede hablar y llamarle la atención, pero cuando la madre actúa así, el padre no interfiere ni reclama, porque ella es la responsable de la educación.

El papel educativo del padre.

El personaje "padre" es importantísimo en la cultura Xavante.

Desde el nacimiento, hasta la muerte, cada individuo xavante está sometido a la autoridad paterna. Esta autoridad es ejercida por el padre legítimo y los electivos. El Xavante no hace distinción entre uno y otro: el padre verdadero es aquél que en su momento es investido de la "autoridad paterna".

Tener un padre es sinónimo de tener derecho a la vida. Cuando un niño nace y nadie asume su paternidad, se le elimina de inmediato, antes del corte del cordón.

La autoridad paterna tiene gran importancia en la vida familiar y social. Nadie puede realizar un acto importante, en el ámbito familiar, social o cultural sin el consentimiento del padre.

Incluso un anciano, o anciana, que quiera trasladarse de una aldea a otra, después de obtener el consentimiento del consejo de ancianos, podrá realizar su deseo si "su padre" se lo permite.

Como esta autoridad paterna representaría una seria amenaza para la supervivencia de la sociedad, el grupo se defiende no eliminando o disminuyendo tal autoridad, sino obligando al padre a delegarla a otros. Pero esta delegación de poderes es ejercida bajo la constante vigilancia del delegador, que puede intervenir en cualquier momento e incluso retirarlos, si el ejecutor no es fiel.

Los padrinos.

Cada individuo xavante tiene un padre y dos padrinos (del clan opuesto al del padre) o DANHOHUI'WA, que introduce y acompaña al individuo, hombre o mujer, en la vida social. Es el DANHOREBDZU'WA el que introduce y acompaña al individuo en la vida familiar. Las atribuciones del primero están ligadas especialmente con la categoría de edad, a los ritos de iniciación, y en cambio el segundo está más ligado con las ceremonias del casamiento.

Para ambos sexos existen estos dos padrinos, pero con valores de importancia diferentes: para los hombres tienen gran valor los DANHOHUI'WA, por la relación con la plaza de reuniones y con la vida social que tanto revela respecto de los hombres. Las mujeres, dueñas absolutas de las casas, dan inmensa importancia al DANHOREBDZU'WA, y en ellas no tiene casi ninguna influencia el DANHOHUI'WA.

El padrino será siempre un "hermano" de la madre del niño, o sea, del clan opuesto al del padre, y por tanto, tío del niño o niña. El padrino debe poseer ciertos requisitos morales que lo hagan aceptable para el padre del futuro afiliado. Individuos camorristas son excluidos para este encargo, tanto por el padre como por la comunidad completa. Para la elección del padrino, hay todo un procedimiento: el hombre que desea ser padrino, conversa primero con su propio padre exponiendo su intención. El padre va y

manifiesta este mismo pedido al yerno, que lo transmite a su hijo. Si la propuesta es aceptada comienzan los preparativos para la ceremonia.

El "Padrino" prepara los adornos.

Para el niño, el padrino prepara los adornos que usará cuando sea Wapté; para la niña, los que usará en el día de su casamiento. La esposa del futuro padrino hace los pasteles, que serán dados a la madre del niño o niña. El pastel representa la dedicación al trabajo de la mujer, y la generosidad del hombre. Entre los Xavante es muy apreciada la mujer trabajadora, que tiene un gran sembrío. También la generosidad es la mayor virtud del xavante, y la avaricia el peor defecto.

El que no sabe compartir con los demás sus bienes no puede casarse y formar una familia. Por estas razones, la ceremonia se realiza después de la cosecha.

En la casa, el padre del chico divide el pastel grande en dos partes. Una parte es para la familia y la otra para ser distribuida entre los miembros de la aldea. El pastel menor será entregado al padrino, que lo compartirá con los demás compañeros de la categoría de edad del chico. En este momento cambian las relaciones del tío con el sobrino o sobrina. De ahora en adelante, el tío sustituirá al padre en muchas funciones, llegando incluso al punto de identificarse completamente con él. Este cambio no es repentino, sino gradual, y llega a su plenitud solo cuando el sobrino o sobrina tengan su primer hijo. Así el sobrino pasa a ser hijo también de su DANHOREBDZU'WA, por toda la vida, cambiando sus relaciones de parentesco y las de sus hijos, (que más tarde lo llamarán abuelo).

Terminada esta ceremonia, el padrino del chico se convierte automáticamente en padrino de todos los hermanos y hermanas del joven, presentes o futuros, y deberá repetir sucesivamente la ceremonia para cada uno de ellos.

Este rito, a pesar de ser en sí muy sencillo, es de suma importancia por las múltiples consecuencias que tiene en la vida familiar y social del xavante.

Para la niña representa una separación: ella sale idealmente de un grupo familiar y entra en otro. Sale de la autoridad del padre y entra a la autoridad del padrino. De esta manera y desde ese momento, hasta el momento del casamiento, la niña vive en un estado marginal con relación a los miembros de la misma categoría de edad de sexo masculino, y de la misma forma con la familia, por las restricciones sexuales, alimentaria y de domicilio. Ella al comienzo deberá dormir en la casa de la abuela, y cuando crezca un poco más, en la de la madre, pero solo dentro de un cuarto.

Iniciación y casamiento.

El DANHOREBDZU'WA es un rito concomitante, paralelo y complementario del DANHONO, la gran iniciación a la pubertad. Los dos conjuntos de ritos tienen el fin primario de preparar y llevar los individuos al punto final, que es el casamiento, que es el incremento y multiplicación del grupo.

Los dos ritos no son una simple repetición uno del otro, sino dos ceremonias complementarias: uno desarrolla el asunto en el ámbito familiar, el otro en el ámbito social.

El DANHONO es una ceremonia cuyo momento más importante es la perforación de las orejas, con todos los ritos complementarios que transforman a los Wapté en Rité'wa.

Todo este conjunto, tanto en la perforación como en la ejecución, representan uno de los puntos principales de la pedagogía xavante.

La preparación es larga y moviliza a los padres, padrinos y parientes, y a toda la comunidad. Los iniciados deben estar preparados físicamente, espiritualmente, para el gran acontecimiento. Todo esto requiere de ellos una gran participación en la formación al vivir xavante, familiar y social.

Todo ese conjunto de ejercicios, ceremonias, ritos que acompañan la iniciación, debido a la gran carga simbólica que contienen, llevan la persona a

un rápido cambio: madurez, cambio del aspecto exterior, cambio en el comportamiento.

Las ceremonias son las siguientes:

- 1) El baño ritual, que dura más de un mes, de la mañana a la noche. Ayuda a educar la voluntad y responsabilidad, además de entrenar la fuerza física.
- 2) La perforación de la oreja, que educa al valor.
- 3) La corrida del NONI, que despierta el espíritu de competición y lealtad, y consiste en correr de un punto a otro de la aldea.
- 4) WAÑORO - Tebe - Pahöri-wa: señala la división en clanes y enseña a restablecer la unión entre ellos, por medio de intercambio de parientes.
- 5) Tsauriwa - Ellos deben demostrar que son maduros y aptos para enfrentar las dificultades de la vida.

En todas estas ceremonias, por medio de símbolos y hasta de representaciones escenográficas de leyendas (o de la seriema) los jóvenes se hacen conscientes del significado y valor del casamiento para el individuo, la familia, el grupo y la sociedad.

Estas ceremonias son seguidas por otras que tienen el objeto de reintegrar gradualmente al joven a la vida familiar. El hombre es considerado formado cuando es IPREDU, cosa que sucede después de varios años de casamiento, ya con varios hijos; concomitantes con estas ceremonias hay otras de iniciación, que tienen como objeto (especialmente el WAI'A) de introducir los individuos y el grupo en el mundo espiritual. Es una educación específicamente religiosa, aunque también en las otras no haya una distinción clara entre la parte religiosa y la parte profana.

Coyuntura actual.

La vida e historia de cada pueblo están en continua transformación, y en correspondencia con esta, también cambian las manifestaciones culturales. No es que todo sea completamente modificado y renovado: hay siempre dos tendencias contrarias, una que intenta codificar y fijar, y otra que al contrario, quiere renovar.

De la síntesis de estas dos fuerzas depende la vida de cada día. Los Xavante, varias veces, estuvieron a punto de extinguirse. En el momento actual afrontan el mayor peligro de toda su historia: la gran cantidad de medios y recursos económicos que se destinan a ellos para el "desarrollo comunitario", están minando profundamente los modelos culturales del grupo, y llevándolos a una total desintegración. Síntoma alarmante de esto, es la formación de pequeños grupos liderados por un jefe, que quiere formar una "fazenda" para sí. Esto indica la destrucción total del equilibrio entre la tendencia individualista y egoísta, y las exigencias de la vida en grupo. La muerte de los viejos tuvo como consecuencia, una disminución en el conocimiento de los mitos y en la realización y comprensión de los ritos, que una vez despertaban todo el ardor vital y entusiasmo de los Xavante, y ahora no dicen casi nada a los jóvenes, y si son practicados todavía, lo son con poco interés y hasta con desgana. Si los Xavante no consiguen reaccionar una vez más a estas violencias, la extinción de la tribu está muy cerca.

Notas pedagógicas.

En nuestro trabajo con los indios, tenemos que convencernos que existen dos tipos de educación para el indio. Muchas veces estos dos términos son dos realidades bien distintas.

- 1.- Educación indígena es aquella que es administrada por los propios indios en base a sus propios modelos culturales.
- 2.- Educación para el indio es la que el blanco o cualquier otro intenta dar a los indios.

Por tanto esta última es una realidad que viene de fuera de la cultura. Si el indio estuviera completamente aislado en su hábitat natural, sería suficiente la educación indígena, pero en la situación actual, con nuevas realidades y exigencias, provocadas por el contacto con la cultura envolvente, la educación indígena no abarca todos los requisitos necesarios para que los individuos y la comunidad puedan sobrevivir. Estando así las cosas, hace falta una intervención externa, que complete y ayude la educación tradicional. Esto no justifica una sustitución de la educación indígena por parte de una educación para el indio. Las dos tienen que proceder juntas, completándose recíprocamente: es pues completamente absurdo colocar en una escuela de indios un profesor o profesora que no conocen a fondo la cultura de sus alumnos.

Como consecuencia de estos principios, la escuela en una aldea no puede limitarse a los pocos momentos de contacto entre el profesor y los alumnos encerrados todos en un aula, sino debe abrirse, e integrarse con la vida cotidiana en la aldea.

Lo que no se relaciona con la experiencia personal, no es fácilmente interiorizado. La vida del hombre es la mejor "palanca" para la educación, y es parte integrante de la educación. Con la palabra "vida" queremos indicar lo siguiente:

- Los acontecimientos de la vida diaria de la tribu o del ambiente que la rodea;
- Los mitos, leyendas, costumbres y todo lo que pertenece a la cultura de la tribu, y que es el verdadero fundamento del vivir cotidiano, y raíz profunda de todas las manifestaciones personales y comunitarias.

Es muy importante hacer observar que las leyendas no deben ser narradas como cuentos o ejemplos por ilustrar. Los indios tienen el tiempo señalado, el ambiente y las personas determinadas para transmitir los mitos y leyendas. Ningún profesor está autorizado a invadir este campo, que está ligado a lo que hay de más profundo en la cultura y religiosidad del pueblo. Lo que sí puede hacer, es aprovechar y hacer resaltar el mensaje educativo y formativo de los mitos y leyendas. Lo que es importante es provocar una

reflexión partiendo de aquello que existe en la vida, para valorizarlo y mejorarlo.

El profesor tiene que estar íntimamente convencido de que no se puede hablar de culturas superiores e inferiores. El Xavante tiene su propia cultura y es aceptándola y amándola que podrá progresar.

Para un trabajo provechoso, el profesor tiene que ser aceptado por la comunidad, como persona, y por su parte, él conservará la convicción de pertenecer a una cultura totalmente diferente de la del indio. Para superar esta barrera de pertenecer a una cultura diferente, será trabajo constante suyo intentar conocer la cultura indígena en su totalidad, aceptando la realidad tal como es. Amando al indio con sus valores y contravalores y partiendo de la realidad: así es como deberá comenzar su trabajo.

Esto requiere, por parte del profesor, mucha flexibilidad y creatividad: no es posible apoyarse a un programa fijo rigidamente y el profesor deberá tener perspicacia y sentido común para adaptar sus programas o su enseñanza los acontecimientos de la vida tribal: fiestas, iniciaciones, ritos, cazas, trabajos en los sembríos, etc. En esta tarea el profesor tiene siempre que vigilar para no forzar los hechos, o sea, no querer sacar de un hecho un mensaje que culturalmente este hecho no tiene. También tiene que evitar sentirse nervioso si la clase toma un rumbo diferente del que él tenía pensado. Intentar interpretaciones muy complicadas no ayuda, sino confunde.

La transmisión del mensaje debe hacer descollar lo fundamental, sin perderse en detalles. El indio no está entrenado para raciocinar, como nosotros, pero sí lo está para intuir, y por eso el mensaje debe brotar de la presentación de un hecho. No perdamos el tiempo en largas explicaciones: si precisamos hacerlas, no lograremos penetrar al individuo.

Con frecuencia encontramos en la vida del indio, actitudes completamente contradictorias según nuestra lógica racionalista, pero que no lo son tomando en cuenta su manera de pensar.

Por ejemplo: el niño es considerado al mismo tiempo como un menor (y en el caso, no se puede golpearlo) y como mayor (en el sentido que es plenamente responsable de sus actos y libre de actuar como quiere).

Póngase mucha atención a la manera de comunicar el mensaje: hay que evitar imponer, o forzar las conciencias. El Xavante, cuando habla, se coloca en un plan de igualdad respecto al que escucha, de manera que la aceptación del mensaje se produce por convicción y no por imposición. Es importante observar la manera con que los viejos hablan para los más jóvenes: ambos están acostados. Mientras el viejo explica, el joven escucha, haciendo de vez en cuando unas preguntas.

Se debe imitar no tanto la forma exterior, cuanto el espíritu. Por tanto, no imponer o forzar, sino exponer y convencer. No es fácil, al comienzo, provocar un diálogo con los alumnos xavante, pero es un camino que debe recorrerse gradualmente. Al poco tiempo se debe enseñar al alumno, a comentar con el profesor lo que está aprendiendo.

Otro campo en que la creatividad del profesor se manifiesta, es el de encontrar varias actividades concretas, que no solamente despierten el interés y atención del alumno, sino lo lleven a tomar conciencia de que el aprendizaje no es solamente un ejercicio teórico, sino que sirve para la vida concreta.

El personaje del monitor.

Los hombres comunican entre sí por medio de palabras, gestos, etc., que deben tener un mismo significado para todos los que participan en la conversación, y aun así, no siempre los participantes interpretan de la misma manera los gestos, las palabras... y se producen malentendidos, que todos quisieran evitar. Nuestra cultura y la cultura Xavante tienen orígenes y desarrollo muy diferentes, y el problema de la comunicación es el primero que se presenta al profesor, y acaso sea el más difícil de solucionar; además condiciona todo el trabajo. Queremos intentar dar una ayuda y orientación que no va a resolver el problema, porque esto es tarea de cada profesor, sino que puede indicar el camino, cosa ya muy importante.

Al profesor que debe comunicarse con el Xavante se presentan tres dificultades:

- formación cultural diferente.
- lengua diferente.
- falta de conocimiento de la cultura del indio.

Existe el peligro de que el profesor y el indio caminen por caminos diferentes, que no se encuentran nunca, con la agravante de que ni siquiera se den cuenta de esto y esté convencido de tener una actuación adecuada. Precisa pues encontrar un punto de contacto, un eslabón de unión, un intermediario. Este es el monitor: monitor es un indio xavante que presenta las siguientes características:

- tener un buen conocimiento de nuestra cultura
- estar bien integrado en su propia cultura
- tener facilidad en captar en mensaje que les es transmitido por el profesor
- tener facilidad en transmitir este mensaje a los alumnos..

No es un simple traductor, sino debe ser capaz de encajar el mensaje que va recibiendo, en los moldes de la cultura Xavante, y así transmitirlo a los niños de la tribu. Preferiblemente no debe ser muy joven, pues entre los Xavante el que enseña es adulto, y el viejo, y así, siendo adulto, tendrá más influencia sobre los jóvenes que si fuera un joven.

En este campo no hay lugar para improvisaciones. Debe poseer una preparación remota, hecha por medio de cursos periódicos realizados preferiblemente en el lugar en que va a ser su campo de actuación. Para aumentar, enriquecer más la preparación, se puede hacer reuniones con otros monitores de otras aldeas y hasta de otras tribus.

Los cursos hechos en escuelas de la ciudad son de poca utilidad para el monitor xavante. La preparación debe ser cerca. El monitor, cuando se encuentra delante de los niños, debe estar seguro de sí mismo; para esto hay que ver de antemano, junto con el profesor, la materia que debe dictarse.

Esto se puede hacer de la siguiente manera:

- ver un conjunto de lecciones, por ejemplo una unidad entera, para tener una visión del conjunto más grande.
- antes de cada clase, recordar los puntos principales de la lección que debe dictarse.

Cómo actuar en la clase.

Tanto el profesor, como el monitor, deben estar presentes durante toda la clase, que puede hacerse en dos momentos:

- el profesor presenta el contenido de la clase a los niños, preferiblemente dividido en varias partes.
- después de cada presentación del profesor, el monitor repite el mismo contenido en su lengua.

El profesor permanece en el aula, dando así prestigio al monitor, y a su actuación, frente al educando. Las diferentes actividades escolares deben ser discutidas anteriormente entre el profesor y el monitor. Así encontrarán más fácilmente el mejor modo de realizarlas. El monitor podrá ser dejado solo alguna vez en la clase, solamente cuando tenga ya buena experiencia.

Después de la clase, es oportuno que el profesor y el monitor comenten juntos la actuación de ambos, y examinen cuáles fueron los puntos difíciles, porque esto los ayudará a descubrir más fácilmente las fallas y a corregirlas para mejor provecho de los alumnos. El indio que trabaja como monitor no es un privilegiado, y el profesor no debe tratarlo como tal. Darle prestigio, apreciarlo, eso sí, para que tenga la autoridad que necesita en su trabajo, pero evítese darle regalos y tener con él un trato especial. Esto provocaría envidia y disminuiría la eficiencia de sus acciones. Evidentemente el monitor debe recibir la justa remuneración por el trabajo que hace.

Etapa preescolar.

Cuando comienza una clase con los indios, el profesor debe estar convencido de que va a enfrentar una realidad nueva. El indio no está familiarizado con el papel, la escritura, la lectura etc., pues estas no son realidades que se encuentran comúnmente en la vida cotidiana, en las casas, en la aldea. Por tanto debe haber una auténtica iniciación para evitar choques culturales. Habrá una temporada más o menos larga, en que el niño va usando elementos familiares como hojas, piedras, madera, barro, semillas, arena, para acercarse gradualmente al papel, haciendo dibujos, construcciones, moldes y usando el suelo para hacer las primera rayas y dibujos.

En una segunda etapa, el niño poco a poco comienza a combinar todos estos elementos con el papel, de varias maneras, por ejemplo recubriendo dibujos trazados en el papel con semillas, paja, hijas, madera, etc.

En una tercera etapa es muy ventajoso hacerle pegar papeles de colores haciéndole formar un collage. Cuando el niño esté bien familiarizado con todos estos elementos, entonces ya puede comenzar a usar el lápiz y hacer dibujo libre.

Todo este período a veces es bastante largo y puede provocar en los padres cierta desconfianza, y también en los adultos, que pueden pensar que se está perdiendo el tiempo. Por eso, profesor y monitor deberán hacer un trabajo constante con los adultos para que estos se convenzan de la necesidad y utilidad de todos estos ejercicios.

El profesor no debe impresionarse si entra a clase y percibe un bloqueo psicológico en los niños respecto del aprendizaje. Esto se debe a las conversaciones que han oído en la aldea. No sirve insistir con los niños, hay que buscar a los adultos y averiguar lo que sucedió, lo que ellos eventualmente hayan encontrado de equivocado, y sólo convenciendo a los adultos con explicaciones adecuadas se logrará reanimar a los niños. Actuando en otra forma, se corre el peligro de crear una división entre los niños y la aldea, o de perder, como profesor, toda credibilidad.

En esta temporada los niños deben pasar el menor tiempo posible dentro del aula, porque la mayor parte del tiempo la enseñanza debe hacerse en un contacto directo bien coordinado, con la naturaleza, así se hace más fácil encontrar el material necesario para las diversas actividades. Pero el factor más importante es que el niño se sienta plenamente libre y no surja en él aversión por la clase.

Quando el niño esté bien familiarizado con el uso de los varios elementos naturales y de papel y lápiz, y haya conseguido una buena coordinación motora, se puede comenzar la alfabetización propiamente dicha.

Alfabetización.

Para una alfabetización rápida, es necesario partir siempre de elementos conocidos y familiares para el niño. Naturalmente este será alfabetizado en la lengua que comprende, o sea la lengua materna, para evitar la idea de que la escuela da fórmulas mágicas y es cosa "del blanco". Muy pronto los niños y toda la aldea deben darse cuenta de que saber leer y escribir es un instrumento necesario para defenderse frente a la cultura del blanco, y poder seguir viviendo como siempre, sin ser considerado inferior. Los métodos de alfabetización pueden variar, según la preparación, aptitudes, capacidades del profesor y monitor, y también de la situación concreta de los alumnos. Ya dijimos que la alfabetización debe hacerse en lengua materna, pero esto no impide que los niños, cuando aprender a escribir una palabra en xavante, puedan conocer el término correspondiente en portugués. Una dificultad que todos encuentran al comienzo, es que los indios protestan, pensando que el profesor quiere enseñarles la lengua xavante. Es bastante difícil hacerles entender que simplemente se está usando la lengua xavante, bien conocida, para el aprendizaje de la lectura y escritura.

Experiencias de un pasado no muy lejano, comprobaron que la alfabetización hecha usando simplemente el portugués, exigía períodos muy largos, tres o cuatro años, y en cambio, usando la lengua materna, este tiempo se hace mucho más corto y puede llegar a una temporada de pocos meses.

En un período de varios años, por medio de una colaboración con misioneros, SIL y un buen grupo de monitores xavante, fueron elaborados los libritos para la alfabetización. Se comenzó con palabras generadoras, hechas solamente de una letra. Al comienzo se introdujeron solamente las vocales y pocas consonantes y formando con estos elementos no solamente palabras compuestas, sino verdaderas oraciones, se pasó luego a locuciones y breves cuentos.

Las otras consonantes fueron introducidas gradualmente. El alumno conocerá todas las letras del alfabeto solo al terminar el libro. Esto provoca en el niño, un interés continuo, porque puede hacer siempre nuevos descubrimientos a pesar de que en las páginas se proponen argumentos, figuras, elementos todos bien familiares para él: animales, árboles, casa, trabajos domésticos, cacerías, animales cazados, plantíos. Naturalmente dependerá de la perspicacia del profesor y monitor, introducir verbalmente elementos de la cultura envolvente.

Es muy provechoso el usar letras ya aprendidas para escribir y componer palabras portuguesas.





EL MENOR BIEN AMPARADO EL NIÑO INDIGENA

*Paulo Suess**

Las sociedades indígenas que consiguen vivir lejos y de una manera diferente de la llamada sociedad nacional, no conocen el problema del menor abandonado. La preservación de los valores autóctonos de los pueblos indígenas, sobre todo su espíritu comunitario, es proporcional a su distancia de la sociedad occidentalizada. Los exópatos son un subproducto de esta sociedad, estratificada en clases sociales jerarquizadas por la productividad económica de edad y sexo. La integración de los pueblos indígenas en esta sociedad significa, en rigor, su desintegración económica, política y socio-cultural. Los moldes indígenas tradicionales, su estructura familiar, de clan y de tribu, cierta autonomía económica y cierta cohesión cultural interna, mecanismos de reciprocidad y redistribución de bienes, no permiten, en estas sociedades, la existencia de niños abandonados, de "Pixotes", como consecuencia de una desestructuración económica y social.

Pero, por la expulsión del campo y las condiciones de trabajo y vivienda, de educación y salud en las grandes ciudades, la estructura familiar y social está en plena crisis y descomposición. El Estado se limita a hacer una

* Paulo Suess, nació en Colonia (Alemania) en 1938. Es doctor en Teología (Münster) y trabaja como asesor latinoamericano del CIMI.

"legislación platónica" que ofrece a los menores de edad que infringen la ley (sacados de su hogar como sus padres fueron expulsados de su tierra) el encierro y castigo en las "casas de malestar del menor". El problema no puede atribuirse a individuos malintencionados, así como su solución no puede encontrarse por obra de héroes de la caridad. El problema es estructural, como el de la salud o de la escuela pública, y la clase dirigente aún no está dispuesta, ni es capaz, de invertir inteligencia y recursos suficientes para su solución. La prevención evitaría la "presentación de cuentas" del tratamiento. Los "esparadrapos políticos" esconden solamente, y no curan las heridas sociales. Un arreglo de los alambres eléctricos en el momento oportuno, muchas veces evita la llamada a los bomberos para apagar un incendio. Una reparación de los alambres de la propiedad de la tierra y medios de producción, del sistema habitacional y sanitario, evitaría el cortocircuito de los trabajos ocasionales y mal pagados, de las casuchas repletas de gente y de la calle convertida en dormitorio como si fuera un internado de quinta categoría. La ciudad se convierte cada vez más en selva, y la vida civilizada, la vida amparada por estructuras humanas, es la de los "silvícolas", los indios que la viven en sus aldeas aún no arruinadas por la interferencia de la sociedad nacional.

Hablando del "menor bien amparado" en las aldeas indígenas, desplegamos la bandera de una "convivencia en la diferencia" entre las dos sociedades, la indígena y la nacional, ya que la realidad presente de la *una* - en la mayoría de sus componentes- no ofrece perspectiva de futuro para la *otra*. Los nacionales, el brasileño medio, no quiere volver a las aldeas, y los indígenas, en su gran mayoría, saben que no pueden sobrevivir a las estructuras individualistas y competitivas de la sociedad nacional. La "convivencia en la diferencia" exige la resistencia contra la integración forzosa de los pueblos indígenas en las estructuras del Estado Nacional, y al mismo tiempo rechaza el aislamiento antihistórico de los indios en reservas ecológicas o su confinamiento en islas controladas con cierta exclusividad, por algo como una FUNAIBEM estatal.

Infancia indígena.

Los ritos y costumbres de culturización y socialización en las

sociedades indígenas, varían bastante de un pueblo a otro. Lo que no varía, es la estructura comunitaria de amparo que el niño encuentra al nacer en una aldea indígena. El niño *xavante*, cuando nace, recibe su primer baño ritual que lo hace ingresar oficialmente a la comunidad. Luego del corte del cordón umbilical, el recién nacido es llevado al centro de la casa y recibe una abundante ducha de agua fría del río "para que crezca fuerte y hermoso", según la explicación del anciano *xavante* Jerónimo. En todas las iniciaciones *Xavante*, el agua tiene, además del valor real, un significado simbólico. El "agua viva" de los ríos, es habitada por los espíritus buenos. El "agua muerta", que no se mueve, de los lagos, es habitada por los espíritus malos. Así la lucha por los ríos viene a ser una lucha por los buenos espíritus, es la pelea por un espacio protector y protegido. También el "baño del noviazgo" tiene como finalidad de volver los hijos de los desposados "fuertes y hermosos", además de sentar las bases del matrimonio y velar por la unión de las familias de los futuros esposos.

En la aldea indígena "difícilmente se ve a alguien que pega a un niño", nos cuenta el padre Giaccaria, que vive desde hace muchos años entre los *Xavante*, en el Mato Grosso. El castigo es "sólo palabras". El castigo mayor, incluso para adultos, es cuando la comunidad reprocha el comportamiento de alguien (niño o adulto). Para algunos, esta "condena verbal" es razón suficiente para mudarse a otra aldea. A pesar de este "control social", niños y adultos viven extremadamente libres en las aldeas. La familia indígena que una vez fue, por una enfermedad, a la ciudad, no se conforma con la vida confinada en un departamento o barraca sin huerta, campo y río. La invasión cultural de la aldea por parte de la ciudad, por medio de televisión y radio, y también de juguetes, a pesar de ser una seria amenaza, no ha conseguido hasta ahora, destruir la vertiente principal de la aldea: la libertad en tiempos y espacios y el espíritu comunitario.

Entre los pueblos indígenas, en general, el hijo de madre soltera o el huérfano no representa un problema. Además de la familia, es el clan -la familia ampliada- que se siente responsable del amparo, crecimiento y educación del niño. El clan es una estructura intermedia entre la familia y la aldea. El padre Henrique Ogge, misionero entre los indios *Sateré-Mawé* en la Amazonía -los indios que nos dieron Guaraná- contó en una entrevista: "Si

la madre muere, los abuelos o tíos (hermanos de la madre) cogen al niño. Los hermanos de la madre ejercen un papel casi de padres, junto con los hijos de la hermana. A los seis o siete años el niño ya tiene mucha responsabilidad. De la infancia los niños indígenas pasan rápidamente a la vida adulta. Después de la "danza de la Tucandeira", que es un rito de iniciación, el chico, de 13 o 14 años, es ya considerado un hombre en todo sentido .

Entre los Tikuna, en el Alto Solimões, es la fiesta de la "Chica Nueva" que contiene el rito de iniciación femenina. Después del primer menstruio, la chica es confinada en una parte de la casa. Durante la temporada de reclusión, la muchacha tikuna recibe de su madre y de los abuelos, enseñanzas específicas para su vida de esposa y de adulta en la aldea. Después de unos meses de preparación, la muchacha es sacada del cuarto y rodeada de parientes, en el centro de la casa, y de estos recibe una vez más consejos y enseñanzas. Después de varios ritos, unas ancianas arrancan despacio el pelo de la muchacha, para demostrar simbólicamente "la muerte de la personalidad inmadura y el nacimiento de una nueva persona, con plena madurez social" ¹.

Los Xavante celebran el paso a la vida adulta con ritos preparatorios que culminan con la "perforación de las orejas" de los muchachos. El salesiano Bartolomeu Giaccaria nos cuenta la ceremonia.

"Estando todos pintados, después del comienzo de la fiesta, los *wapté* (adolescentes) se dirigen al río, pasando por las afueras de la aldea, según las instrucciones de los padrinos. Los más viejos se zambullen primero, luego varios otros grupos según la edad, en orden decreciente de edad, hasta llegar a los *wapté*...

En el agua, los *wapté* meten las manos, unidas en forma de concha, y acompañando con los pies los movimientos de las manos, tiran agua a veces

1 Egon Schaden, Ed cacao Indígena, en: **Problemas Brasileiros**, año XIV, n. 152, São Paulo 1976, p. 28

a la izquierda, a veces sobre la cabeza. Almuerzan sentados en el agua, comiendo una torta de maíz asada debajo de la brasa. Al atardecer un viejo de la aldea va al río a llamarlos, y juntos vuelven a las casas de sus padres. Las hermanitas pintan el cuerpo del wapté con rayas negras de carbón, y enseguida él se acuesta en la cama de su padre. Pero entrada la noche, debe levantarse e ir a dormir afuera, sobre una estera extendida cerca de la casa, sobre un estrato de hojas...

Cuando toda la aldea duerme aún, los wapté se despiertan, vuelven al río, toman un baño y luego comen fuera del agua. Vuelven a dormir, hasta que el canto de la saracura los despierta y los hace volver al mismo baño del día anterior en el río... Las madres o hermanas les llevan la merienda.

Los ancianos, de vez en cuando, ordenan a los wapté que dejen de salpicar agua, para descansar un poco, pero sin salir del río.

El baño ritual, con las ceremonias que lo acompañan, dura un mes o más. Luego hay la perforación de las orejas (lóbulos) con un estilete de hueso de onza, y luego los baños siguen por unos días más. Según los *Xavante*, es un medio para anestesiarse los lóbulos, y también para que el cuerpo se haga fuerte y hermoso².

En casi todas las sociedades indígenas existen ritos de iniciación, que son ritos de paso de la adolescencia a la vida adulta. La estructura de estos ritos generalmente está formada por ritos de separación, de transición por medio de un acto de valor, y de integración en la comunidad adulta de la aldea. Los ritos de transiciones (nacimiento, iniciación, matrimonio, muerte) son en cierta forma los sacramentos de los pueblos tribales. Y estos sacramentos son siempre celebrados con toda la comunidad, así como el trabajo y el ocio se hacen en forma comunitaria. La comunidad indígena no deja que nadie "caiga afuera", no empuja a nadie al margen de sus fronteras

2 Bartolomeu Giaccaria, Significado da água na cultura xavante. *Revista de antropologia*, vol. 21 (primera parte). São Paulo 1978, p. 104 y sig.

geográficas o sociales. Es cierto que antiguamente había en varios pueblos indígenas, en épocas de crisis o ligadas al antiguo nomadismo, prácticas de aborto y de infanticidio. Pero un trabajo misionero y antropológico responsable -como la presencia misionera de las Hermanitas de Charles de Foucault entre los Tapirapé, por ejemplo consiguió transformar tales prácticas, que hoy amenazarían la sobrevivencia de los indios, reducidos de 8 millones que eran en la época de la conquista, en unos 230 mil sobrevivientes actualmente. Además, la presencia misionera junto a los pueblos indígenas a pesar de todas las críticas que a veces merece, siempre contribuyó a un crecimiento poblacional de los indios. Entre los 4500 *Xavante* surge cada año una aldea nueva, con más de 200 niños.

Educación indígena.

El sistema educativo indígena es informal, gradual y continuado. Comienza antes del nacimiento y no se detiene en la vejez. La educación indígena es una tarea compartida entre padres, clan y comunidad. El indio es educado desde que nace, a vivir en grupo y comunidad. Danzas, cantos, ritos, juegos y trabajo son siempre ensayos de educación comunitaria. La vida en la comunidad no coerce la espontaneidad y libertad individual.

Es muy ilustrativo el modo en que el niño *xavante* aprende a caminar. La madre no obliga ni ayuda al niño a dar los primeros pasos, sino pone al alcance de él los medios necesarios para aprender, dice el padre Giaccaria. Pone la criatura sobre una estera para que aprenda a gatear, luego fija un palo en el suelo, y allí el niño se agarra, se levanta y se cae hasta quedar firmemente de pie. Entonces comienza a andar alrededor del palo y aprende a caminar solito, aprende la lección del río: "nacer ya es caminar".

Cuando los niños crecen, acompañan las actividades de los padres: las niñas en los quehaceres domésticos y huerta, los niños en el uso de pequeños arcos y flechas. Después son llevados a las ceremonias de la comunidad, pintados y adornados. En la participación, descubren y amplían su mundo. Los niños *xavante* permanecen hasta cerca de los siete años estrechamente ligados a la madre, que conserva, durante ese tiempo, su cordón umbilical dentro de una calabacita. Luego la madre lo esconde en una vasija. También

el personaje del padre es muy importante en la cultura *Xavante*. Desde el nacimiento hasta la muerte, cada individuo *xavante* está sujeto a la autoridad paterna. Esta autoridad es ejercida por el padre (en el sentido que damos nosotros a esta palabra) legítimo, y por los padres-tíos. Los *Xavante* no hacen distinción entre uno y otro: "el padre verdadero es aquél que en el momento dado, es investido de la autoridad paterna"³. Tener un padre es sinónimo de tener derecho a la vida, al punto que cuando un niño nace y nadie asume su paternidad -cosa que ya no sucede casi- no es aceptado por la familia de la madre ni por el clan. La autoridad paterna tiene grande importancia en la vida familiar y social. Sin el consentimiento del padre, el *Xavante* no puede realizar un acto familiar, social o cultural importante. Para que esta autoridad paterna no represente una amenaza para la sociedad *xavante*, el padre, en ciertas circunstancias, está obligado a delegar su autoridad a otros.

Después de la fase "casera", los niños y niñas van a la casa de los abuelos, donde viven jugando y trabajando. En la fase de la adolescencia, entre los 11 y los 17, comienza una educación más cuidadosa. En esta fase, viven separados de la familia bajo la asistencia de los padrinos. En este período son introducidos a la sabiduría mítica del grupo, y aprenden las actividades necesarias para la supervivencia. En la concepción *xavante*, el período en que el individuo es adolescente, es considerado la fase más importante de su vida. Es respetado y rodeado de muchos cuidados. La función social más importante de los *Wapté* (adolescentes) es ejecutar los cantos en las varias horas señaladas del día y de la noche, para alegrar la comunidad. Los *Wapté* son el centro de varias ceremonias, ritos y leyendas. La siembra de algunas plantas alimenticias muy importantes para los *Xavante*, es reservada a los *Wapté*. Cada adolescente tiene un padrino determinado, pero al mismo tiempo todo el grupo de padrinos es también padrino del grupo de los *Wapté*.

3 Bartolomeu Giaccaria, Anotações sobre a educação *xavante*, manuscrito, p.8 y sig. Me beneficié de este manuscrito a lo largo de este artículo, cada vez que hice referencia a la educación *xavante*.

Escuelas en las áreas indígenas.

Frente a la educación permanente de las sociedades indígenas, la escuela de la sociedad nacional puede tener un papel complementario en la transmisión de conocimientos nuevos y probablemente vitales para la supervivencia de los indios. Pero en realidad es introducida casi siempre como un arma ideológica de la cultura dominante para domesticar y someter a los pueblos indígenas, para "iniciarlos en destrezas importantes para el grupo blanco... Una media docena de conocimientos para convertirse en mano de obra semicalificada con la vocación de seguir siendo tan explotada como el obrero"⁴. Muchas escuelas para indígenas, son simplemente extensiones de escuelas municipales sin ninguna caracterización específica, con profesores mal pagados y mal preparados.

Pero las comunidades indígenas consideran que, en las circunstancias actuales, la escuela les puede ser útil, si es que no impone en las aldeas, calendarios escolares, contenidos y currículos forasteros, de la sociedad nacional. En el momento en que "los blancos" lanzan al indio a una iniciación rudimentaria de los estudios, "el indio comienza a soñar los sueños de los blancos. Pero esto no sucede solo por alienación; el fondo, es como si los indígenas dijeran "si Ud. viene acá a ofrecerme los primeros añitos de escuela, para que yo me convierta en obrero de Ud., yo quiero que me dé estudios para ser médico, ingeniero, cura, obispo..."⁵. Los indios quieren ahora fiscalizar la Funai y la Misión, el gobierno de Brasilia, el comerciante en la ciudad y el tendero que le pide plata en la tienda de la aldea.

El problema es que no es alienante solamente la educación para el indio: lo es toda la educación brasileña, y "no sólo la educación brasileña,

4 Relación de la VIII Asamblea Regional del CIMI/MT. **Un diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena**, Cuiabá 1982, p.2

5 **Ibiden.**

sino la sociedad brasileña entera que debe ser rehecha, debe ser reinventada"⁶.

La legislación brasileña asegura el carácter específico de la escuela indígena. EL ESTATUTO DEL INDIO, la ley n. 6001, dice en su art. 49: "La alfabetización de los indios será orientada a su integración en la comunidad nacional..." Y esa comunidad nacional es una sociedad clasista, donde el indio encuentra su ubicación en el margen y suburbios. También la prometida enseñanza en lengua nativa, promesa nunca mantenida, como la de la demarcación de tierras no garantiza necesariamente una auténtica educación indígena, porque muchas veces la lengua nativa es manipulada -en particular, por sectas norteamericanas- para transmitir mensajes e inculcar contravalores que derrumban la estructura de la cultura indígena e imponen, con más eficacia, la ideología dominante anti-indígena.

La escuela para los indígenas, como auténtico complemento del sistema educacional tradicional, no es una utopía de largo plazo. Experiencias concretas actuales demuestran que esto es posible desde ahora. El pueblo Myky (MT), a pesar del contacto reciente, de apenas 15 años, y del reducido número de 35 personas, ya cuenta con una experiencia de escuela, en la cual se procesa la alfabetización de la lengua materna con la introducción paulatina del portugués oral, el desarrollo de la comunicación escrita y la construcción de conocimientos nuevos en armonía con el sistema de conocimientos tradicional. La participación de la comunidad es plena, en todo el proceso escolar. Se considera importante que "toda programación, todo el proceso, toda la evaluación parta de los Myky y vuelva a ellos bajo forma de un paso más, una nueva conciencia, una nueva afirmación de sí mismos y una nueva capacidad de enfrentar la situación de contacto con la nueva civilización"⁷.

6 *Ibidem*, p. 8.

7 Relación del III Encuentro de Educación Indígena, Operación Anchieta, Cuiabá, Enero de 1986, cf. tb. el documento elaborado por el II Encuentro del Grupo de Estudios sobre Educación Indígena, *Exigencias de una nova orden educacional indígena*, CIMI/UNI, Brasilia, Mayo de 1986.

Para que la escuela en áreas indígenas pueda ser un canal de comunicación entre dos sociedades distintas y no un arma ideológica -un caballo de Troya- de la sociedad dominante, debe cumplir con algunos requisitos básicos:

- debe ser establecida a pedido de los indios; solamente así recibirá su indispensable apoyo;
- los profesores de esta escuela deben tener una convivencia prolongada y un conocimiento profundo con la vida cotidiana de los indios, con su historia y cultura;
- poco a poco, la escuela indigenista debe convertirse en una escuela indígena, completamente asumida por las propias comunidades;
- la solución de los problemas técnicos (el establecimiento de un sistema de escritura en lengua materna, la enseñanza del portugués como segunda lengua, la enseñanza de las matemáticas, la elaboración de material didáctico y de una literatura indígena) debe contar con la ayuda de científicos de las respectivas áreas, con la evaluación de las experiencias más globales y con la participación crítica de la comunidad indígena;
- una escuela realmente indígena ofrece también a la sociedad nacional, elementos para un modelo alternativo de educación formal.

Un día, una profesora-misionera entre los Myky dijo a una mujer indígena: "Oye, yo tengo una cosa que enseñarte". La mujer vio a la profesora y le dijo: "No, no me diga una cosa así". La escuela alternativa surgirá en el momento exacto en que la oración "Yo tengo una cosa que enseñarte" sea sustituido por la nueva actitud de "nosotros tenemos algo que aprender juntos".

Tutela incapaz.

En el art. 6º/III y *párrafo único*, el Código Civil de la sociedad brasileña dispone la existencia del "régimen tutelar" de los indios, que en el aspecto legal son equiparados a los *relativamente incapaces* de edad comprendida entre los 16 y los 21 años, y a los pródigos. Según el art. 9º de la Ley 6001, los indios pueden, individualmente, librarse de este régimen tutelar, si llenan los siguientes requisitos: edad mínima 21 años, conocimiento del idioma portugués, habilitación para el ejercicio de una actividad útil en la sociedad nacional, y una razonable comprensión de sus costumbres. Colectivamente, el Presidente de la República puede por decreto, *emancipar* a comunidades indígenas enteras, si la mayoría de sus miembros lo pide y un control federal compruebe su "plena integración en la comunidad nacional" (art. 11).

La presencia misma de la tutela, defendida por juristas y antropólogos como protección histórica y políticamente posible, revela la incapacidad de la sociedad nacional de proteger la "alteridad", la "situación y calidad de ser otro", de las minorías autóctonas, a no ser desde el punto de vista provisorio y etnocéntrico del menor. Y este menor, que tiene un nombre propio (*Guaraní, Tukano, Kaingang*), debe comprobar que es "mayor de edad" no solo por la edad, sino por cierta igualdad socio-cultural, y utilidad pública a los nacionales, como si fuera un extranjero en busca de una visa permanente.

La supuesta incapacidad del indio tiene una larga historia, no solamente en la literatura jurídica, sino también en los relatos misioneros, y esto, en casi todos los países de colonización portuguesa y española. El II Concilio Provincial Mexicano, de 1565, que repite las líneas generales del I Concilio, de 1555, considera al "indio, un ser débil e ignorante"⁸. Y el agustino Pedro Xuárez de Escobar, escribe en una carta del 1 de abril de 1579, dirigida a Felipe II, que los indios deben ser considerados como "niños de ocho años,

8 José Llanguno, La personalidad jurídica del indio en el III Concilio Provincial Mexicano (1585), Ed. Porrúa, México, 1983, segunda ed., p. 37.

que no tienen más edad ni crecerán más, ni crecerán tampoco en entendimiento"⁹. Y José Bonifacio de Andrade y Silva, debe haber tenido razones muy fundadas para registrar, en sus "Apontamentos para a civilizacao dos indios bravos do Imperio do Brasil" (= "Apuntes para la civilización de los indios incultos del Imperio de Brasil") del 1 de junio de 1823: "Incluso actualmente, muchos portugueses creen que el indio tiene solamente aspecto humano, sin ser capaz de perfectibilidad"¹⁰.

Llegando al final de esta reflexión, cabe una pregunta: hasta dónde llegamos, nosotros, con nuestra capacidad? Quien llevó la futura generación al borde de un abismo social y ecológico, no es el más indicado para ser el tutor de pueblos que no conocen la figura triste del "menor abandonado" y que son los celadores milenarios del medio ambiente. Bajando de las alturas de la tutela, frente a los pueblos indígenas, a un plan de diálogo entre socialmente iguales y culturalmente diferentes, acaso nos sea dada, aunque sea tarde, la gracia de descubrir que somos hermanos, en la solidaridad con las futuras generaciones. Después de 500 años de conquista, sería el comienzo de un descubrimiento y una esperanza.



ABYA
YALA

9 Carta de Fr. Pedro Xuárez de Escobar a Felipe II, apud Mariano Cuevas (org.), **Documentos inéditos del siglo XVI para la historia de México**, seg. ed., México, 1975, p. 309-312.

10 José Bonifácio de Andrade e Silva, Apontamentos para a civilização dos índios bravos do Império do Brasil, en: Teixeira Mendes, *Ainda os indígenas do Brasil e a política moderna*, Rio de Janeiro 1908, p. 10.

FORMAS DE LA MEMORIA

Tradición oral y escolarización

*J. Sánchez Parga**

INTRODUCCION

Uno de los problemas que nos salieron al paso a raíz de una investigación precedente (Cfr. J. Sánchez-Parga, Aprendizaje, conocimiento y comunicación en la comunidad andina, CAAP, Quito, 1988) fue la particular forma que la memoria o los procedimientos de (re) memorización tienen en las sociedades de tradición oral. Ya en aquella ocasión nos integró en cierta manera, cuando estudiábamos en comunidades indígenas de la Sierra la forma del "pensamiento histórico" y la reconstrucción del pasado, algunos de los aspectos relacionados con la "extensión" de la memoria colectiva, con aquellos actores dentro de la comunidad que aparecían como los "depositarios" más cualificados del pasado del grupo, así como la relación entre estos dos factores y determinados contenidos de la memoria.

Pensamos que en base a aquellos primeros resultados un ulterior acercamiento al problema de la memoria y rememoración en una cultura

* Miembro del Centro Andino de Acción Popular (CAAP) y Director de la Revista Ecuador Debate.

de tradición oral como son las sociedades andinas nos permitiría introducir algunas precisiones o por lo menos matizaciones respecto del carácter reproductivo o meramente repetitivo que en conclusiones de nuestro estudio precedente atribuíamos a la forma de un aprendizaje centrado en la observación y la imitación. Nos parece, además, que una indagación de las formas de memoria y rememoración en las sociedades de tradición oral podría proporcionarnos un importante elemento diferenciador respecto de la forma y función que tiene la memoria o los procedimientos de memorización en sociedades "escolarizadas", donde predomina el uso y la racionalidad del texto/escritura.

A título de preámbulo consideramos necesario delimitar la problemática y el mismo enfoque de la cuestión, que nos hemos propuesto abordar aquí en términos resumidos y todavía provisionales. De ninguna manera nos ocuparemos de la memoria propiamente dicha como "facultad" o como modalidad del conocimiento sino más específica de las formas de rememoración. Y en tal sentido, no abordaremos los aspectos psicológico/mentales sino aquellos relacionados con el aprendizaje; es decir, con los procedimientos de memoria y de memorización dentro de los procesos de la transmisión de conocimientos.

Tal y como lo planteamos, este tema se encuentra muy vinculado a los orígenes de las grandes tradiciones literarias de Occidente, cuyas perspectivas históricas se remontan con muy distantes escalonamientos desde el tercer milenio a.C. en Mesopotamia, pasando por las tradiciones bíblicas del pueblo hebreo, cuyas formaciones orales son anteriores al siglo XIII a.C., y por el nacimiento de la epopeya homérica anterior al siglo X a.C., hasta los más recientes cantares de gesta medieval. En todos estos casos una transmisión oral interpretada por determinados especialistas (aedos, rapsodas, juglares) era colectivamente conservada hasta el momento en que adquiría una fijación escrita definitiva. A partir de entonces cesaba el ejercicio de rememoración, y cuyos mecanismos y recursos han sido ampliamente estudiados, aunque siempre referidos a este modelo de tradiciones orales "pre-literarias". De este mismo proceso de tradición oral y de rememoración colectiva han participado otros "géneros" como el de los "cuentos populares" muchas de cuyas

tradiciones han sido objeto de la gran recopilación de Grimm y Berrault, y que modernamente han sido estudiados desde un enfoque tan original y perspicaz por Bruno Bettelheim (1975/1977).

El problema de la memoria en sociedades de tradición oral ha sido indagado ya desde sus orígenes mesopotámicos por Kramer (1956), y ha ocupado a africanistas como Finnegan (1970) y con anterioridad al mismo Evans-Pritchard (1940). Los trabajos más recientes de Lord (1967) y Scribner & Cole (1973) avanza a establecer ya comparaciones entre lo que podríamos denominar "memorias orales" y "memorias escritas" o textuales. Pero es sin duda la obra colectiva editada por R. V. Kail & J. W. Hagen, **Perspectives on the Development of Memory and Cognition**, New York, Erlbaum (1977), la que abre un amplio horizonte para nuevos enfoques interculturales, dentro de los cuales podríamos ubicar los estudios de Luria (1973) y Goody (1977). Será, pues, a la luz de estos aportes precedentes que nos proponemos resumir una investigación sobre la forma de la memoria en los grupos andinos serranos del Ecuador.

La pregunta o hipótesis más general que ha guiado nuestra indagación podría ser enunciada de la siguiente manera: más que establecer una rememoración o memorización "mecánica", meramente reproductiva y repetitiva, no propiciará más bien la tradición oral una forma de "memoria inventiva" y recreativa? Y, correspondientemente, en oposición a las sociedades orales no serán nuestras socio-culturas dominadas por una acumulación de conocimientos/mensajes escritos las que más bien han impuesto una forma de memorización más "literal" y fiel a los textos? En qué medida la escuela y los procesos de escolarización no han hecho de esta forma de memorizar estrictamente repetitiva y reproductiva un imperativo de la transmisión del conocimiento, y el modo privilegiado del aprendizaje?

1. Análisis de materiales de la tradición oral

Para el estudio hemos registrado y seleccionado diferentes géneros de materiales de la tradición oral, considerando que la transmisión y

memorización de cada uno de ellos podría ser objeto de modalidades distintas, atendiendo a su forma y contenidos específicos, a los contextos sociales de su transmisión y a los actores más o menos especializados de ella. Tales materiales hacen referencia a:

- a) Historias de una misma comunidad indígena (provincia del Cotopaxi, cantón Pujilí) relatadas por ancianos, adultos y jóvenes (versiones en quichua y castellano).
- b) Cantos de San Juan, popularmente llamados "sanjuanitos" en quichua, procedentes de la prov. de Imbabura, cantón Otavalo.
- c) Oraciones que el "rezador" o maestro de ceremonia entona durante los entierros en la provincia de Imbabura (en quichua).
- d) "Exorcismo" y "bendiciones" durante el ritual del matrimonio a cargo de los padres, padrinos, abuelos o tíos de los recién casados; provincia de Imbabura, cantones de Otavalo y Cotacachi (en quichua).
- e) Proverbios, sentencias o shimicuna, en quichua, procedentes de las provincias de Bolívar e Imbabura.
- f) Una serie de versiones sobre un mismo relato, quichua, procedentes de la provincia de Imbabura.

Una primera tarea consistió en caracterizar estos materiales de la tradición oral, analizando cuáles son las constantes y las variantes en la transmisión de ellos por parte de los distintos registros en relación a cada uno de estos géneros.

- a) Respecto de la "historia comunal" se ha podido observar una particular forma de transmisión: el recuerdo de los ancianos sobre la experiencia pasada es más breve; pero más prolijo en detalles; mientras que la memoria de los jóvenes aparece como objeto de más amplias elaboraciones por la incorporación de elementos

interpretativos, y sobre todo en base a comentarios muy diversos. Este comportamiento nos parece una constante bastante generalizada de lo que podríamos denominar la transmisión de la "memoria histórica" dentro de la cultura indígena andina.

Relacionada con este aspecto se podría observar otra característica que distingue la "memoria" de los ancianos de aquella de los adultos o jóvenes: mientras el recuerdo de los primeros se encuentra muy centrado en unos pocos tópicos o episodios, adoptando una forma repetitiva, el de estos es más narrativo.

- b) Los "sanjuanitos" representan un tipo de canto, que si ya por sí mismo tiene elementos musicales que fijan su memorización, ofrecen además una modalidad particularmente memotécnica: cada estrofa, de dos versos, se repite dos veces. Aunque esto facilita mucho su transmisión y memorización oral, con todo, dos fenómenos se operan en ella: 1) es muy propicia para la inventiva más espontánea, en gran parte por el contexto festivo y hasta competitivo, de tal manera que los versos o las estrofas pueden ser innovados, y de acuerdo al éxito de la innovación retenidos para una memorización y ulterior repetición. Tales innovaciones se verifican de acuerdo a un procedimiento bastante habitual: se retienen los dos versos de la primera estrofa, los que son transmitidos de manera más fiel, y se inventa como variante la segunda estrofa; 2) debido a esto nos encontramos con variaciones tan frecuentes como ilimitadas; sobre todo, por el hecho que los intérpretes de este género son muy diversos y numerosas las ocasiones en los que tiene lugar su transmisión.

De tres versiones registradas, de tres informantes distintos, hemos elegido la más extensa, que cuenta con 39 estrofas, ya que para fines de nuestra argumentación nos interesa resaltar aquellas variantes que pueden intervenir al interior de una misma transmisión. Transcribimos tres ejemplos, que nos permiten apreciar sensiblemente cómo puede ser "libre" y "creativa" la memorización dentro de este género de transmisiones orales.

- a) 1) Imbabura urcupica
na tamiacpi rasujunmi (bis)
shinachari ñuca cuitsa
na huacacpish llaquirijun (bis)
- 2) Cayambi urcupica
na tamiacpi rasujunmi (bis)
shinami ñuca chitsaca canga
na huacacpi llaquiringa.
- b) 1) Caramba, carambagulla
canmantami huañujuni (bis)
tutaca muscujunimi
punchapica yuyarijuni (bis)
- 2) Caramballa, caramba
canmantaca huañujunimari (bis)
punchaca yuyarishpa yallini
tutaca muscushpa yallini (bis)
- 3) Ay! carambagulla, caramba
ay! canmantaca huañujunimari (bis)
ay! tutaca muscushpami yallini
ay! punchaca yuyaspami yallini (bis)

A estas ligeras variaciones gramaticales, que son toda probabilidad las más frecuentes en este género, podemos añadir otras que tomando un elemento o motivo originario adoptan desarrollos totalmente distintos.

- c) 1) Cai huasi alli huasi
shuc huasichic rurashca (bis)
juyallata churashca
alli huasichic rurashca (bis)
- 2) Cai huasi alli huasi
cutinpashmi tigramushca (bis)

Diusulpagui mamalla
tauca, tauca pagui nini

En otros casos son motivos que se encuentran en estrofas diferentes y que corresponden a variantes de memorización.

d) 1) Quimsa malallas chushcu rialis
shuc caballuta rantincapac (bis)
ñuca yanata llucchincapac
ucumanta patiuman (bis)

2) Huasiyuc tia
canpac patiuguta mañachi (bis)
ñuca yanaguhuan cangapac
sumac juyaita (bis)

c) En cuanto a las oraciones funerarias que recitan los "rezadores" hemos hallado muy pocas versiones, pero muchas variantes al interior de cada una de ellas. El fenómeno no deja de ser curioso en la medida que se trata de una transmisión entre especialistas y de un género muy ritualizado; factores ambos que deberían garantizar una mayor fidelidad en su memorización. Cabe suponer que en este caso interviene menos un proceso de real memorización, el cual se limitaría a los motivos centrales de tales oraciones, que una recreación a cargo de la competencia de cada rezador. Así mismo se podría pensar que se trata de un acervo de fórmulas muy simples, y cuya rememorización y repetición se prestaría a combinaciones muy variadas. Transcribimos algunos ejemplos y su traducción.

Ñucanchic jahua pacha tattalla
canta mañanchic, cai alma
ispisituta alliman chasquipanqui
nishpa.
Cai pachapi llaquilla saquirinchic
Jahua pacha

Nuestro Dios Padre
te pedimos, esta alma
espíritu reciba de este difunto
Nosotros quedamos tristes en
este mundo
Dios del cielo

chaqui cai capac huahuata
Cunana rijunmi canpac llacta
mana, mana llaquichichu canpac
huahuallatami

recibe a este tu hijo
ahora se va a tu tierra
no lo hagas sufrir
porque es tu hijo.

Muy similar es lo que sucede con las coplas del "fandango" que son cantadas por el maestro de ceremonia durante el entierro de un niño o joven soltero.

- d) Más relevante es el comportamiento referido a los "exorcismos" matrimoniales, que a pesar de la forma estereotipada y de un muy reducido número de motivos constantes, no dejan de proporcionar ligeras variaciones, aunque no sea más que a nivel de la disposición de los elementos que los componen. Esto hace suponer que incluso en tales casos, en situaciones intensamente ritualizadas, la misma memorización de tales fórmulas nunca es del voto verbal (palabra por palabra), ya que por lo general de lo que se trata es de recordar esquemas auditivos englobados dentro de un contexto total particular.

- Cunanca lluchichilla
chai ashnacunata shitancapaca
chai chiquicunata callpachincapac
- Chiquicunata cachashunchic
cai jatanacunaca ashna ashnami cashca
lluchichi chiqui mapacuna.

De manera análoga, el carácter recitativo y más libre tienen las "bendiciones" matrimoniales a los novios, compuestas en base a consejos y recomendaciones, hace que en torno a los mismos tópicos se de la más diversa gama de variaciones. Y poco importa que tanto en este como en el caso anterior se trate de motivos muy estereotipados y muy concisos, y que el contexto ceremonial cualifique a los intérpretes de tales fórmulas, únicamente memorizadas en tales situaciones y solo a través de ellas transmitidas oralmente. Quizás también el mismo carácter críptico o

sibilino que poseen algunos "exorcismos", y que en parte han perdido las "bendiciones" por un proceso de simplificación, o quien sabe si por traslado del ceremonial católico, ha hecho que no siendo su significación fácilmente percibida en el transcurso de su transmisión oral sea objeto de continuas interpretaciones y modificaciones.

- e) Fenómeno similar también presenta un género que aparentemente reflejaría un modelo de transmisión y de memorización más fijo: el de las sentencias o proverbios. Al ser fórmulas muy concisas y muy rimadas, se prestan a una fácil y fiel transmisión oral. Sin embargo, tampoco ello excluye las variantes ni las glosas y ni siquiera que en base al primer enunciado o "hemistiquio" se invente el segundo, de manera análoga a lo que observábamos en los "sanjuanitos".

Un análisis de estos "shimicuna" o "sentencia arroja mucha luz sobre los procedimientos de la transmisión oral, y de manera muy particular sobre su forma de memorización.

De 97 de estas sentencias analizadas (Cfr. J. Sánchez Parga, 1988, Anexo) encontramos en primer lugar una fijación en los motivos, muchos de los cuales aun teniendo una base cultural en sus contenidos (referencia a determinados tabús), en su forma relevan ciertamente de una gran inventiva en cuanto a la memorización. Por ejemplo, de las 97 sentencias, 23 se refieren al "comer", con la fórmula casi constante de "micushcapa", "el que come", y en tres de las sentencias "carapica". Ahora bien, en muchas de ellas se nota claramente que una fórmula o ida ha dado lugar a modificaciones recreativas dentro de la misma transmisión/rememoración oral. Por ejemplo:

- "Atilla fluctuca micushpaca, cugai siquimi tucun"
(El que come vísceras de gallina, se vuelve olvidoso)
- "Atilla umata micushcapa, una muyushcami tucun"
(El que come cabeza de gallina, mucho se mare)

- "Atila silluta micushpaca, maipipash cachun aspishpami quillcan"
(El que come pierna de gallina, hace letras de garabato)

- "Atila chiquita micushcapa, canchacushpa maitapash tsirapan-llami"

(Junto con los que podríamos denominar "Tabus alimentarios", que parecen los más frecuentes, hallamos otros como el de "sentarse, cuyos enunciados reflejarían también un procedimiento de transformación análogo dentro de la tradición oral.

- "Rumipi tiyarishpaca, llshac tucun"
(El que se sienta en piedra, trasero pesado se vuelve)

- "Uchu rumipi tiyaricpica, piña piña cusa, piña piña huarmimi jaitucun"
(El que se sienta en piedra de moler ají, se encuentra con esposo bravo, esposa brava)

- "Tullpa shumimpi tiyaricpica, millai cusa, millai huarmi umata tullpata shina tacanga"
(El que se sienta en fogón, se encuentra con marido malo, esposa mala, que golpeará la cabeza).

- "Rumipi tiyaricpica, llshca siquimi tucun"
(El que se sienta en piedra se volverá pesado como piedra)

En cuanto al procedimiento, cabría suponer que la imagen o idea principal, la que contiene el motivo tabú, se mantiene más o menos fija y constante, pero en cambio da lugar a diferentes y nuevas versiones o interpretaciones resultado de la inventiva de la misma transmisión oral. De lo que puede resultar que en el transcurso de dicha tradición oral llegue a perderse el sentido originario. Tal sería el caso, por ejemplo, de una sentencia como la siguiente, donde la idea originaria se centraría en el peligro de simulación que encierra el juego.

- "Chaquita huatarishpa puclashpaca, tsacnarishpami urmanga"
(El que juega amarrándose los pies, cae atado)
- "Cungapi tucllarishpa pucllarispaca, sipirishpami huañun"
(El que juega lanzándose, muere ahorcado)

O bien el castigo que merece o que acarrea el dar una patada a un animal doméstico

- "Mishita jaitashpaca, chiquiyanmi"
(El que patea al gato lleva mala suerte)
- "Achcuta jaitashpaca, mitcarishpami uma"
(El que patea al perro se cae tropezando)

Un género muy similar al de las sentencias, pero mucho más demostrativo del carácter recreador que posee la transmisión oral, es el de los "acertijos" o "watuchikuna" (adivanzas, en quichua). Lo esencial en esta variedad es precisamente la espontaneidad inventiva que suscita, muy determinada por el contexto social de su transmisión. Ya que ésta y la misma forma de la "adivinanza" se desarrollan dentro de un ambiente de competitividad lúdica, tendiente a la elaboración de los "watuchikuna" más originales y expresivos. Se podría pensar, según ello, que en este género la tradición oral cuenta con un capital de "acertijos" o "adivanzas", los que habitualmente se transmiten por su calidad, pero el cual será continuamente acumulado por nuevas e incesantes creaciones o recreaciones. Una muestra de este material y un estudio sobre dicho género puede encontrarse en Altamirano (1984).

- f) La tradición del relato oral es tan extensa como importante: posee antecedentes en las narraciones míticas que se han ido perdiendo, se conservan relaciones legendarias, y caso curioso en muchas de las transcripciones de esta tradición oral hallamos versiones quichuizadas de cuentos de origen hispánico, lo que demuestra la gran sensibilidad de este comportamiento cultural para adoptar este género y forma de transmisión oral.

La más importante recopilación de cuentos quichuas en el Ecuador la debemos a Fausto Jara y Ruth Moya (1981), cuya obra **Taruca** representa muy interesante "corpus" que todavía no ha sido explotado en su riqueza interpretativa. Entre los relatos que contiene este libro hay cuatro dedicados a las aventuras del conejo y el lobo. Doce de ellos proceden de Chimborazo, "Shuc cunumanta atucmantapish" (p. 173/1973) y "Atuc cunumantapish" (p. 191/1971), y los otros dos de Imbabura: "Cariyashca cunumanta" (p. 174/1971) y "Umac cunumanta huillashca" (p. 181/1977). Excepción hecha de uno de los relatos de Imbabura ("Cariyashca cunumanta", 1971), los otros tres pertenecen a una sola tradición narrativa dentro de la cual se combinan diferentes episodios o versiones. De los materiales registrados por el CAAP en Imbabura (y cuyo recopilador fue J. M. Cabascango), disponemos de dos relatos que desarrollan dos de los episodios contenidos en la versión de Imbabura de 1977 ("Umac cunumanta huillashca") del libro de **Taruca**, y que se titulan "Atucpa causai cunupa causai atucta umachishpa" y "Atuchuan cunuhuan gaitata ruraipi".

La síntesis del primer episodio es la siguiente: el lobo, para alimentar a su hijo y esposa sale a buscar carne; encuentra al conejo que le ofrece un costal lleno de aves; después de esperar el lobo recibe y carga el costal que le va picando la espalda todo el camino y lo deja dolorido, pero cree que son las aves vivas; al llegar a casa descubre el engaño: no son aves sino toda clase de espinos del monte; en la versión de Imbabura de 1977 las perdices ofrecidas por el conejo son mazorcas de espinos punzantes.

La versión de Chimborazo de 1971 ("Atuc cunumantapish"), que es la más larga presenta tres series de concordancias a) una inicial, correspondiente al otro relato de Chimborazo de 1973 ("Shuc cunumanta"): en este el conejo, por robar una sementera es atrapado, a continuación engaña al lobo que también por gula lo sustituye en la prisión y descubierto es apaleado; en la otra versión el conejo es encarcelado por robar manzanas, y también por gula engaña al lobo que le sustituye en la cárcel siendo castigado por el juez; b) las otras dos correspondencias se establecen con la versión de Imbabura de 1977

("Umac cunumanta") para castigar la gula del lobo el conejo le promete comida enviándole desde el cerro una gran piedra envuelta en una piel de oveja, matando en un caso, y dejando medio muerto en otro al lobo. En el otro episodio el lobo abre tanto la boca que el conejo entra con fuerza por ella y que se le escapa por detrás (versión de Chimborazo, 1971); o bien el conejo aprovecha que el lobo abra la boca para clavarle un pinguillo hasta el fondo de la garganta (Imbabura, 1977); con otras variaciones y también con un desenlace algo distinto el motivo del pinguillo encuentra una correspondencia en la narración "gaita" que presenta nuestro otro relato de Imbabura, "Atuchuan cunuhuan gaita ruraipi".

No nos interesa tanto aquí analizar las variantes de una tradición narrativa, ni tampoco considerar las concordancias que pueden establecerse entre diferentes versiones de un mismo tema de la tradición oral, dentro de un área relativamente pequeña, y del que sin duda cabría rastrear otras muchas interpretaciones; lo que nos parece importante resaltar es la gran libertad que presenta la transmisión oral en este género, el cual junto con los otros que tratamos anteriormente refleja un mismo comportamiento cultural en lo que se refiere a la creatividad de la memoria colectiva.

Estas observaciones generales sobre la "forma de memorización" o de rememoración en sociedades de tradición oral, con las especificaciones que pueden poseer en las culturas andinas, nos obligarían a establecer una serie de precisiones respecto de tres problemas: sobre el carácter meramente repetitivo y reproductor que puede tener un aprendizaje basado en la observación e imitación; sobre el sentido de la tradición en tales socio-culturas; sobre los problemas de una "escolarización" fundamentalmente basada en formas de memorización "literales". Abordamos estas cuestiones en el siguiente capítulo.

2. (Re) Memorización y cultura oral en las sociedades andinas

Los fenómenos analizados pueden ser obviamente generalizables a toda socio-cultura de tradición oral; por ello, cuales sean, en cambio, las particularidades que revisten en el caso de los grupos andinos, habrán de ser indagadas en referencia a los rasgos específicos de la cultura de estos; y más concretamente en relación a lo que en otra ocasión hemos caracterizado como el universo de la verbalidad y del discurso en tales socio-culturas de los Andes (*Cfr.* 1988). En tal sentido cabría suponer que a diferencia de culturas como, por ejemplo, las africanas, mucho más verbalizadas, donde la tradición se encuentra más institucionalizada al nivel de los discursos ("corpus" doctrinarios, transmisión de mitos, etc.), las andinas no han desarrollado tanto una "memoria oral", ni tampoco procedimientos de "rememorización" verbales ligados al recuerdo de discursos.

Incluso en culturas fuertemente ritualizadas como los Mohave, que confieren gran eficacia mágica a las palabras, estas fórmulas (palabra por palabra): el poder del canto shamánico mohave reside menos en la formulación verbal que en la "representación" que del mito realiza el rito oral; por ello el shaman no deja de imprimir una constante modificación al relato mítico y a las fórmulas de su recitación (*Cfr.* Devereux, 1957/1972).

En el mundo andino la memoria parece más bien codificada y transmitida en otras instituciones: en prácticas y objetos, en actores y funciones sociales. Por esta razón nos atreveríamos a decir que en las culturas andinas, donde no se han institucionalizado ni espacios ni procedimientos sociales para operaciones específicas de una "memoria auditiva", los ejercicios conscientes de esta forma de memoria son raros y ocasionales, y muy probablemente vinculados a aquellas transmisiones orales inscritas en procesos de socialización más amplios, al margen de cualquier influencia de la autoridad, y desprovistos de todo carácter coercitivo. Se trataría de esos relatos, proverbios, dichos y sentencias, fórmulas ceremoniales, que tienen lugar en familia, en grupos de

parentesco, reuniones comunales, durante los rituales de vida y muerte, y que serán rememorados de manera tan espontánea como libre. Ya que su eficacia no reside específicamente en tales contenidos verbales, sino en el carácter realmente "performante" que posee la acción social que los contextualiza.

En cambio, se podría suponer un mayor desarrollo de los procedimientos de "rememoración visual" -de carácter más espacial y concreto-, vinculado a los hechos y a las prácticas. Dentro de este comportamiento habría que entender la extendida capacidad de cálculo y de cuantificación que el indígena andino despliega en sus actividades sociales (en los intercambios de bienes y servicios, en situaciones habituales o extraordinarias de las fiestas), productivas y comerciales.

Dentro de este mismo horizonte interpretativo otro aspecto nos parece caracterizar las culturas andinas, y que incluso constituye hoy en día uno de los rasgos más peculiares para entender su lógica social: la ausencia de un "corpus" doctrinario oralmente transmitido, como el que encontramos en otros horizontes culturales, a los que la sociedad y/o sus dirigentes (autoridades políticas, religiosas) pueda referirse habitualmente, como principio de su ordenamiento y regulación.

Esta ausencia de una rememoración auditiva como parte de las coerciones sociales (no casual, ya que debería ser procesada en términos de otras afirmaciones socio-culturales) significaría un rechazo a que se generara una dependencia del grupo respecto de un universo de discursos; a fundar la organización y relaciones de toda la sociedad en base a codificaciones verbales; y un rechazo a lo que esto supondría a un nivel más político: que determinados miembros o sectores de la sociedad se constituyeran en detentadores de las palabras y discursos sobre el grupo, en propietarios de su sentido y en los que controlan su interpretación. En la tradición de las culturas andinas nunca han existido discursos separados de la sociedad; y por consiguiente tampoco ha sido posible una institucionalización de los discursos contra la sociedad.

Sociedades "sin ley" o más bien sociedades "contra la ley"?

Mientras que los discursos -o la ley- se encuentren codificados e inscritos en el mismo cuerpo de la sociedad, y en su historia, ésta siempre podrá controlar aquellos sin ser dominada por ellos.

Este trasfondo socio-político nos permite entender mejor la racionalidad de culturas como las andinas, cuya tradición oral les dispensará de una memorización y de un aprendizaje repetitivo y ello, no tanto, según sostiene Goody (1977: 38) por la dificultad de reproducir fielmente los mensajes, ni tampoco porque este género de transmisión resulte innecesaria. Más aún, nos parece que el producto de una memorización fiel o exacta es menos útil y sociológicamente menos importante que una memorización inexacta y libre; es decir, inventiva de los contenidos de la tradición oral.

Más allá, del análisis del material registrado, lo que se puede constatar en el trabajo de campo es que los "informantes" parecen más bien reconstruir que recordar dichos contenidos de la memoria; y dicho procedimiento de reconstrucción resulta tanto más evidente en la medida que el trabajo de recuerdo es temporalmente más distante. Ello hace, por ejemplo, que la memorización histórica pueda perder muchos fragmentos, pero en compensación la búsqueda de coherencia y el amplio margen de interpretación del pasado nos hace más breve reconstrucción. Según esto, la evocación se encuentra asociada a procedimientos o recursos inventivos, conformando una "memorización constructiva", que concede menos importancia a las trazas mnésicas, a una simple memorización, y mucho más a la producción del recuerdo dentro de un esquema de sentido, o lo que Bartlett (1932) llama "organización activa de reacciones pasadas o de la experiencia vivida".

En consecuencia, y como principio general, habría que aplicar a las culturas de tradición oral la idea de una "reconstrucción generativa" (Goody, 1977) de la memoria en referencia no solo a los acontecimientos complejos y extraordinarios sino también a otros más simples y habituales; ya que ello no concierne tanto a la naturaleza de los contenidos a ser memorizados/reconstruidos cuanto a un determinado comportamiento cultural. Tal reconstrucción creativa de la memoria,

donde los residuos mnésicos o contenidos del recuerdo no han podido ser conservados sino en la medida que han sido objeto de un cierto "trabajo de memoria" (más o menos inconsciente), no releva de lo que llamamos "aprender de memoria" o de la repetición "literal". Puesto que las culturas orales han desarrollado más bien una "memoria de las cosas", en estrecha vinculación a las prácticas de relación con la naturaleza y a las formas de organización social, en lugar de una "memoria de las palabras", predominantemente ligada a la existencia de la escritura.

Hay además un elemento de orden lingüístico que propicia la "memoria recreativa" en las culturas de tradición oral: a diferencia de las sociedades gráficas, donde el sentido de cada término se encuentra muy precisado y definido dentro del texto (por una contextual determinación semántica), cualquier palabra dentro de una transición oral va a conservar un dominio muy vasto de significaciones, las cuales constituyen ya de por sí una invitación para que cualquier forma de memorización sea interpretativa y se extienda en la misma explicación no ya del significante sino del significado del término. Este fenómeno ha sido puesto de manifiesto por Th. Bouysse-Cassagne, citando a Bertonio, para el caso de la lengua aymara (1987s: 11s).

A partir de estas consideraciones es preciso replantearse ciertas cuestiones relativas a la misma sociedad del aprendizaje en las sociedades de tradición oral. Habíamos anotado ya en otra ocasión (J. Sánchez Parga, 1988), que en las culturas andinas la observación y la imitación constituyen el comportamiento habitual y más generalizado en la transmisión de los conocimientos y destrezas, en el proceso de educación/aprendizaje. Y como consecuencia de ello habíamos podido anotar dos fenómenos: a) uno de orden sociológico, ya que tal forma de transmisión de los conocimientos por observación e imitación reforzaría las identificaciones y la cohesión del grupo; es decir estrecha la relación entre los dos actores de la observación/imitación; b) otro de orden epistemológico, ya que tal modelo de aprendizaje sería predominantemente repetitivo y reproductivo.

Ahora bien, respecto de esto último, y a la luz de este paradigma de la transmisión oral y de la (re)memoración, cabría pensar que un mismo comportamiento "creativo" "innovador" y "reconstructivo" podría influir también en todo el campo de conocimientos y destrezas que son aprendidos por observación e imitación. Tanto más si consideramos que en la cultura andina, como hemos demostrado (Cfr. o.c.), dicha transmisión de conocimientos no se encuentra regulada ni prescrita discursivamente; es decir, la palabra en ningún momento sanciona la forma o contenidos dentro del proceso de aprendizaje. Obviamente que esta cuestión abre nuevas pistas para indagaciones ulteriores.

Esto mismo nos obligaría también a repensar, o por lo menos a matizar el concepto y la misma realidad de tradición. De manera muy espontánea hemos concebido siempre la tradición como una prolongación o pervivencia del pasado de una socio-cultura, como si la memoria de un grupo humano actuara como un registro autónomo, tan mecánico como marginal al tiempo y a los cambios, y como si las mismas instituciones y estructuras sociales no fueran más que refractarios recipientes del pasado. Ni siquiera puede ser pensable la tradición como las huellas o trazas residuales de la memoria, lo que las convertiría en piezas muertas de museo enquistadas en la existencia de una sociedad.

Según esto, y también dentro de la óptica de los presupuestos precedentes, tendríamos que reconceptualizar la tradición como esa creatividad y espontaneidad innovadoras, que el pasado proporciona a determinadas socio-culturas para reproducirse actualmente. Es esa misma forma de "memoria recreativa" que muy específicamente desarrollan las sociedades de tradición oral, y que incluso regula el funcionamiento de sus instituciones culturales, lo que las convierte no tanto en reservorios cuanto en acumuladoras de pasado, a la vez que confiere a su experiencia temporal un carácter más cíclico que lineal.

Por consiguiente, la tradición no tiene por qué significar una resistencia al cambio, sino la priorización de determinados parámetros, de los mismos ritmos y frecuencias, del cambio; es decir, desde donde se piensa y realiza el cambio.

Los análisis anteriores sobre la "forma de (re) memorización" de las culturas orales se encuentran confirmados por la más clásica teoría de la producción y transmisión de los mitos en tales sociedades. De acuerdo al pensamiento de Levi-Strauss, a la esencia del mito y de su transmisión pertenece su continua recreación. Si "los mitos se transforman" (1973: 301) es porque "estas transformaciones que se operan de una variante a otra variante, de un mito a otro mito, de una sociedad a otra sociedad" (ibid) responden a la necesidad que tiene una sociedad de tradición oral, que solo en las modificaciones que imprime a la transmisión de los mitos puede hacer la experiencia no solo de su propia historia sino de la misma eficacia social del mito. Según esto el mito no sería propiamente "sino un estado local o momentáneo de una transformación" (o.c. p. 54s). En otras palabras los mitos sobreviven, en la medida que se transforman; de lo contrario se extinguen espacial y temporalmente.

Pero además de la recreación en la transmisión del mito, ratifican los resultados de nuestra argumentación otros procedimientos no precisamente vinculados a la tradición oral en las culturas ágrafas, donde la transmisión de las prácticas y aun "enseñanzas" se encuentra sujeta a una tendencia continuamente innovadora y recreativa. En un estudio precedente (J. Sánchez Parga, 1984) observábamos ya cómo el ritual terapéutico de los **yachac** o curanderos de Ilumán, fuera de un núcleo de elementos fijos y constantes del que participaban todos los **yachac**, cada uno ponía en práctica un manejo de ellos y formas de ritualidad totalmente diferentes, como si cada **yachac** hubiera elaborado su propio ceremonial terapéutico. Esta tendencia a atribuir una gran importancia subjetiva a las diferencias de su propia versión del ritual no solo respondería a lo que Freud denomina el "narcisismo de las pequeñas diferencias", sino que en contextos ceremoniales y rituales adquiere una importancia extrema, ya que expresa las particularidades de la inspiración, son una garantía de la fuerza creativa de ésta, al mismo tiempo que sanciona las competencias del **yachac**, ya que por estas diferenciaciones en su ritual el **yachac** se configura una personalidad distintiva que considerará inherente a su misma competencia y prestigio, y por supuesto a una sobre estimación narcisista, que por otra parte satisfaga sus tensiones interiores más o menos neuróticas.

En consecuencia, si el **yachac** (o el intérprete de cualquier otro ceremonial) dispone de un amplio margen de iniciativas para innovar y recrear los materiales y las prácticas rituales tradicionalmente transmitidos, y que se "aprenden" por observación, es porque ésta no tiene un carácter mimético y repetitivo, y porque su rememoración no es fiel ni automática; en definitiva, porque tampoco se encuentra dicha transmisión discursivamente normada por un código de indicaciones verbales.

3. Memoria escolar y memoria gráfica

Anticipábamos más arriba que, a pesar de la aparente contradicción, no es en las culturas de tradición oral sino precisamente en las sociedades de escritura, donde se desarrollará una **memoria verborum**, una memorización de las palabras y de los discursos. Y serán de hecho los clásicos tratados de retórica los que a partir de los textos comenzarán a implementar procedimientos memotécnicos para facilitar una "memorización literal", la memorización de los discursos y de las palabras tomando como referencia su soporte gráfico y visual en la escritura.

Es con la escritura que empieza a desarrollarse una nueva forma de memorización mecánica y reproductiva, dominada por el imperativo de la fidelidad al texto. De ahí que toda una tecnología oral surja relacionada con la lectura y escritura.

Lo que se instituye con el sistema escolar, el que por otra parte se remonta al origen mismo de la escritura, como demuestra Kramar -"El sistema escolar sumario fue la consecuencia natural de la invención y desarrollo de la escritura cuneiforme" (1956: 3)-, será un hábito de memorización artificial que no solo va a excluir las iniciativas recreadoras sino que se va a constituir en una disciplina central en el proceso del aprendizaje. La escuela no solo favorece sino que prioriza los ejercicios de la memoria, las formas particulares de memorización, y un uso muy particular y distinto o separado de los usos sociales que tenían las rememoraciones en las tradiciones orales.

Este fenómeno tendrá consecuencias culturales tan importantes como definitivas en la medida que crea y concentra en un espacio e institución especializados la transmisión del saber y de los conocimientos; un proceso que antes se encontraba extendido y difuso por toda la sociedad, y que era interior a la organización y relaciones sociales, a los mismos procesos de socialización, se constituye ahora en un "aparato". La escuela supone un doble proceso de "descontextualización" y de "formalización" al nivel sociológico como al nivel epistemológico; y en ella la repetición, la copia, la memorización literal de las palabras no solo dará lugar a una ortopedia sino también a una nueva "epistemé", a una nueva forma de conocimientos.

Frente a estos hechos, se puede percibir mejor el contraste con las sociedades de tradición oral, donde particularmente al nivel de la actividad cognoscitiva y dentro del sistema de transmisión de los conocimientos, se insiste menos sobre la repetición que sobre la recreación. La repetición "literal" y mecánica que adopta el régimen escolar, y que este centrará en una forma de memorización que, por principio, excluye no solo la inventiva o la reconstrucción sino incluso las modificaciones de los contenidos a ser recordados, supone además el reconocimiento de un **principio legitimador** que sanciona los objetos de rememoración también una concepción de la misma ciencia como **desarrollo acumulativo** dentro del cual la memorización desempeña un papel fundamental, en cuanto que actualiza los stock del pasado y la memoria.

Según esto, el régimen escolar, como institución específica de las culturas orales, no solo representa una diferencia esencial respecto de las culturas orales en cuanto al modo de transmisión y al modo de memorizar que se desarrolla en una y otra de estas formas socio-culturales, sino que supone así mismo una diferencia en cuanto a la "formalización" del conocer (y aun del mismo "modo de reproducción" de los conocimientos). Por otra parte, el hecho que las culturas orales dejen un amplio margen a la creatividad (por muy del ciclo que sea esta creatividad) en los procesos de memorización, mientras que las culturas escritas exigen la exacta repetición en los procedimientos de memorización (aun

cuando sea como condición de cambios positivos), ambos comportamientos no solo corresponden a una "sociología del conocimiento" sino también a "formas de sociedad" diferentes.

La aparición de la escritura significó una revolución múltiple en el orden de la comunicación y de la transmisión de los conocimientos. Este fundamental proceso de acumulación de los mensajes llevaba consigo: a) una fijación y control del sentido/significación, una economía política de la semántica; b) una capacidad de extenderlos espacialmente, de alcanzar su más amplia socialización; c) la posibilidad de asegurar su definitiva reproducción temporal. Pero a la vez, la escritura proporciona un soporte visual a la información auditiva, garantizando así las condiciones de una rememoración tan fiel como "literal".

Todas estas transformaciones tuvieron importantes consecuencias culturales, de las que la institución escolar aparece como el fenómeno más representativo en un doble y fundamental aspecto: el texto y el maestro se constituyen como los mediadores privilegiados y exclusivos (especializados) en la transmisión del saber. Con el agravante -o el deterioro- en el desarrollo de la escritura, que el texto deja de ser un instrumento del maestro, en la medida que este se convierte en un mediador entre textos; su intérprete en unos casos o el garante en otro de la fiel transmisión textual de los conocimientos. Pues el hecho de que los textos se hayan transformado en archivos-depositarios de la memoria, lejos de permitir un ejercicio libre de ésta la obligan a una forma repetitiva y literal de (re) memoración.

Será evidentemente el texto y el desarrollo de la escritura, lo que permitirá el nacimiento de la gramática y el estudio de las estructuras del lenguaje y de la semántica. Estos mismos procedimientos del análisis y de la organización de la lengua darán lugar a la retórica, como técnica o ciencia de la argumentación, y consecuentemente también a la lógica e investigación de los mismos procesos racionales del conocimiento. En definitiva, será todo el desarrollo de las formas del pensamiento en la tradición de occidente que son feudatarias de la escritura y de la escuela.

Con la aparición de la escritura no es solo una forma de "memorización" que es eliminada, ni un modo de transmisión -y aun de producción- de conocimientos que es sustituido por otro; es también una forma de sociedad que es abolida con muchas de sus instituciones culturales: fin de la transmisión oral, de las elaboraciones colectivas, de la recreación de la memoria del pasado, de los mitos, del mismo pensamiento mítico. Ya que esta y no otra sería la causa última que explica "cómo mueren los mitos" (Levi-Strauss, 1973: 315). Es la escritura, la que fundando la historia o historiografía, confiere al pasado un estatuto conceptual y social distinto, contribuye a desalojarlo progresivamente del presente, y en cierto modo tenderá a aislarlo dentro de un nivel particular de la sociedad: lo cultural.

Sin embargo, no es un requiem por todo lo que se ha perdido y se pierde con la tradición oral, que nos sugieren aquí los siglos transcurridos de una civilización de la escritura y de la institución escolar, ya que a la desaparición de muchas "formas de cultura" han sucedido otras formas culturales, a cuya tradición debemos tan importantes desarrollos como los de la literatura y la ciencia. Lo que sí puede ser cuestionable es que lógicas sociales hayan llegado a sobredeterminar la racionalidad propia de fenómenos como la escuela o una transmisión textual de los conocimientos, imprimiéndoles un funcionamiento que podría calificarse de terrorista, en la medida que con su rígida ortopedia excluye otras modalidades operativas y otros procesos culturales y mentales.

En tal sentido, una crítica de la razón gráfica y escolar debería poner de relieve las "condiciones de posibilidad" para el ejercicio de una "memorización" creativa, para un aprendizaje más espontáneo e innovador, para una ampliación de los márgenes de iniciativa dentro de los procesos educativos; en definitiva, para una cierta despedagogización del sistema escolar y de los procedimientos de transmisión del conocimiento.

De otro lado, una tal propuesta no carece de condiciones para ser implementada, y ello en base a dos criterios fundamentales.

a) En los enclaves familiares y en los núcleos "comunales" de nuestra moderna sociedad la transmisión oral sigue siendo un vehículo de tradiciones discursivas y prácticas, que no solo aseguran la reproducción de muchos de los contenidos de la cultura sino que garantizan las formas recreativas, de rememoraciones inventivas, de dicha tradición ("cuentos de hadas", proverbios y sentencias, historias locales más o menos legendarias, rituales sociales, ceremoniales festivos, celebraciones de vida y muerte, etc.). Fenómeno similar se opera también, por ejemplo, en los residuos de gremialidad del modo de producción artesanal, e incluso entre los espacios más convencionales de la misma producción artística de todos los géneros, donde la transmisión de técnicas y motivos temáticos entre maestros y aprendices sigue sujeta a una observación-imitación permanentemente innovadora.

b) No es, sin embargo, lo que podríamos denominar la "razón arcaica" lo que únicamente justifica dicha propuesta, ya que la moderna epistemología y sociología de la ciencia demuestran que el desarrollo científico no obedece tan solo a una lógica de acumulación de los conocimientos, puesto que en él influyen tanto, y de manera no menos decisiva, las "rupturas", los cambios de paradigmas, las "revoluciones" originadas por sectores científicos jóvenes menos integrados a la tradición de una determinada práctica científica y también más proclives a ciertas iniciativas de transgresión de los más convencionales procedimientos de la ciencia.

ANEXOS

El lobo que buscaba carne de aves y el conejo

Vivía en el cerro un lobo que se aparejaron con una loba y al cabo de algunos meses la loba tuvo un hijo. El lobo como era bien vago y no sabía hacer nada se vió en un gran aprieto a la hora de mantener a su esposa que acababa de dar a luz. Entonces optó por lo más fácil y se fue a buscar carne de toda clase de aves que hay en el cerro.

Cuando ya estuvo remontando por los matorrales del cerro que se iba en busca de carne de aves para su esposa sale al encuentro un conejo y le pregunta: "lobito a donde te vas"? -el lobo contesta: "voy por carne de aves ya que mi esposa tuvo un hijo y necesito alimentarlo", al escuchar esto el conejo lo felicita por haber tenido un hijo y como muestra de aquello se ofrece para darle trayendo la carne que está yendo en busca y dice: "yo te traeré la carne no te preocupes prestame el costal que llevas, el lobo dando gracias por la buena voluntad acepta su ofrecimiento y dice: "gracias lobito", prosigue el conejo "lo que tienes que hacer es que de aquí no moverte que pronto regresaré trayéndote lo que tu quieres, no te muevas para na"; dicho esto el conejo se fue según el en busca de la carne de las aves, mientras tanto el lobo se quedaba esperándole. Para el lobo esto fue sensacional ya que no tuvo que realizar ningún trabajo y solo esperar hasta que regrese. Así luego de largo rato el conejo regresó con el costal lleno según el de aves como el picaflor, tórtolas, pájaros negros, cuando le entregó el costal lo primero que el conejo lo aconsejo el que en ningún momento abra para nada el costal hasta cuando llegue a la casa. El lobo lo agradeció y dijo que no se preocupara ya que no se lo abrirá para nada mientras no esté en la casa ya que caso contrario volaría las aves. El lobo dicho esto puso a las espaldas al costal y se fue a la casa. En el camino la espalda comenzó a dolerlo por los pinchazos que daba, pero como no tenía que abrirlo y además como las aves estaban vivas pensó que las uñas y los picoteos de estas debe estar haciéndoles doler y siguió caminando cantando las siguientes frases:

Ayayai uñas de pájaro negro

Ayayai uñas de picaflor

Ayayai uñas de tórtola

Ayayai pico de pájaro negro

Ayayai pico de picaflor

Ayayai pico de tórtola

Así llegó a la casa, entró al lado de su esposa y dice "mujercita querida aquí te traigo las mejores carnes de aves para ti", luego de esto baja el costal y al trastornarlo ve con sorpresa lo que sale del costal, no era las aves sino toda clase de espinos que había en el monte.

Atucpac causai cunupa causai atucta umachishpa

Urcupi causarca shuc atuc, paica shuc huarmi atuchuan causarca, shuc punchaca huarmi atucca huahuata huacharca. Atucca quilla quilla caimantaca ma imanaitucujurca, paica yuyarirca; cunanca imata tucushayari, ñuca huarmimanca imatacha cusha, jipaca yuyarca urcu pishcucunata huañuchishpa aichata carasha. Shina urcu sachapi ña purijucpica cunu ñan tuparirca, cunuca atucta tapurca: "imatatac rurangui atuc tiu?" atucca nirca pishcu aichatami mascancapac shamurcani ñuca huarmi huacharishcamanta" chaita uyaepica cunu nirca; shinacashpaca quiquintaca cushilla cangui ninimi huahuata charishcamanta shinallata canpac sumac mashi cashcamanta ñuca chai aichacunata mascashpa cusha atuc tiu quiquinca caipi shuyahuanguillami ñuca tigramunacaman. Caita uyashpaca cushijushpami chai quillazapa atucca ari yanapahuaila nirca. Chai jipaca custalta caipi juntachipangui nishpa curca. Cunu rijucpica atuctaca caimantaca ama cuyuringuichu ñallami shamusha pishcu aichacunahuanca nishpa rin. Cushijushpa saquirirca, asha cashcacaman cunuca tigramurca paipa nica pishcucunahuan. Chaimushpaca atucta pactara cushtalta pascanguiman nishpa cushtaltaca curca, cunuca nircarami: ama imapapish cushtaltaca pascanguichu; pascashpaca tucuilla llucshinca. Caita nishpaca pagui mashigulla nishpa. Atucca ñanpi tiarirca huasiman rincapac. Nanta rijucpica silvai silvai shinapica huashapica cashai callarirca shinapish yuyarirca pishcucunapa sillucunami cangata

yuyarirca, ashtahuancarin imashina cunu ama pascanguichu nishcamantaca mana pascarcachu nanachijucpipish; ñantaca caita nishpa taqui taqui rijurca, cashnami taquijurca:

Ayayai urpi sillu
Ayayai quindi sillu
Ayayai huatsu sillu

Ayayai quindi picu
Ayayai urpi picu
Ayayai huatsu picu

Cashna taqui taqui huasimanca chayarca. Ña huasipi huarmipacmi quimiricgrishpa huarmitaca cashna nin: "Huarmigu capipi sumac pishcu sichaunata canman carancapac apamuni", shina nishca jipa cushtalta uriajuchispa talijucpica manllarihuan ricurca; man pishcucunaca casharcachu ashtahuancarin chai tucui laya cashacunallami cushtalpi junta cashcarca.

El lobo y el conejo en la flauta

Cierta ocasión el lobo camina en el cerro pensativo y triste; de pronto escucha una música alegre y va en busca para ver de donde provenía aquellas melodías alegres, caminaba más y más así mismo la música se escucha más cerca y de pronto observa que el conejo había estado tocando aquellas músicas alegres, el lobo se acercó al conejo y pregunta: "amigo conejo de donde lo sacaste este instrumento lindo"?, el conejo le contesta quieres uno de este? el lobo contento dice: "si, si me gustaría tener uno para tocarlo", el lobo alegre pide que de haciendo. El conejo acepta para sacar un instrumento igual al que estaba tocando pero para esto el conejo dice que no se atemorice, pidiendo que se acerque dice que ponga una piedra sobre una piedra, luego coge unas ramas de hualicones lo envuelve en la pierna desde la rodilla hasta los pies, el conejo dice que no tenga miedo que así mismo es el procedimiento para hacer una flauta, luego prende el fósforo en las ramas envueltas en la pierna; cuando se quemaba el lobo chillaba desesperadamente pero el

conejo insistía que aguantara; cuando estuvo quemando el conejo coge un machete y de un certero machetazo le corta la pierna que estuvo quemándose. Luego el conejo riéndose sarcásticamente por lo que había hecho se fue a perderse entre los matorrales del monte mientras el lobo enloquecido por el dolor corría sin rumbo solo con una pata.

Atuchuan cunuhuan gaitata ruraipi

Shuc punchaca llaquilla lobu-atucca sachapi purujurca, shinapica juyuilla gu taquishcata uyarca, atucca maijanchi, pishi shinagutaca taquijun nishpa mascancapac rirca. Taquishcac ashtahuan quimiriac, ashtahuan quimiriac uyarirca, atucca taquijucta uyash uyashpa mascarca. Ña tariqipica ricurcami shuc cunu gaitata taquijucta, atucca cunupacman quimirishpa cashna nishpa tapurca: "mashi cunu quiquinca maimantatac chai juyuilla gaitataca surcurcangui?", cunucca nin: caitaca ñucallatami rurarcani, caica ñucamantallatami llucshirca canpashchu shita munagui?" shinanicpica atucca nirca: "ari, ari munapanimi tiu ñucahuamanpish rurashpa cualla", shina nishpa cushijusheami rurai nirca. Chaipaca cunuca shinacashpaca shmuilla nishpa paipac ladu quimichin; chai jipaca cunucca atuc shuc patagupi trachishpa chancataca rumijahuapi churachishpa nin, ama manchaguichu gaitaca shinallata llucshin; shinashpaca atucepa chaquimanta cunguricaman chupalun malquicunahuan alli allita maitushpa saquin, jipacanimata japichinshpa rupachi callarin rupachijucpica atucca rupaimanta nanachishpa cuarintariarca shinapash cunu ama manchaichu shinchitucuilla atuc tiu shinallatami nan nishpa shaijurca. Ña ashtahuan rupaicallarijucpica shuc filu filu machutihuanca jaicata chancata fitishpa shitan. Shina ruracpica atuc manchanaita calpai callarirca chanca manaihuan mana pactaitucushpa. Cunua chaita ricushpaca asishca ricujurca, shina asi asimi urcu sachapi chingarincapac rirca.

BIBLIOGRAFIA

ALTAMIRANO, Teófilo

"**Watuchicuna** (Adivinanzas quechuas)", en **Anthropologica**, N° 2, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, 1984.

BARTLETT, F.C.

Remembering, Cambridge University Press, Cambridge, 1932.

BOUYSSSE-CASSAGNE, Therese

La identidad aymara. Aproximación histórica (Siglo XVI, siglo XVII), HISBOL, La Paz, 1987.

BOUYSSSE CASSAGNE, Th. & HARRIS, O. et al.

Tres reflexiones sobre el pensamiento andino, HISBOL, La Paz, 1987.

COLE, M. & SCRIBNER, S.

"Cross-Cultural Studies in Memory and Cognition" en R. V. Kail & J. W. Hagen, eds., **Perspectives on the Development of Memory and Cognition**, New York, Erlbaum, 1977.

DEVEROUX, Georges

"Apprentissage onirique et différences idiosyncrasiques des pratiques rituelles chez les shamans mohave (1957)", en **Ethnopsychanalyse complémentariste**, Flammarion, Paris, 1972.

FINNEGAN, R.

Oral Literature in Africa. Clarendon Press ("The Oxford Library of African Literature"). Oxford, 1970.

GOODY, J.

"Mémoire et apprentissage dans les sociétés avec et sans écriture: la transmission du Bagre", en **L'Homme Revue Française d'Anthropologie**, XVII (1): 29-52, Paris, 1977.

GOODY, J. & WATT, J. P.

"The Consequences of Literacy", en *Comparative Studies in Society and History* 5: 304-345. Cambridge University Press, Cambridge, 1963.

JARA, Fausto & MOYA, Ruth

TARUCA. Ecuador Quichuacunapac Rimashca Rimaicuna (La venada. Literatura oral quichua del Ecuador), Quito, 1982.

KAIL, R. V & HAGEN, J. W.

Perspectives on the Development and Cognition, Erlbaum, New York, 1977.

KRAMER, S. N.

From the tables of Sumer. Colo, Falcon's Wing Press, Indian Hills, 1956.

LEVI STRAUSS, Claude

Anthropologic Structurale Deux, Plon, Paris, 1973.

LORD, A. B.

"The influence of a Fixed Text", en *To Honor Roman Jacobson. Essays on the Occasion of Seventieth Birthday, II*. The Hague Paris, Mouton ("Janua Linguarum. Series Major" 32), 1967.

LURIA, A. R.

The working Brain: an introduction to Neuropsychology. Penguin Books, London, 1973.

SANCHEZ PARGA, J.

Aprendizaje, conocimiento y comunicación, CAAP, Quito, 1988.

SANCHEZ PARGA, J. & PINEDA, R.

"Los yachac de Ilumán", en *Cultura* N° 21, Banco Central del Ecuador, Quito, 1984.

SCRIBNER, S. & COLE, M.

"Cognitive Consequence of Formal and informal Education", *Science* 182: 553-559, 1973.

SEGUNDA PARTE

**EXPERIENCIAS DE EDUCACION
INDIGENA BILINGUE INTERCULTURAL**



**ABYA
YALA**

RESEARCH PART II
EXPERIMENTAL AND THEORETICAL
INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF



ABYA
YALA

LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE ENTRE LOS YE'KUANA DEL TERRITORIO FEDERAL AMAZONAS DE VENEZUELA

*Simeón Jiménez Turón**

En el año 1976 participé por invitación de la oficina Ministerial para Educación Fronteriza y para Indígenas (OMEFI) del Ministerio de Educación en varios talleres de trabajo que se constituyeron en asambleas inter-étnicas y fueron también encuentros entre las autoridades educativas oficiales y los indígenas del Amazonas venezolano.

Durante la celebración de uno de esos talleres, que se realizó en el pueblo San Carlos de Río Negro, escribimos con el hermano Jesús Caballero de la etnia Piaroa y Omar González, Silvia Vidal y Nelly Arvelo-Jiménez un ensayo-base para la formulación de un programa educativo diferenciado dirigido a los indígenas. El resultado de este esfuerzo fue el trabajo "Lineamientos para una Educación Inter-cultural" en el que nos propusimos destacar ante los planificadores educativos (1) el rescate y uso de la lengua materna como derecho inalienable de todo grupo étnico y por consiguiente el reconocimiento oficial de la educación bilingüe para los indígenas y (2) la necesidad de transmitir y reforzar en la escuela y en los programas educativos los valores culturales propios. Se propuso un taller artesanal como contexto espacial informal (sin las restricciones que conlleva un aula de clase) donde a propósito de la elaboración de nuestros utensilios, tecnologías, adornos y objetos de arte,

* Ye'kuana oriundo del pueblo Mawadi Anöjüüdü'ña (Culebras), río Cunucunuma, Territorio Federal Amazonas, Venezuela.

se pudiera transmitir la historia, la simbología, la religión de la cultura propia.

El Prof. F.A. Rengifo, entonces jefe de la OMEFI, acogió, aunque mediatizadas algunas de nuestras ideas, y se fundó en mi pueblo bajo la guía del artesano Manuel Cayupare la Escuela Taller Artesanal de Culebras la cual desafortunadamente no ha tenido un gran impacto ni en esa comunidad ni en el radio de acción de la misma. Esta experiencia no fue repetida en ninguna otra etnia del Amazonas venezolano.

Pero la inquietud por la creación de un régimen de educación diferenciada persistió en las oficinas del Ministerio de Educación avivada por la presión de algunos dirigentes indígenas y de muchos antropólogos (Efraín Hurtado, E.E. Mosonyi, J. Mosonyi, G. Marrero, E.G. Martín, O. González, Silvia Vidal, M.G. González y N. Arvelo, entre otros) facilitada por el contexto institucional donde se hallaba enclavada la oficina de asuntos indígenas, es decir, dentro del Ministerio de Educación.

El 23 de septiembre de 1979 se publica el decreto presidencial N° 230 sobre educación inter-cultural bilingüe; se oficializa así un régimen educativo especial para nueve (9) etnias indias y ello crea un mundo de expectativas en las mismas. Transcurren tres años durante los cuales se reúnen los lingüistas y se llega a una estandarización de los alfabetos pre-existentes, se acuerda un plan operativo, se escribe un manual o modelo normativo y se prepara el primer libro de lectura en los nueve idiomas. Esto se lleva a cabo en medio de múltiples trabas burocráticas y políticas entre las cuales cabe señalar (I) la que resulta de la práctica de los funcionarios públicos de descalificar, con cada cambio de gobierno, los antecedentes y re-escribir la historia a partir de ellos; (II) el descontento de los misioneros de perder parte del control hasta entonces casi monopolístico sobre la educación para indígenas; (III) el diálogo de sordos entre los educadores, planificadores y especialistas en curricula (la burocracia del Ministerio de Educación) armados de una actitud gremialista a ultranza y los profesionales de otras disciplinas (antropólogos, psicólogos,

lingüistas) preocupados por introducir en los programas educativos pautas que respondieran a las prioridades de los indígenas.

Convencidos de que el reconocimiento oficial del derecho a nuestras lenguas y culturas constituye un verdadero cambio cualitativo dentro de la historia del empeño por "civilizarlos" y/o "integrarnos", los Ye'kuana decidimos celebrar reuniones de toda la etnia para consultar a nuestros ancianos y sabios acerca de la modalidad y calidad de nuestra participación en ese proyecto oficial. Nos preocupaba la selección de los materiales que como "cultura Ye'kuana" incluiría el ministerio de Educación en respectivo manual. la primera consulta se llevó a cabo en Santa María de Erebató o Jüüwüütü'ña (Estado Bolívar) y la segunda en Mawadi Anöjüdüü'ña o Culebras. Para esta segunda, la Gobernación del Territorio Amazonas y el Instituto Agrario Nacional nos ayudaron con los gastos de transporte de los ancianos y maestros provenientes de pueblos remotos.

Esas dos consultas fueron de suma importancia para la solidaridad étnica de los Ye'kuanas evangélicos. Pudimos concretar acuerdos básicos sobre los tópicos que incluiríamos como componentes de nuestra cultura y sobre quiénes recaía la delicada tarea de trabajar con la antropóloga M.E. Villalón en la redacción del manual de Cultura Ye'kuana. Fui uno de los elegidos para trabajar en Ciudad Bolívar¹ con la Villalón y de esta manera poder velar por la fidelidad en la transmisión del patrimonio cultural de mi etnia a un manual de cultura.

Tanto la participación masiva de los Ye'kuana, aún superando las divisiones por la religión externa, como la mía propia dentro del programa para la implementación del decreto sobre educación cultural bilingüe, expresan la voluntad y la confianza que en ese entonces (1981-1983) teníamos en el mismo. Pero han pasado seis años y no hemos visto mejoras en la práctica diaria educativa dirigida a nuestros niños. Este proyecto tan prometedor en teoría no exhibe refiriéndome a una que particularmente considero fundamental, la formación de los maestros

1. Capital del Estado Bolívar, Venezuela

bilingües. El Ministerio procedió a elaborar los currícula, un plan operativo, el modelo normativo, los alfabetos experimentales sin atacar la preparación de los maestros. lo que las zonas educativas decidieron fue utilizar a los mismos maestros mal preparados y darles cursillos de mejoramiento profesional para inculcarles la lógica de la educación oficial criolla, pero no para prepararlos a una educación inter-cultural bilingüe.

Esos maestros ya existentes son individuos que en cierta medida se han criado como marginales de la cultura Ye'kuana: no saben lo que la sociedad criolla llama artesanía y que en su mayoría para nosotros continúan siendo utensilios y elementos tecnológicos importantes en el desarrollo de nuestras actividades económicas.

Estos individuos saben algo de castellano y han estado realizando cursos de mejoramiento profesional como maestros de la educación formal característica de la sociedad criolla, pero de la cultura ye'kuana, a pesar de ser Ye'kuanas, saben poco o lo que saben es fragmentado y probablemente sin mucho significado para ellos. ¿Qué pueden transmitir entonces a los niños?

Aunque sabemos que existen otros ámbitos donde cada individuo bebe la conducta cultural de su pueblo, para la educación intercultural el maestro debe estar bien informado acerca de los conocimientos históricos, ambientales (ecológicos), agronómicos, sociales, culturales (artesanía, religión y música) tanto de su cultura como de la cultura de la sociedad dominante. En otras palabras un maestro intercultural no puede estar transmitiendo de manera caricaturizada algunos elementos aislados o folklóricos de la cultura Ye'kuana.

Ahora pensamos que no podemos dejar nuestro proyecto de hacer valer nuestro derecho a la lengua y cultura propias solamente en manos de las autoridades oficiales. Barné Yavari² ha tenido la iniciativa de iniciar en

2 Sabio Ye'kuana de gran prestigio que vive en las cabeceras del río Cuntinamo (Territorio Federal Amazonas).

el corazón de nuestro territorio unos cursos sobre el meollo de la cultura Ye'kuana: nuestro origen, nuestra razón de ser, religión, valores, etc. De allí deben surgir los verdaderos maestros de historia, artesanía y música escogidos en una asamblea para quienes se debe crear un espacio complementario a la educación formal. Estos maestros de la cultura Ye'kuana no estarían en competencia con el maestro oficial sino que se erigirían como un complemento respaldado por las asambleas comunitarias, probablemente en horas extra-curriculares oficiales, sin la injerencia del Ministerio de Educación u otras agencias externas a la cultura Ye'kuana. Esto último no porque haya nada secreto o ilícito sino porque nadie más que la asamblea del pueblo Ye'kuana puede determinar qué y cómo debe enseñarse la cultura propia.



EXPERIENCIA COMO MAESTRA INDIGENA EN EL PROYECTO DE EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL "E.B.I."

*Gladys Muenala**

1. Introducción

La oficialización de la Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador, es una decisión política que implica un proceso de cambio de las relaciones entre la cultura subordinada y la cultura dominante.

La oposición o resistencia a la implementación de la educación bilingüe son manifestaciones de la lucha de poder en el campo de la educación y que tienen, de hecho, implicaciones a otros niveles del convivir nacional.

Para la instauración afectiva de la educación bilingüe necesariamente se tiene que involucrar a los actores de este cambio.

A través de una experiencia personal como maestra indígena del Proyecto EBI haré un análisis sobre los factores de resistencia y oposición presentes en los diferentes sectores de la sociedad ecuatoriana que impiden que el pueblo indígena tenga el derecho a educarse en su propia lengua y en un marco de respeto a su cultura. También analizaré las diversas actitudes de

* Profesora Bilingüe del E.B.I. (ECUADOR, MEC-GTZ).

ciertos mestizos frente a mi inserción en este programa educativo. Expondré los problemas cotidianos de racismo, desconocimiento e irrespeto de la cultura indígena a los que he tenido que enfrentarme. Hablaré de los complejos de inferioridad que lleva el niño indígena a una escuela, inadaptada al medio rural quichua y a la lucha diaria que debe llevar el nuevo maestro indígena para lograr un cambio de actitud en mestizos e indígenas sobre la cultura quichua.

2. El Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural EBI

En el Ecuador existe un alto porcentaje de población quichua hablante, que demanda de un programa educativo que responda a las características socio-culturales de este pueblo.

El Proyecto experimental EBI, es una posible respuesta al problema educativo del pueblo quichua.

El Proyecto EBI funciona desde 1986 en 8 provincias de la sierra, en 74 escuelas fiscales destinadas a los niños indígenas quichuas hablantes.

El Programa educativo del Proyecto se propone impartir educación bilingüe a través de la cual el niño use el quichua y el castellano en el proceso de enseñanza aprendizaje, preparándose para desenvolverse con seguridad también en el medio mestizo, sin desvalorizar su propio idioma y cultura.

El Proyecto EBI utiliza la lengua materna, el quichua, para todas las necesidades educativas.

Los contenidos del programa provienen tanto de la cultura quichua como de la mestiza, incluyen por un lado, la historia del pueblo quichua, su medicina, su literatura, su artesanía, a fin de afianzar la identidad cultural quichua y por otro lado, introducen elementos de la cultura mestiza.

El Proyecto de Educación Bilingüe trabaja en la capacitación de maestros, en la producción de material didáctico, en investigaciones sobre la lengua y la cultura quichua, y en la difusión de esta cultura.

3. Como llegué a ser maestra indígena

Quiero presentar ciertos datos concernientes a mi educación, por considerarlos representativos e ilustradores de los problemas y de la realidad que enfrenta el indígena, aún en nuestros días, en el proceso educativo.

Pertenezco al pueblo quichua de los Otavalos, ubicado al norte del Ecuador, somos conocidos por nuestra cultura, vestimenta, tradiciones y por nuestro principal medio de vida como artesanos, tejedores y comerciantes, que viajamos por todo el país y el extranjero comercializando nuestras artesanías.

Al interior de mi pueblo se puede constatar claramente diferenciaciones sociales. Hay quienes han migrado a la ciudad, se han proletariado y se han quedado en ella, regresando a la comunidad solamente para las fiestas principales. Su descendencia ya no habla el quichua. Otros, permanecen en las comunidades, vinculados a la producción de sus pequeñas parcelas de tierra, combinando esta actividad con la producción de artesanías y el comercio. Este grupo tiene como lengua materna y principal medio de comunicación el quichua. Existen también familias de Otavaleños que monopolizan la producción y la comercialización de la artesanía tanto en el país como en el exterior; generalmente, estas familias tienen como lengua materna el castellano. De este grupo provienen algunos intelectuales Otavaleños que han logrado realizar estudios universitarios dentro y fuera del país y que en la actualidad se encuentran vinculados a las organizaciones indígenas y a sectores que luchan por el reconocimiento de nuestra cultura en la sociedad ecuatoriana.

Estas características han determinado que los Otavaleños seamos el grupo étnico más conocido dentro de la sociedad nacional y en cierta forma un poco más respetado.

Mi padre, fue campesino, que desde temprana edad migró de la comunidad de Peguche, junto con su familia, a la ciudad de Quito donde fue maestro de artesanías. Se especializó como maestro en el manejo de telares manuales y como artesano en la elaboración de los primeros tapices de lana.

Soy la primera de sus hijos. Nací con el castellano como lengua materna. Es muy generalizada la tendencia en el pueblo quichua de hablar en castellano a sus tiernos hijos para evitarles el menosprecio cultural y lingüístico muy enraizado en el pueblo mestizo.

Los mestizos tienen una visión muy negativa del indio, cuando ven al indio descansando le dicen "indio vago", si bebe, le dicen "indio borracho, indio ladrón". No creen en la capacidad de trabajo, estudio y creación de los indios. Estos prejuicios son generalizados.

Los indígenas hemos llegado a rechazar nuestro propio idioma. Pensamos que el quichua ya no sirve, que es una lengua para la casa y para los mayores. Los padres prefieren comunicarse con sus hijos, especialmente varones, en el pobre castellano que ellos mismos han logrado aprender. El hecho de que los padres no dominen la lengua castellana ha dado como resultado un mal manejo del quichua y del castellano, produciéndose una "chaupt lengua" o media lengua en las nuevas generaciones.

Al interior del pueblo indígena es un signo de prestigio social el hablar bien el castellano. El indígena cree que con el castellano puede mejorar su situación y puede progresar. La migración se presenta como una posibilidad para huir de la pobreza, e ir en busca de trabajo. Sin embargo, esta alternativa pueden tomarla solo quienes conocen algo de castellano.

Durante mi educación me sentí marginada. Fui a una escuela de religiosas. En esta escuela había dos secciones, una para niñas ricas y la otra para pobres, las niñas pobres teníamos otra puerta de entrada, un patio de tierra, aulas muy pequeñas, carentes de mobiliario y de materiales. La otra sección era todo lo contrario: tenía canchas deportivas, aulas grandes y modernas, mobiliario adecuado, materiales didácticos, profesores mejor capacitados y transporte escolar. A las niñas pobres no nos permitían pasar a la otra sección. Las profesoras religiosas no dejaban que las indígenas nos sentáramos en las primeras bancas, sino siempre al último con las morenas, nos llamaban "las naturalitas". Sin embargo, para los actos cívicos y sociales éramos exhibidas como parte de la institución, como algo folklórico.

A pesar de esta situación de discrimen y racismo que enfrentamos en las interrelaciones con la cultura mestiza cuando vamos a la escuela, los jóvenes indígenas tenemos mucho interés en aprender, en ir a colegios y universidades.

Llegué a la universidad confusa, llena de prejuicios alienantes hacia mi cultura. Seguí lingüística quichua, es aquí donde alcancé el dominio de mi idioma, sin embargo no logré culminar mis estudios. Más tarde, trabajé en el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena, CIEI, que tenía como tarea fundamental la alfabetización y elaboración de materiales didácticos en quichua. Ahí revaloricé aún más mi cultura.

En 1984, el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) comenzó a organizarse. Me interesaron los planteamientos del Proyecto sobre la educación en lengua quichua. Se me presentaba la posibilidad de ir a vivir en una comunidad. Yo no había tenido esta experiencia y me pareció muy importante el ser maestra y vivir en una comunidad campesina. Por este motivo presenté mis documentos para trabajar en el Proyecto, en 1985 mi candidatura fue aceptada.

El proyecto EBI, para la iniciación de su Programa, organizó un curso de capacitación sobre el modelo de educación bilingüe intercultural para todos los maestros que íbamos a ser profesores del primer grado bilingüe.

En este curso de capacitación, que duró aproximadamente cuatro meses, tuve la oportunidad de encontrarme con los compañeros indígenas quichuas de diferentes etnias de la sierra: Zumbahuas, Salasacas, Chibuelos, Guarandas, Puruháes, Cañaris, Saraguros y Otavalos.

Fue una experiencia positiva el reunimos por primera vez maestros de las diferentes etnias del pueblo quichua. Pudimos constatar las particularidades y al mismo tiempo la existencia de factores comunes de nuestra cultura. Este curso de capacitación constituyó también un espacio en el que se intercambiaron ideas sobre el derecho del pueblo indígena a una educación bilingüe respetuosa de nuestra cultura.

La primera etapa de la capacitación se centró en el manejo de los libros de vida, elaboración de las unidades didácticas, el plan didáctico anual, etc.

En la segunda etapa las materias fueron más teóricas, recibimos materias como: didácticas de las ciencias sociales, las ciencias naturales, las matemáticas, de la lecto escritura y del castellano como segunda lengua; psicología, lingüística contrastiva, sociología e investigación.

Hubo discrepancias en cuanto a la escritura del quichua. El proceso de unificación del quichua es reciente y no es manejado aún con destreza por los quichuas hablantes. Pocos maestros conocían la escritura del quichua unificado, aprobado por las organizaciones indígenas en 1980. Nuestra educación había sido en castellano y por lo tanto, desconocíamos ciertos aspectos de la lengua quichua, nuestro conocimiento se limitaba a una práctica oral de este idioma en ambientes familiares.

Además, se dictaron cursos de títeres, teatro y se elaboró material didáctico.

Una de las limitaciones de este curso fue el no haber dado la capacitación con el material didáctico concreto que iba a ser utilizado en el aula.

La capacitación para maestros en un Proyecto de educación bilingüe es bastante compleja ya que no existen mayores precedentes en este tipo de formación. No hay aún una pedagogía de la educación bilingüe suficientemente desarrollada. Capacitar a maestros indígenas que han recibido una formación tradicional y al interior de una cultura castellana enajenante es una tarea a largo plazo que implica desarrollar una pedagogía que permita llegar a sus objetivos planteados.

Mi trabajo con los niños

Me asignaron trabajar en la comunidad de "La Magdalena", en la provincia de Imbabura, al norte de la sierra ecuatoriana. Esta comunidad había aceptado al Proyecto. No era la primera maestra indígena de esta

escuela, anteriormente habían tenido una profesora indígena pero enseñaba en castellano.

En este sector habitan los Zuletas, grupos quichua que tiene vestimenta y una pequeña variación dialectal diferente a la del grupo de los Otavalos al que yo pertenezco. En esta comunidad son agricultores y pequeños minifundistas que también prestan sus servicios en la hacienda La Magdalena. Los hombres, en su mayoría, migran a las ciudades en busca de trabajo, dejando en manos de la mujer toda la responsabilidad de los hijos, del hogar, del cuidado de la chacra, de los animales. Regresan muy pocas veces para visitar a su familia.

Como todas las escuelas del Proyecto EBI, la escuela de la Magdalena es fiscal. Tuve a mi cargo el primer grado con 36 niños quichuas hablantes. Algunos niños provenientes de las comunidades ubicadas en los altos cerros eran monolingües en quichua, unos pocos que venían de lugares más cercanos al pueblo eran bilingües.

El encuentro con los niños fue muy agradable y positivo. La comunicación en quichua permitía una relación de confianza mutua. Los niños captaban enseguida lo que les transmitía y aprendían con facilidad.

Siempre escuché decir a los maestros mestizos que los niños de este sector eran sucios, faltones, tontos, que yo debía enfatizar solamente en la lectura, la escritura y la matemática, que enseñar el resto de materias era una pérdida de tiempo.

Así es como, generalmente, los maestros rurales actúan. Mi sorpresa fue grande, los niños casi nunca faltaron, se atrasaban poco, poseían muchos conocimientos sobre la naturaleza y los animales.

Teníamos nuestros propios materiales. "Mashicu" para el período de pre-aprendizaje de la lecto-escritura, las ciencias naturales, sociales y las matemáticas; "Mashi Achic" para lecto-escritura y "Yupaicamayuc" para matemáticas. A los niños les gustó mucho estas cartillas por cuanto los dibujos de las láminas representan un mundo conocido y familiar para el niño

indígena. Pintar, rayar, jugar, investigar el entorno, hablar con la familia, descubrir que en la escuela se puede aprender con agrado, satisfacía a los niños. Ellos aprendían con facilidad y en un ambiente de confianza.

A lo largo de mi trabajo con los niños en el aula, comprendí que mi formación como docente no había sido suficiente. No tenía los instrumentos necesarios para sistematizar y aprovechar todo el conocimiento de estos niños.

El hecho de encontrarme en una administración escolar tradicional impedía realizar el programa y las actividades educativas del Proyecto, tal como éste las había programado.

Mi relación con los otros profesores aparentemente era buena, pero a ellos les molestaba que siempre llevara novedades y materiales para trabajar con los niños. A mí me molestaba y ofendía mucho el desconocimiento total que ellos tenían sobre mi cultura y el continuo atropello del cual eran objeto los niños de esta escuela. A las niñas les arrancaban las pachalinas (una prenda casi sagrada) y las utilizaban para sentarse y no ensuciarse, a los niños los trataban despectivamente y como tontos.

No podía hacer nada sin el previo consentimiento de la autoridad máxima de la escuela, la directora, a la que parecía absurda la idea de invitar a los mayores para que transmitan a los niños sus conocimientos sobre agricultura, tradiciones, mitos, leyendas. Tal vez esta actitud respondía al desconocimiento del Proyecto o a una falta de aceptación del mismo.

Mi relación con la comunidad fue mínima por cuanto los papás migraban a las ciudades en búsqueda de trabajo. Los niños quedaban al cuidado de las madres, de los abuelos y muchas veces al cuidado de los hermanos mayores.

En la mayoría de los casos, los padres tienen sus pequeños minifundios en los altos cerros y páramos. Los niños luego de la escuela tienen que caminar largas distancias e ir al pastoreo de sus animalitos.

La visita de los supervisores nacionales y provinciales fue mínima. Cuando ésta se dio, sirvió para trabajar sobre aspectos administrativos de la escuela y no constituyó un seguimiento pedagógico del programa específico del Proyecto. Los supervisores no podían evaluar a los niños, no conocían el idioma quichua.

A nivel zonal la relación con el supervisor se dio fundamentalmente, a través de reuniones para recibir instrucciones de tipo administrativo, organizativo y también para dar pautas generales para la enseñanza de la lecto-escritura conforme los planes y programas oficiales pero que no corresponden al programa ni a la metodología que debemos implementar en el Proyecto.

Estas dificultades que enfrentan las escuelas bilingües se debe a que se encuentran dentro del Ministerio de Educación y Cultura y que éste carece de un personal de supervisión para la educación bilingüe. No existen escuelas experimentales como tales, las escuelas EBI están inmersas dentro de la estructura estatal.

La elaboración de textos escolares en quichua implica un desarrollo del léxico de la lengua y la unificación de la escritura, además la creación de un metalenguaje que permita la transmisión de conceptos nuevos en esta lengua. Todos estos aspectos relacionados con el desarrollo de la lengua, ocasionan dificultades al maestro. Se necesita que éste tenga mayor capacitación para que pueda desenvolverse bien en el aula. Creo que esto será alcanzado a largo plazo y es un reto del proyecto.

En la práctica diaria del maestro bilingüe se comprende la necesidad de la creación y desarrollo de una pedagogía de la educación bilingüe intercultural que le proporcione los instrumentos necesarios para llevar a cabo este tipo de educación. No se trata únicamente de la utilización de la lengua materna en el proceso de enseñanza aprendizaje sino de mirar desde una nueva perspectiva el desarrollo de la lengua y de la cultura que permita al pueblo quichua consolidar un proyecto de cambio social.

4. Sugerencias para el Proyecto

Por mi experiencia como maestra indígena bilingüe del Proyecto EBI, planteo las siguientes sugerencias para el adelanto del mismo:

- La capacitación debe ser dada, en lo fundamental, en quichua, para así reforzar e impulsar el desarrollo de la lengua.
- La capacitación debe ser práctica y con los materiales didácticos que se van a emplear en las escuelas del Proyecto, de esta manera el maestro bilingüe conocerá el material y buscará nuevas iniciativas para el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula.
- Realizar acciones diversas de difusión que comprendan jornadas y seminarios destinados a los maestros hispano-hablantes sobre: la cultura, la historia y la lengua del pueblo quichua.
- Difundir el proyecto a nivel nacional para reforzar la importancia de una educación bilingüe impartida por los propios quichuas hablantes.
- Fomentar intercambios de experiencias de los maestros del proyecto y de otros proyectos de educación bilingüe que existen en el Ecuador y en el extranjero.
- Formar un equipo de elaboración de materiales didácticos en el que puedan participar los maestros del proyecto
- Realizar seminarios, talleres, conferencias en los que se analicen los principales problemas de la educación bilingüe y se busquen soluciones.

UNA EXPERIENCIA HISTORICA DE LA EDUCACION INDIGENA EN BOLIVIA

Roberto Choque Canqui

Introducción

Tenemos el agrado de presentar al lector un resumen del trabajo de investigación en curso sobre la historia de educación indígena en Bolivia, basados por ahora en los datos referentes al Departamento de La Paz. Sabemos que la masa indígena, desde la fundación de la República de Bolivia, en 1825, hasta el gobierno de Montes no mereció ningún tipo de educación oficial. La presencia indígena en el escenario de la nueva república solo se reducía a la mera población mayoritaria sometida al antojo de una minoría criolla explotadora, beneficiando con su mano de obra barata o gratuita en gran medida a los hacendados que se mantenían desde el coloniaje en un sistema feudal. Desde luego, los gamonales de entonces estaban conformados por los hacendados y los vecinos de los pueblos provinciales o cantonales (mestizos en su mayoría), éstos como hemos indicado, se beneficiaron con la mano de obra indígena gracias a las autoridades locales, como ser corregidores, subprefectos, intendentes y otros, que cumplían generalmente sus funciones en favor de los intereses de los mismos. Además, en este trabajo, está demostrada la política educativa adoptada por el Estado boliviano en favor de las comunidades indígenas, especialmente desde el gobierno liberal de Montes, puesto que desde ese momento tanto los intelectuales

políticos como los educadores se interesaron en la educación indígenal. Este empeño seguramente, más que todo, se orientó a neutralizar las frecuentes insurrecciones indígenas contra sus explotadores y expoliadores de sus terrenos desde el gobierno de Melgarejo hasta la guerra del Chaco. La llamada revolución federal y el levantamiento indígena a la cabeza de Zárate Willka en 1899, son dos hechos que marcan la lucha de dos pueblos, imprimiendo una reflexión para ambos como efecto de sus enfrentamientos.

De todos modos, en este trabajo, enfatizaremos la activa participación de los propios aymaras y quechuas en el proceso de establecimiento de escuelas como un mecanismo para alcanzar su liberación socio-cultural y económica, de acuerdo a su realidad étnica y social.

También es necesario demistificar a los autores mestizo-criollos que justifican solo sus esfuerzos sin valorar la participación indígena en la creación de escuelas rurales. El paternalismo y la alabanza de sus obras solo justifican una historia parcial de la educación indígena. Es cierto, como se comprueba por los documentos, sin concurso de ambos no se hubiera logrado plasmar una educación indígena. También es oportuno dilucidar por qué los autores de la creación de escuelas normales indígenas mantuvieron en ellas su paternalismo sin dar oportunidad al propio indígena que sea protagonista de su educación de acuerdo a su mentalidad y capacidad de superación, sino imponiendo una ideología alienante al querer convertir al indígena en hechura de la civilización del explotador.

De la rebelión de Zárate Willka a la sublevación de Jesús de Machaga

La rebelión de Zárate Willka durante el desarrollo de la revolución federal en 1899, marca una etapa de lucha indígena por la reconquista de su sistema de organización comunal (social y económica) desconocida por la ley de Ex-vinculación de 1874. Pocos años después de esa rebelión, la presencia de caciques apoderados en

el movimiento indígena fortaleció la lucha por la defensa del régimen de las comunidades reconocidas por la composición de tierras de la Corona de España y su entroncamiento en la obra educacional. Desde entonces los caciques tomaron su parte activa en la fundación de varias escuelas alfabetizadoras. Esa acción no solamente se reducía a la solicitud de creación de escuelas en las diferentes comunidades del país sino que algunos de ellos conjuntamente con los representantes de cada comunidad interesada fueron promotores del funcionamiento de ellas. En casos extremos, muchas de las escuelas creadas por ellos fueron particulares, es decir costeadas por los comunarios y no por el Estado. Muchos de los líderes indígenas eran profesores y promotores de las escuelas de alfabetización. Frente a este proceso no faltaba la resistencia de los gamonales rurales contra el funcionamiento de escuelas indígenas, con el pretexto de que los indígenas escolarizados eran más peligrosos para ellos. Esa posición fue ilustrada por los vecinos del pueblo de Jesús de Machaca en estos términos: "Cuando un indígena se civiliza y cambia de indumentaria, este morbo constituyó el peligro de un pueblo, mucho más si se titula cacique" (Choque s/f). De esta manera, la escuela era sinónimo de civilización y por lo tanto el indígena civilizado constituía peligro para un pueblo de vecino-mestizos. A pesar de las amenazas de los vecinos de pueblos provinciales o cantonales, los representantes de diferentes comunidades del altiplano y los valles proseguían con la fundación de escuelas, esto se puede apreciar por el número de solicitantes de autorización ante las autoridades educacionales desde el momento que empezaron a funcionar las escuelas ambulantes.

Con el ascenso del Partido Republicano al poder político, a pesar de que su jefe, Bautista Saavedra, simpatizara con el establecimiento de escuelas indígenas, por estar enfrentado con la resistencia del magisterio a su gobierno, ordenó la clausura de "muchos establecimientos educativos; particularmente las Normales Rurales de Umala, Pucarani, Sacaba y Puna" (Suárez 1963: 276). Esta situación probablemente fortaleció a los enemigos de la educación indígena, especialmente en el altiplano, porque los profesores ambulantes (generalmente conformados por elementos indígenas)

habían afianzado su obra alfabetizadora en favor de sus hermanos comunarios. Por otra parte, el movimiento cacical desde 1912 hizo sentir su accionar en diferentes puntos del país, especialmente entre los gamonales que iban perdiendo su fuerza hasta y después de la subida del Partido Republicano al poder. Además, el cambio político operado el 12 de junio de 1920, alentó a los caciques explotadores. Así, el cacique Faustino Llanqui de Jesús de Machaqa, representando a su comunidad, manifestó su adhesión incondicional a la Junta de Gobierno. Esto lo hizo con el objeto de luchar contra los liberales de ese pueblo, que los explotaban desde hace varios años. Pero ese apoyo pronto se diluyó, porque en la práctica no les servía a los comunarios, puesto que seguían explotados y el gobierno en vez de defenderlos defendía a los propios liberales de ese pueblo. De esa manera los republicanos perdieron su popularidad y por lo tanto no significaron ninguna esperanza para las pretensiones indígenas que buscaban mecanismos de lucha contra sus opresores.

En este sentido, continuaba la odiada explotación inhumana por parte de los vecinos y de las autoridades locales contra la dignidad de los comunarios, especialmente en Jesús de Machaqa. En la comunidad de Jesús de Machaqa era activo el profesor ambulante Marcelino Llanqui estableciendo escuelas indígenas en algunos ayllus de ella, creando de esta manera una contrariedad entre los vecinos del pueblo de ese nombre. De ese modo, Marcelino Llanqui fue mal visto por los vecinos y además sindicado por haber reunido a varios jilaqatas y otros comunarios para formar un gobierno indígena con el propósito de exterminar a los blancos. Poco después el mencionado profesor fue ultrajado y golpeado por los enemigos de la escuela indígena. Frente a este hecho lamentable, Faustino Llanqui (padre de Marcelino) manifestó su indignación al Prefecto (el 12 de noviembre de 1920) diciendo "han puesto en peligro la vida de mi hijo" (Choque s/f), y al mismo tiempo solicitó garantías personales en favor del mismo que hasta ese momento era profesor de la escuela de Yarwiri en la misma comunidad. Marcelino Llanqui de todas maneras no se escapaba de ser acusado de insubordinador de la "indiada", "bajo la capa de ser preceptor ambulante", cargo que le servía en

opinión de sus enemigos "para despistar sus malévolas intensiones y escudarse en el movimiento político del 12 de julio" de 1920 (Choque s/f). También fue acusado de enseñar a los indios contra el culto a los Santos de la Iglesia Católica y el uso de armas del Winchester y revólver.

Marcelino Llanqui no podía escapar de lo que estaba ocurriendo en Jesús de Machaca: el enfrentamiento entre el corregidor y los comunarios desde varios años atrás. El odiado corregidor fue uno de los vecinos del pueblo de Jesús de Machaca. Este se había convertido en el tirano más reprochable por cometer varios abusos inhumanos contra los comunarios. Faustino Llanqui antes de ser corregidor ese vecino exclamó: "Dicho Estrada no puede ser corregidor, por ser vecino de malos antecedentes y por ser abusivo, maltratar a los comunarios y cobrar multas exageradas y ser, por último, azote del pueblo" (Choque s/f). Los comunarios recuerdan que una vez nombrado el vecino cuestionado como corregidor, el profesor Marcelino Llanqui buscó como pretexto el establecimiento de una escuela en el ayllu Qhunchu para sublevar a los comunarios el 12 de marzo de 1921. Luego de la sublevación, el gobierno de Bautista Saavedra, como no podría ser de otra manera, destacó una fuerza armada contra los sublevados para masacrarlos sin respetar la vida de los niños, ancianos y mujeres, incluso quemándoles sus viviendas y secuestrando una cantidad considerable de ganado camélido, ovino y vacuno. Faustino y Marcelino Llanqui (padre e hijo) por ser autores intelectuales de la sublevación fueron encarcelados en la ciudad de La Paz más de ocho años.

En este lapso (1900 y 1921) predominan las escuelas ambulantes y en ellas generalmente participan los propios indígenas como alfabetizadores. La iniciativa indígena en las tareas de alfabetización en cierta medida tenía su apoyo en el Estado y su oposición en el gamonalismo rural. Por ejemplo, en 1906 el poder legislativo discutía la creación de escuelas indígenas en las comunidades de Guaqui (Provincia Ingavi); Callapa, Caquingora y Caquiaviri (Provincia Pacajes); Ayo Ayo, Sicasica, Umala y

Calamarca (Provincia Sicasica). En 1911, había escuelas indígenas funcionando en cinco cantones de la provincia de Omasuyos: tres en Guarina, dos en Tiquina y Copacabana, y una en Pucarani y Peñas. En la misma provincia han sido establecidas otras escuelas para las comunidades de Warisata y Pongonuyo (jurisdicción de Achacachi) y Colaque (jurisdicción de Guata), por tener éstas un crecido "número de indígenas" (Choque 1985).

De las escuelas ambulantes a la creación del "Centro Educativo Collasuyo"

Después de la sublevación de Jesús de Machaca, aunque ya existían algunas escuelas permanentes, el sistema de escuelas ambulantes continuaba funcionando. Sin duda el funcionamiento de escuelas fijas y ambulantes no era del todo satisfactorio. A esta altura, las escuelas ambulantes seguramente resultaban contraproducentes para los intereses de los explotadores, más que todo por estar ellas en manos de los propios indígenas. Sin embargo debe ser estudiado este aspecto de la educación indígenal para su mejor dilucidación. Por otro lado, las escuelas normales solo admitían a los mestizos; esto seguramente se debió a que los educadores tenían desconfianza en el elemento indígena, porque en esos momentos desarrollaban los enfrentamientos entre indígenas y gamonales. Mientras tanto, en muchas comunidades había crecido el interés o exigencia por el establecimiento de escuelas, reforzado por los caciques apoderados. Aunque no todas las solicitudes de creación de escuelas fueron atendidas oportunamente por falta de recursos humanos y otros elementos requeridos. Pero esos factores no desalentaban a los indígenas porque no era obstáculo tener escuelas oficiales o particulares, es decir sostenidas por Estado o por ellos mismos. Sin duda, el mayor interés de los indígenas probablemente consistía en alcanzar ser alfabetizados en el menor tiempo posible. Entonces tampoco era obstáculo contar o no con una infraestructura para establecer una escuela fija

De las escuelas ambulantes, los aymaras proyectaron ir más

allá, creando escuelas-ayllus (locales) con la organización de un gran "Centro Educativo Collasuyo". Este Centro se concretó con la creación de la "Sociedad República del Collasuyo". Su fundación ceremonial se llevó a cabo en la ciudad de La Paz, en presencia de preceptores indígenas, caciques y representantes de las provincias de La Paz y de Cochabamba, el 8 de agosto de 1930. Su estructura de organización estaba conformada de la siguiente manera:

- **Presidente:** Eduardo Leandro Nina Quispe
- **Secretario General:** Pedro Castillo
- **Secretario de actas:** Juan de Dios Sirpatico
- **Delegados y jilaqatas de las distintas comunidades del Departamento de La Paz**
- **Delegados de los departamentos del interior de la República.**

La trayectoria de Eduardo Leandro Niana Quispe es grande. No solamente limitaba su trabajo al alfabetizar miles de niños o adultos indígenas en La Paz, sino que llegó a ser Director de la Escuela Nocturna de Indígenas y por último "Director General de Educación Indígenal" o "de las Escuelas Indígenales", cuyo cargo dirigía a través de la "Sociedad República del Collasuyo". Es interesante conocer que "preceptores indígenas" como Eduardo Leandro Nina Quispe, Pedro Catillo, Adolfo Ticona, Feliciano Nina y Carlos Laura, antes de la fundación de la mencionada institución educativa, solicitaron a la Honorable Cámara de Senadores que dictara leyes protectoras para la "raza indígena". La Comisión de Instrucción de esa Honorable legislativa, dando respuesta a esa solicitud, en 29 de agosto de 1929, informaba: "Desde hace poco tiempo ha nacido en la raza autóctona el deseo de instruirse; en las fincas y comunidades del altiplano existen muchas escuelas costeadas por los indígenas, siendo los maestros ellos mismos, en su mayoría, los egresados de los cuarteles, después de haber cumplido el servicio militar" (Solicitudes: Nina Quispe 1933). Pero ese deseo de "instruirse" muchas veces estaba obstaculizado por las mismas autoridades locales, puesto que además trataban de exaccionar en cualquier forma a los indígenas. Uno de esos casos fue denunciado por el presidente de la "Sociedad República

del Collasuyo", Eduardo L. Nina Quispe, el 8 de julio de 1932 al Excmo. Señor Presidente Constitucional de la República, contra el Subprefecto de la provincia de Ingavi y el corregidor de Jesús de Machaqa, porque éstos cobraron " el recargo del 25% de la contribución indigenal empleando medios violentos y arbitrarios que llegan hasta el abuso". Este proceder era reprochable desde todo punto de vista, porque la contribución se pagaba religiosamente "sin embargo de la grave crisis que a todos –decía– nos aflige; fuera de eso tenemos que sostener a los preceptores de escuelas, pagar sus sueldos, uniformes y libros, todo a nuestra costa" (Carta: Nina Quispe 1932).

La "Sociedad República del Collasuyo" tuvo múltiples actividades. Las más importantes fueron tres: la alfabetización, la extensión cultural y la publicación de documentos referentes a la educación y las tierras de la comunidad indígena. Al principio esa institución no tuvo casi ninguna dificultad para desarrollar sus actividades, pero más tarde fue acusada por sus enemigos de realizar la propaganda comunista. De modo que, como no podía ser de otra manera, a pesar de haber contado con el apoyo y simpatía de personalidades políticas y otras, como los presidentes de la República Hernando Siles y Daniel Salamanca, fue silenciada con la detención de sus miembros directivos, entre ellos su presidente Eduardo Leandro Nina Quispe. Este estuvo en la cárcel de La Paz hasta después del cese de la guerra del Chaco.

De la fundación de Escuela Indigenal de Warisata a la revolución de 1952

Warisata era uno de los seis ayllus de la comunidad de Tajara del cantón de Achacachi de la provincia de Omasuyos del Departamento de La Paz. Allí fue fundada la llamada Escuela Indigenal de Warisata para preparar al elemento indígena. Uno de los más destacados fundadores de esa escuela fue sin duda el profesor Elizardo Pérez, egresado de la Escuela Normal de Sucre. Los autores intelectuales de la creación de la Escuela Indigenal de Warisata, entre

ellos Elizardo Pérez y Salazar Mostajo, no se animan a mostrar la otra cara de esa escuela, es decir la participación del indígena antes y después de ella, aunque destacan brevemente el papel de los miembros del Parlamento de Amautas.

La Escuela Indigenal de Warisata fue fundada el 2 de agosto de 1931, un año después de la fundación de la "Sociedad República del Collasuyo". La fecha de fundación de esa escuela posteriormente fue utilizada para celebrar el Día del Indio o del Campesino, después de la promulgación de la Reforma Agraria. Sin embargo la masa aymara y quechua está dándose cuenta que ello no fue el producto de la voluntad de sus antepasados sino que ha partido de los políticos que pertenecían a la minoría gobernante.

En la Escuela Indigenal de Warisata, además del esfuerzo del profesor Elizardo Pérez, está la labor desplegada por los miembros del Partido de Amautas; uno de los miembros fue el profesor Avelino Siñani, fundador de la mencionada escuela. Avelino Siñani antes de la fundación de la Escuela de Warisata había estado alfabetizando y, (según su hija), mientras funcionaba la referida escuela, proseguía con su trabajo de alfabetización en las diferentes comunidades, como Chuquiapa, Suñavi, Catapampa, Uma-Phusa, etc. Siñani, al decir de su hija, "por impulsar la educación de sus hermanos campesinos fue hostigado y perseguido sin descanso por los enemigos de la educación campesina" e incluso fue encarcelado. "Debido a esa continua tarea hostigadora fue obligado a abandonar en dos ocasiones su pueblo natal. Se trasladó a la ciudad de Oruro en tales ocasiones y llevó consigo a su familia. Pasado un tiempo volvió a Warisata requerido por la gente y por el deseo de reemprender con más fuerza y vigor la obra iniciada" (Tomas de Willca 1986). En ese entendido, se explica que para Avelino Siñani, además de haber colaborado con Elizardo Pérez, la Escuela de Warisata era "su obra", que necesitaba de su concurso para impulsar mejor la educación de sus hermanos indígenas. También los otros miembros del Parlamento de Amautas, especialmente Mariano Huanca y Pedro Rojas, fueron agredidos y ultrajados por el corregidor del cantón Achacachi en 1934 por haber

colaborado en la edificación y el progreso de la Escuela de Warisata (Choque 1985). De modo que los miembros del Parlamento de Amautas constantemente sufrían los ataques violentos y hostigamientos por parte de los enemigos de la Escuela Indígenal.

Por otro lado, cabe mencionar las andanzas de los caciques apoderados que, después de la guerra del Chaco, continuaban gestionando la creación de escuelas indígenas en todo el territorio nacional. Así, en 1939, los caciques de los departamentos de La Paz, Oruro, Potosí, Chuquisaca y Cochabamba, solicitaron al señor Ministro de Gobierno el nombramiento de alcaldes mayores y menores, autoridades indígenas en las provincias y los cantones, para que anualmente cumplieron con sus deberes en la fundación de escuelas indígenas de "primeras letras entre sus ayllus del altiplano como en valladas". En 1940, Rufino Willca, cacique de Achacachi, y otros denunciaron que la labor de los alcaldes estaba obstaculizada por los enemigos de la educación del indígena. En algunas provincias y cantones, los gamonales estaban "en contra de los alcaldes y caciques y contra la civilización de los indios", puesto que los "calumniaban de sublevadores". De manera que los caciques y alcaldes se veían encarcelados o arrestados tan solamente por calumnias. El 26 de septiembre de 1941, Rufino Willca fue "nombrado cacique de todas las comunidades" de la provincia de Omasuyos, por el Subprefecto de esa provincia, "con el fin exclusivo de que siga prestando su colaboración en el ramo de Instrucción Rural Indígenal como hasta el presente —dice el Subprefecto— lo ha hecho con todo entusiasmo, activando para la normal función de las escuelas en todas las comunidades que se han establecido y las que recién se hallan en construcción, y a fin de darle mayor impulso para que sea una realidad el fomento de la Instrucción Indígenal, procurando mediante los alcaldes mayores y menores colaboren en hacer que cumplan sus deberes y notifiquen a los padres de familia a fin de que manden a sus hijos a las clases sin permitir que queden sin recibir la instrucción obligatoria" (ALP, EP. 1941). De manera que hasta 1952, existían varias escuelas indígenas en diferentes puntos del país amparadas por el Estado, ya sean fijas y ambulantes.

BIBLIOGRAFIA

CHOQUE CANQUI, Roberto

1985a La Escuela Indigenal, La Paz (1905–1938). En: Jayma Nº 7, La Paz.

1985b "Sociedad República del Collasuyo" (1930). En Boletín Chitakolla, Nº 25, La Paz.

s/f De la defensa del ayllu a la creación de la República del Qullasuyu: Historia del movimiento indigenal en Bolivia (1912–1935). En prensa.

1979 Sublevación y Masacre de los comunarios de Jesús de Machaca. Existe otra versión ampliada en prensa.

PEREZ, Elizardo

1962 Warisata: La escuela ayllu. La Paz.

RIVERA, Silvia

1984 "Oprimidos pero no vencidos". La Paz.

SIÑANI, Tomasa

Breve biografía de Avelino Siñani: Fundador de las Escuelas Ayllu, SENALEP. La Paz.

SUAREZ ARNEZ, Faustino

1963 Historia de la Educación en Bolivia, La Paz.

Documentos consultados en el Archivo de La Paz (UMSA)

1. Expedientes de la Prefectura (EP).
2. Documentos impresos: Solicitudes de Eduardo L. Nina Quispe para la orientación técnica de la Educación Indigenal en

Bolivia, 1933. Una hoja suelta impresa que titula "En Bolivia aún existen los esclavos y los bárbaros señores feudales de horca, cuchillo y corazón de hiena" (1932). Estos documentos se conservan en el Archivo de La Paz.



EDUCACION, IDENTIDAD Y CAMBIO CULTURAL EN LA COMUNIDAD DE TLAHUITOLTEPEC MIXE, MEXICO

*Francesco Chiodi**

Al nor-este de la ciudad de Oaxaca, en una de las áreas más desoladas del estado mexicano que lleva el mismo nombre, se extiende una región de variados climas y alturas que a lo largo de los siglos ha constituido el refugio natural e inaccesible de la "raza" mixe.

En su propia lengua, los Mixe se llaman a sí mismos Ayuk Ha'iy, "gente que habla" o simplemente "gente". Sus orígenes son todavía misteriosos, pero el mito da cuenta de una larga migración de una o más familias que llegaron a establecerse en la tierra donde actualmente habitan los Mixe. Una incesante tradición de autonomía, salvaguardada al precio de continuos conflictos con las etnias colindantes (sobre todo con los Zapotecas), además de un obstinado aislamiento, convirtió a los Mixe en un pueblo orgulloso y determinado a preservarse como cultura "diferente". Característica ésta, reconocible aun hoy en una época en la cual los Mixe, al igual que otras minorías indígenas de México, se ven impulsados compulsivamente a desplazarse hacia las fronteras de la cultura mestiza.

La comunidad de Santa María de Tlahuitoltepec, objeto de nuestro interés en este artículo, representa uno de los polos de resistencia étnica

* Antropólogo italiano, experto asociado en la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

de mayor relevancia dentro del mundo mixe. Tlahuitoltepec es el nombre oficial de origen nahuatl de la comunidad mixe de **Xaam gexpet** ("lugar alto y frío"). Está situada a los pies de la montaña sagrada del pueblo mixe: el **Iipx ukp** o "Veinte Cerros" - la morada donde habitan las veinte divinidades más conocidas de nahuatl como Cempoaltepetl. Según el mito es allí donde queda oculto el Rey Cong Hoy, el "jefe bueno" que defendió a los Mixe en los tiempos antiguos y antes de desaparecer prometió regresar un día a salvar al pueblo de quienes amenazaran su tierra y su libertad.

Tal como los otros dieciocho municipios de la región mixe, Tlahuitoltepec, se compone de varios núcleos de tribus dispersas llamados "rancherías", distribuidos alrededor del centro político y religioso, la cabecera municipal. La población es estimada en 10.000 habitantes aproximadamente, lo que representa alrededor del 10% del grupo mixe. Las familias se dedican a la agricultura de subsistencia especialmente y cuentan con una única cosecha anual de maíz y frijoles. Otros cultivos menores complementan una dieta insuficiente para cubrir las necesidades básicas. Las actividades mercantiles y la artesanía aún tienen relativo desarrollo, en tanto que la emigración ocupa un lugar central en la vida económica de la comunidad. Este fenómeno radica, entre otras razones, en la presión demográfica sobre la tierra, acompañada de la sobre explotación de la misma en condiciones tecnológicas inadecuadas.

El intercambio de bienes y productos ocurre en el mercado semanal que se realiza todos los sábados en la plaza principal del pueblo, como en las fiestas y en otros eventos ceremoniales. En estas ocasiones se congregan las distintas aldeas y el centro comunitario, se generan los principales intercambios comerciales intracomunitarios y la población adquiere de comerciantes foráneos aquellas mercancías que no se producen localmente. Desde otra perspectiva, junto con las asambleas comunitarias, el mercado y las fiestas son momentos rituales de fuerte amalgama comunitario. La gente se encuentra, hace sus contactos, habla de los sucesos cotidianos y participa en los actos más significativos de la vida cultural del grupo. De esta manera, también se reactualizan

periódicamente los lazos de unidad y las participaciones culturales comunes.

Tlahuitoltepec, es una de las comunidades más numerosas e importantes de la etnia mixe. Portavoz de la bandera nativista y arraigada (afianzada) profundamente en sus propias tradiciones ancestrales, Tlahuitoltepec ha podido conservar rasgos esenciales de su cultura gracias a la vigencia de los principios de unidad y solidaridad. Aún hoy podemos observar que la cultura tradicional mantiene un alto grado de vitalidad en el ámbito de la organización social, la que continúa reproduciéndose sobre la base de los valores de cooperación, intercambio y redistribución de los bienes. Estos valores, como señalan Ballesteros y Rodríguez, permean todas las esferas de la vida comunitaria: "se vive en grupo, se piensa en grupo; se diría que los mixes han logrado crear un verdadero 'cuerpo místico'... La solidaridad es tan vasta que integra de lleno el pasado con el presente. Así se explica el culto a la costumbre o tradición, que los hace resistentes a los cambios; que determina una muy escasa movilidad social; que ha hecho de la endogamia poco menos que una ley, y que enarbola un etnocentrismo que reduce a un papel secundario la conciencia nacional mexicana y la conciencia mundial católico-romana" (1974: 120).

La identidad pues, es todavía acentuadamente etnocéntrica. Se le puede entender esquemáticamente como el producto del sentimiento de unidad en torno a un territorio, una lengua y un corpus de costumbres que se remontan a un origen común. En las vivencias y en los contactos interculturales, la comunidad opera como una categoría de adscripción e identificación exclusivas ente sus miembros, al ser instrumentalizada como un elemento discriminante de la "alteridad", esto es: las gentes y las costumbres ajenas.

Una serie de factores está sin embargo modificando esta situación. En términos generales, desde que un camino construido en la década pasada enlaza la región mixe con el Valle de Oaxaca, se han ido estrechando cada vez más las comunicaciones con la sociedad regional y nacional. Aunado a lo anterior, está el fenómeno migratorio y la acción

de las agencias indigenistas. Así pues, la creciente interpenetración con el mundo exterior acarrea inevitablemente que se vuelvan más precarias las fronteras entre los dos polos de la identidad étnica: el "nosotros" o Ayuk ha'iy y el "ellos" o Akats ha'iy. Por lo tanto parece también más contradictoria la definición de la comunidad como entidad cultural diferente y separada.

Si bien el sistema comunitario se mantiene sólidamente integrado, al mismo tiempo van ganando consistencia tensiones internas de carácter disgregador. De hecho, en Tlahuitoltepec se asiste ya a una incipiente diversificación social que repercute también sobre los estilos de vida. La sociedad tradicional se ve confrontada a mentalidades, prácticas sociales y rasgos culturales exógenos que han llegado a sobreponerse o coexistir sin complementarse con la cultura autóctona. A diferencia de los tiempos anteriores -según explican algunos maestros- la comunidad no puede absorber y asimilar plásticamente las innovaciones culturales. El ritmo y la fuerza del cambio obstaculizan la capacidad de recaudación cultural. Pero más importante aún, la cultura externa es hoy introducida directamente por aquella parte cada vez mayor de población que ha tenido contactos prolongados con la sociedad dominante: los maestros, los emigrantes, la juventud escolarizada, etc.

Inscribiéndose en un contexto general de subalternidad y de fuerte atracción ejercida por la cultura mestizo-nacional, este fenómeno está desatando un proceso de depauperación cultural. Ello se manifiesta por una parte en la pérdida o deslegitimación de las prácticas tradicionales, y por la otra, en la emergencia de orientaciones ambivalentes hacia las dos culturas en contacto.

En las páginas siguientes intentamos aproximarnos a estas dinámicas culturales enfocando la atención sobre las representaciones colectivas de la escuela, de la lengua nacional y de la cultura externa más en general. Las notas que proponemos aquí, consisten en algunas reflexiones desarrolladas durante un año de trabajo en Tlahuitoltepec en el marco de una investigación sobre la educación formal en la comunidad. Nuestro propósito no es presentar los resultados de la investigación con

los datos correspondientes, sino más bien, un conjunto de consideraciones que sirvan como material de trabajo para avanzar en el análisis de las condiciones que facilitarían a las minorías étnicas llegar a construir una **educación formal indígena**. Una educación en otras palabras, cuya filosofía, objetivos y contenidos de planes y programas promuevan, además de la afirmación de las culturas étnicas, su desarrollo y difusión.

En el momento inicial de nuestro estudio sobre los problemas educativos de la comunidad, durante las primeras reuniones con algunos maestros que conforman la intelectualidad comunitaria, surgió la pregunta que luego se constituyó en el hilo conductor de nuestro trabajo. La problemática con la que estábamos llamados a confrontarnos era la siguiente. En el transcurso de la historia, la cultura mixe ha adoptado y reinterpretado en formas originales rasgos culturales provenientes de la civilización occidental. Un emblemático ejemplo de ello es el sincretismo religioso en el cual se entremezclan las creencias y costumbres tradicionales con el catolicismo romano. En un juego continuo de fracturas y recomposiciones de los equilibrios internos alterados por tales innovaciones, éstas han sido incorporadas en el acervo cultural tradicional. La escuela, por el contrario, continúa siendo un elemento extraño a la cultura mixe, cuando no incompatible con ella.

Dicho de otra manera, ¿por qué el sistema de elementos culturales que integran el modelo educativo formal no ha sido absorbido y reinterpretado autónomamente por la sociedad mixe, sino que aún permanece por encima de su capacidad de control cultural? Para que una sociedad llegue a influir sobre una técnica o un elemento cultural exógeno, tienen que darse internamente las condiciones de decodificación y recodificación de estas innovaciones. Como lo afirma Bonfil Batalla, el poder de control cultural "no solo implica la capacidad social de usar un determinado elemento cultural, sino -lo que es más importante aún- la capacidad de producirlo y reproducirlo" (1983: 249).

¿Cómo se explica pues, que tras 40 años de asentamiento de la escuela en la comunidad, ésta no haya llegado a apropiarse culturalmente

del modelo educativo formal para construir alternativas de educación escolar mixe?

Podría por cierto objetarse que la escuela es una institución impuesta desde afuera y que además de responder a intereses ajenos a las etnias, hace abstracción de las peculiaridades lingüístico-culturales de los distintos sectores nacionales. El actual sistema de educación bilingüe en México solo modifica parcialmente este cuadro, siendo que los contenidos y concepciones educativas, al igual que la estructura del proceso de enseñanza-aprendizaje, permanecen inspirados por una visión educativa de corte netamente urbano-occidental.

Por otra parte, el planteamiento que hemos esbozado más arriba adquiere mayor relevancia si consideramos que Tlahuitoltepec, y en particular un sector cultural que lidera la comunidad, protagonizan una dinámica etno-política de reivindicación y rescate de la cultura mixe. Y es precisamente en este marco que la élite mixe atribuye a la escuela un papel central como reactivadora de la etnicidad, la lengua y la cultura propia en las nuevas generaciones.

Para comprender estos aspectos de la cuestión educativa es necesario abordar ante todo las dinámicas culturales desencadenadas concretamente por la presencia de la escuela en Tlahuitoltepec. Así, a partir de este criterio de orden teórico-metodológico, analizaremos a continuación el tipo de relación que la comunidad instaura con la escuela. Sobre la base de este análisis, se podrá verificar si en esa relación se dan las condiciones de productibilidad y reproductibilidad del modelo educativo formal, las cuales -según se apuntó con Bonfil Batalla - determinarían la capacidad cultural de la comunidad para crear una alternativa educativa congruente y funcional con sus propios intereses.

Al referir ahora algunas de las conclusiones principales del trabajo desarrollado en Tlahuitoltepec, pretendemos solo proponer un cuadro general de referencia que permita captar el sentido y las implicaciones del difuso antagonismo - acompañado, cabe decir de antemano, de

sentimientos de signo opuesto - que inspira la respuesta cultural de la comunidad a la escuela y a la cultura de la que es expresión.

Es oportuno precisar previamente que el concepto de comunidad como un todo integrado presenta algunas dificultades. Ya se hizo mención del proceso de diferenciación social que atraviesa la comunidad. Asimismo se ha hecho alusión a la emergencia de un sector cultural que desde hace varios años se encuentra a la cabeza del pueblo. Se trata de un grupo de jóvenes, maestros principalmente, que ha dado vida a una serie de instituciones comunitarias y regionales a través de las cuales promueve y protagoniza un programa de defensa y desarrollo étnico (entre cuyas reivindicaciones la educación es una de las más importantes). Este programa se encuentra en su fase de gestación y si bien esboza las líneas de tendencia que se pueden fortalecer en la comunidad, todavía no encarna una práctica comunitaria y menos una ideología generalizada. En este sentido que con la expresión "comunidad" conviene comprender ante todo a la gran mayoría de las familias campesinas de Tlahuitoltepec, reservando a esa élite el lugar que le es propio, a saber el de vanguardia e índice de nuevas expresiones culturales que contienen los gérmenes de un cambio potencial de la fisonomía comunitaria.

La relación que las familias mixe tienen con la escuela y sus conductas se hallan sesgadas por la representación de lo que la escuela enseña y simboliza, y podrían caracterizarse, en definitiva, como ambivalentes. Para fines descriptivos, sin embargo, trataremos primero el fenómeno que desde ahora denominamos "resistencia antiaculturativa", y sucesivamente las ambivalencias que le son implícitas.

En términos generales, cabe señalar que al igual que todas las comunidades indígenas del país, Tlahuitoltepec se halla rodeada por una sociedad como la mexicana, más grande, compleja, potente y avanzada. En estas condiciones de vulnerabilidad cultural, una de las reacciones es que la comunidad tiende a reducir sus espacios de permeabilidad a las influencias externas; la manifestación más importante de esta acción consiste en el fortalecimiento de la solidaridad interna mediante la lealtad a la lengua mixe y a la tradición "propia".

En un contexto de tal naturaleza nace y se desarrolla la problemática educativa en Tlahuitoltepec. La presencia continua de la escuela en su territorio da lugar, en efecto, a una confrontación entre culturas diferentes. Cada una articula su propia estrategia, a saber; de aculturación la primera, y de resistencia antiaculturativa la otra. Es oportuno recordar aquí que entre los presupuestos principales de la educación indígena, está la concepción de un intercambio: la escuela transfiere bienes culturales, en tanto que los indios deberían ceder, por decirlo de algún modo, parte de su propia identidad exclusiva a favor de una más amplia conciencia nacional.

En nuestro caso, frente a la cultura ajena a la escuela representa y pretende hacer penetrar en la comunidad, ésta levanta una barrera de tradicionalismo, cultura propia e incomunicación lingüística. Desde luego esto ocurre ante todo a nivel de la familia, siendo el ámbito privilegiado de regeneración de la lengua y la cultura mixe. La cohesión comunitaria se cristaliza principalmente alrededor de la defensa de la lengua materna que es asumida como vínculo de continuidad cultural.

Las disposiciones de contraste hacia la escuela tienen lugar en la dimensión de lo cotidiano e indican una contraposición radical, aunque no ausente de ambigüedades, como veremos más adelante. La escuela pretende que los niños mixe sean educados como niños de habla castellana y cultura urbano-occidental; de ahí que la comunidad, para precaverse del peligro de enajenación de la juventud o por simple extrañeza con respecto a la escuela, crean una distancia, un espacio vacío en torno a la enseñanza escolar, matizado con silencios, inaccesibilidad y comunión con su propio pasado. Sin que pueda comprobarse intencionalidad alguna, en muchos casos, las familias reintegran a sus hijos fuera de la escuela haciéndoles olvidar lo que allí recién han aprendido, éstos se ven reinsertados así en un ritmo de vida y en un ambiente cultural donde la educación escolar, en cuanto imagen del mundo y portadora de valores, concepciones y contenidos culturales, está marginada espontáneamente. En otras palabras no solamente las familias evitan prestar su colaboración a la escuela, sino que también alienan a los contenidos escolares a través

de la inercia, la pasividad y la indiferencia; es decir que los aíslan en el espacio y en el tiempo de la escuela, haciendo de ésta "un mundo aparte, separado" (testimonio de un maestro) de manera tal -valga una metáfora más- de cerrar el camino a la **cultura** que transmite y extrañaría del espacio propio de circulación de los valores y la cultura tradicionales. En un sentido más general la comunidad se inmuniza de los mensajes de cambio cultural de los que la escuela es portavoz; los acoge sin receptividad; los desplaza o arrincona mediante un mutismo interior que se concreta en la erección de una barrera psicológica de impenetrabilidad.

A partir de esto último, el fenómeno de la resistencia destaca como una expresión de la voluntad de la cultura mixe de conservar su hegemonía.

No podemos descartar, por supuesto, que en la medida que la oferta educacional de la escuela es incongruente con las exigencias e idiosincrasia cultural de la comunidad, la reacción comunitaria encubre un simple desentendimiento. Según esto, la comunidad no tendría necesidad de interactuar **activamente** con la cultura escolar; en tanto que en la escuela se registran concepciones y contenidos culturales que carecen de sentido y valor funcional en el contexto mixe, la comunidad se desliga de ella, la deja incomunicada. En este caso sería menos apropiado hablar de resistencia que de incapacidad de la escuela para interrelacionarse en formas constructivas con la comunidad.

Pero este punto de vista, si bien aporta luces sobre un aspecto real de la problemática educativa, al mismo tiempo subestima el papel reactivo de la cultura mixe ante la presencia de la institución escolar. Resistencia, pasividad e indiferencia espontánea a la cultura de la escuela alimentan un proceso integrado, un tejido cuyos hilos son difíciles de marcar por separado; representan más bien los diversos ingredientes de un continuismo que impone ampliar el concepto mismo de resistencia.

Por el solo hecho de existir y operar, la educación nacional teje una trama de ruptura con la tradición cultural mixe. Bastaría pensar por ejemplo, que la escuela introduce una lengua extranjera y el código

escrito en una población de habla vernácula y cultura oral. Frente a esto, esa tradición cultural no puede sucumbir como tampoco enfrentarse abiertamente al proyecto deculturador de la escuela. Moviliza entonces distintos recursos o modalidades para articular su estrategia de defensa. Y esta estrategia no es un fenómeno mensurable. El escenario no es lineal o visiblemente dicotómico, aunque la resistencia no aparece con los rasgos propios del programa ideológico, no por esto deja de ser real.

A este respecto vienen al caso las palabras de Laurent Aubague sobre la resistencia lingüística en el Estado de Caxaca (México meridional) y más en particular en la región mixe:

... la resistencia no puede ser una postura franca, visible y monolítica sino la integración dinámica de un juego social que admite la variación y la combinación de actitudes diferentes, matizadas en constante movimiento y desliz.

Sin embargo, todos deben concentrarse y girar alrededor de un objetivo firme e inquebrantable: la preservación y la defensa empedernida de su identidad cultural. La resistencia es así concebida como todo lo que es bueno para defender la cara y los rasgos esenciales del ser. Es así como el sometimiento pasajero, el estatu que atrincherado, el silencio obstinado, la cerrazón de las razones y de los argumentos pueden ser elementos de una resistencia no declarada pero muy real. Así pues, la resistencia efectiva está en el paisaje no declarado de la resistencia. Hay que prestar atención a su ausencia para descubrir su presencia (1983: 10).

Vistas así las cosas, las actitudes reactivas de la comunidad trascienden su objeto inmediato, la escuela, al implantarse en las más amplias dinámicas de resistencia comunitaria a las relaciones de subordinación a la sociedad mestizo-nacional. Esta resistencia se concentra en la defensa del mundo propio (lengua, costumbres, etc...) frente al mundo externo, ajeno. Y en el contexto histórico actual, que entraña una desproporción de fuerzas entre las dos culturas en contexto,

la reacción comunitaria se traduce en un repliegue sobre su propio territorio cultural, o sea sobre lo que configura su diferencia y, por tanto, su identidad separada: se trata de una tensión autoconservadora hacia un nuevo enraizamiento dentro de las fronteras étnicas.

Cabe sin embargo precisar las ideas expresadas aquí. Objetivo de la resistencia observada no es la escuela como tal y ni siquiera la cultura que ella representa, sino más bien el cambio deculturativo que su aceptación conllevaría. La resistencia antiaculturadora no divisa aún una estrategia, es decir no nace de una reflexión colectiva y no se toma en ideología comunitaria. Por el contrario, deja en descubierto un fenómeno en gran medida de reacción espontánea. A su vez, como ya se anotó, la relación con la cultura dominante y, por reflejo, con la escuela es menos transparente y explícita de lo que dejarían suponer las actitudes de desconfianza.

Si la interpenetración desequilibrada con el entorno no indígena deriva en la necesidad de repliegue de la comunidad sobre sí misma, al mismo tiempo suscita también fuertes expectativas respecto a la adquisición de muchos bienes de la sociedad externa (status socio-económico, prestigio, etc...). Además, no puede olvidarse que los fundamentos sobre los cuales la comunidad mixe ha construido y reconstruido su propia existencia cultural han sufrido un proceso de profunda erosión en estas últimas décadas. A medida que avanzan las comunicaciones interétnicas se agudizan los riesgos de pérdida cultural. El proceso no asume ciertamente características mecánicas o de inevitabilidad, mas es difícil contrarrestarlo. El mundo mixe se halla sometido a presiones compulsivas que progresivamente lo empujan hacia su asimilación a los modelos urbanos y occidentalizados.

Ahora bien, la dominación psicológica, cultural, económica y política que ejerce la sociedad nacional provoca, junto con las tensiones autopreservadoras, un nivel de autoestima bajo. En muchos casos el mixe llega a menospreciarse y su minusvaloración tiene como correlato la hiperidealización implícita o explícita de la cultura externa. En la medida que la sociedad dominante es fuente y símbolo de condiciones de vida

superiores, pero a su vez, corroe y conculca forzosamente la libertad de ser de la cultura mixe, coexisten actitudes y valoraciones ambivalentes.

En un contexto histórico que no admite otras alternativas que no sean la del "mestizaje" cultural o la aniquilación, tales actitudes y valoraciones expresan por lo tanto exigencias opuestas que no se logran conciliar, por un lado, la ruptura del estado de marginación en que se halla el campesino mixe, y por otra el deseo de salvaguardar la propia identidad.

Diríase también que este es el drama que comparten todos los indígenas del país. Como lo señala el antropólogo Stefano Varase, los grupos autóctonos "no han tenido sino dos alternativas: o descomponerse en tanto estructuras sociales orgánicas y asimilarse a la subcultura genérica del campesino mexicano, perdiendo toda identidad privativa y desapareciendo como proyecto civilizador, o mantenerse como unidades étnica y lingüísticamente diferenciadas, pasando a formar parte del sector campesino marginal y articulándose con la sociedad y la economía nacional en calidad de sector de subsistencia y fuerza laboral barata para la agricultura comercial" (1983: 15).

De aquí el llamado a la continuidad cultural: una vez traspasada la frontera étnica, una vez aculturado, el mixe se vuelve ajeno a sí mismo, separado de sí y de su comunidad de afectos y solidaridades. En síntesis, la atmósfera de impenetrabilidad que la comunidad de Tlahuitoltepec intenta oponer a muchas de las influencias externas actúa como un mecanismo de defensa y de protección de su autenticidad étnica debilitada por las relaciones de superordinación-subordinación. Al negarse a la cultura ajena y opresiva los mixe buscan rescatar su propia identidad manteniendo los símbolos irremplazables de su existencia cultural, tal como la lengua o el sistema social tradicional.

Sin embargo no ha de pensarse en un contexto de impermeabilidad a la cultura no mixe. Si las mecánicas de reacción responden a la exigencia de contrarrestar los peligros de disolución indiferenciada en la sociedad mayoritaria, esto no significa que Tlahuitoltepec pueda o tienda a

inmovilizarse en un espacio cerrado a las interacciones con el mundo circundante. En realidad la comunidad está inscrita en un sistema complejo de relaciones con la sociedad mexicana. Aparte de los vínculos sociales y económicos, cabe también enfatizar en la presencia del Instituto Nacional Indigenista (INI), de la escuela y de un numeroso grupo de misioneros salesianos. Cada una de estas instituciones negocia su presencia en la comunidad y el apoyo que espera recibir. Así, la dúplice adscripción de la comunidad -mixe y mexicana o bien local y nacional- le obliga a proyectarse en un difícil compromiso entre la salvaguarda de su autenticidad cultural y su adecuación a las condiciones impuesta por la sociedad externa, abriéndose a algunos factores de deculturación.

En esta estrategia a la escuela se le adjudica un rol central. Ya se mencionó la reacción de extrañamiento de los contenidos de enseñanza que la comunidad opone a la escuela. Es necesario sin embargo diferenciar también a otro aspecto de la relación con la escuela. En efecto, si por un lado y como centro de su propia cultura la comunidad hostiga a la escuela en cuanto ámbito y portavoz de la cultura ajena, por otro y como periferia oprimida del mundo que la comprende, la comunidad ve en la escuela un instrumento para articularse en formas más justas y equilibradas con la sociedad regional y nacional. En suma la perspectiva cambia según se considere a la escuela como cuerpo extraño en el interior de la comunidad o bien en función de las relaciones con el exterior.

Esta aparente incoherencia de actitudes estriba en la presencia simultánea de dos imágenes: una ideal, según la cual la escuela puede coadyuvar a la comunidad a superar sus problemas materiales; y otra imagen real, resultado de la conciencia colectiva de la incompatibilidad con la cultura de la escuela. La confrontación se da también en un plano simbólico. En efecto la escuela simboliza la potencia, la abundancia de bienes y el "conocimiento" en un sentido amplio, pero el mismo tiempo se entiende que ella es una de las modalidades a través de las cuales se despliega la acción aculturadora inducida por las fuerzas externas a la cultura mixe (la ciudad, el poder central, la Iglesia, etc...). En la escuela se vislumbra entonces un camino para acceder a mejorar niveles de vida, aunque esta aspiración se halla de facto separada de la disponibilidad a

participar de la cultura que la escuela representa y de la cual es un instrumento de penetración.

El interés que las familias mixe muestran por la escuela, a la luz de la interpretación que hemos trazado, delinea por debajo de las apariencias una adhesión fundamentalmente estratégica. Lo cual no le resta ciertamente peso al gran esfuerzo que acarrea para las familias el ingreso y permanencia de sus hijos en la escuela primaria.

Es más, la comunidad controla en cierto sentido a la escuela a través de la institución del Comité de Padres de Familia, aunque su labor no toca sino ocasionalmente temas propiamente educativos. Por su parte, los maestros bilingües están trabajando desde hace algunos años en un proyecto de "educación mixe", cuyo futuro por el momento es muy difícil de perfilar. Sin desconocer el valor y la importancia de este intento, del cual dependerá en gran parte la creación de alternativas educacionales para el pueblo mixe, en las circunstancias actuales se trata de un esfuerzo exploratorio que no afecta todavía a la comunidad en su conjunto. Hasta donde nos es dado saber el proyecto educativo mixe, en su primera fase, diseña el marco ideológico y los objetivos de una educación más acorde con los intereses y problemas de la comunidad. Solo en años anteriores, de 1977 a 1982, se experimentó una secundaria "comunal" con un programa de estudios que procuraba inscribirse en la realidad socio-económica y cultural comunitaria. Pero esta experiencia fue interrumpida prematuramente por causas en partes ajenas a la comunidad.

Hoy en día, el proyecto de educación mixe representa sin duda un indicio del compromiso que una parte preminente de la comunidad viene asumiendo respecto del problema educativo, pero sus repercusiones tendrán cabida en la larga duración.

A más de lo anterior, es preciso destacar también que, gracias a las presiones de la comunidad sobre las autoridades educativas e indigenistas, se han instalado en estos últimos años otras escuelas que imparten los grados superiores de la educación formal. Al lado de la primaria bilingüe bicultural (sistema federal de educación indígena) y de

la primaria parroquial, existen una escuela secundaria, un Instituto Técnico Agropecuario (Ex-Escuela Normal), una escuela de Artes y oficios y un Centro de Capacitación Musical Mixe (CECAM). Todos los edificios que hospeden estas escuelas han sido construidos merced al trabajo comunitario (el "tequio"), y con materiales de la comunidad. En fin, todos estos avances ponen de manifiesto, por si cupiese la duda, la real preocupación, de muchos padres de familia por ofrecer a la juventud la posibilidad de mejorar su nivel de instrucción. Y es que el título y la educación superior resultan ser una ventaja económica aunque impliquen la exposición a una formación cultural ajena a la tradicional. Pero no podemos olvidar que solo un sector minoritario de la comunidad usufructa de estas escuelas o ha contribuido a su creación. Observamos además que las expectativas familiares respecto al porvenir de las nuevas generaciones cambian mucho cuando los jóvenes están cursando los grados postprimarios de la educación formal. En estos casos se imponen otras estrategias de defensa de la identidad mixe, de carácter marcadamente intelectual, o se deja abierto el campo al desarraigo cultural. Las únicas escuelas que realmente revisten carácter comunitario y étnico son la de Artes y Oficios y el Centro de Capacitación Musical Mixe, a través del cual se pretende proseguir y desarrollar una tradición cultural de gran importancia entre los Mixe: la música.

Las otras escuelas mencionadas, en cambio, han sido solicitadas por la necesidad de crear nuevas perspectivas laborales para la juventud. La fractura cultural que estas escuelas representan en el seno comunitario es el precio que tácitamente se acepta frente al imperativo de ofrecer a los jóvenes alternativas ocupacionales. El aumento demográfico, la falta y el empobrecimiento de la tierra ya no garantizan a las nuevas generaciones sustentarse mediante el trabajo agrícola. La instrucción superior en este sentido es un recurso indispensable aunque se conjuga con la pérdida cultural. Por lo general, los jóvenes que han pasado por la instrucción superior tienen una mayor disponibilidad a salir de la comunidad, sus intereses y aspiraciones desbordan los límites de lo que la cultura comunitaria les puede brindar, en tanto que su identificación con ésta, a menudo, adquiere la característica de un retorno deliberado (y en cierta

medida ideologizado) a una identidad étnica deteriorada por los procesos de aculturación sufridos también a través de la escuela.

Sin embargo, no nos ocuparemos aquí sino de paso de estas situaciones, que de toda manera involucran cambios que atañen todavía a una parte menos representativa de la comunidad. Por ser la educación primaria la más generalizada y la que está mayormente al alcance de las familias mixe, es este el nivel que ilustra mejor las actitudes comunitarias frente a la educación escolar.

Hicimos referencia antes a una adhesión ambivalente a la escuela. Al entrevistar a los padres de familia resulta evidente que se le asigna a la escuela una principal cuando no única función: la enseñanza del castellano, en el cual la comunidad identifica el instrumento necesario para promover el status socio-económico de sus miembros.

Es indudable que el manejo del castellano constituye el requisito mínimo y necesario para conseguir mejores estándares de vida. Desde otro punto de vista, también es cierto que la gran mayoría de las familias mixe no pueden aspirar a más. Es decir, sus expectativas están realísticamente enmarcadas por el conjunto de cambios al que el campesino mixe puede aspirar. De ahí que el deseo que prima entre los padres de familia, sea el que sus hijos aprendan la lengua nacional. Al mismo tiempo el mixe tiene conciencia o intuye que la misión catellanizadora de la escuela pertenece a un proyecto de mayor alcance; y al entender que la enseñanza del castellano está coherentemente articulada con la penetración del modelo cultural de la sociedad hispanohablante, replica con la defensa del mundo que conoce, su mundo de valores y creencias, con su estilo de vida y patrones culturales propios. En otras palabras, apertura y cierre hacia la educación formal representan posturas copresentes, dependiendo la primera de la posibilidad que ofrece la escuela a la juventud de aprender la lengua nacional en tanto que la segunda guarda relación con la función de la escuela como transmitidora de la cultura ajena.

Para comprender ahora las razones del particular rol atribuido a la escuela, es necesario referirnos previamente a la situación sociolingüística de la comunidad. Así como en la casi generalidad de las comunidades indígenas del país. En Tlahuitoltepec se ha afirmado una situación típicamente diglósica, caracterizada por el diferente peso específico y las diversas funciones reservadas a las dos lenguas en contacto, el mixe y el español. El castellano aflora como lengua **culta** y se halla rodeada por una atmósfera de prestigio en virtud del valor simbólico que adquiere por asociación con la sociedad hispano hablante. Por contraste con el estado de privación que la connota, la comunidad afirma la superioridad de la sociedad mestiza sobre el mundo indígena.

Esta imagen de la lengua dominante sin embargo, es perfectamente compatible con el alto sentido de identidad lingüística que la comunidad mantiene. De hecho en la comunicación informal la lengua mixe no solo es el medio de expresión natural, sino que también es defendida celosamente como elemento de continuidad y fidelidad al mundo **propio**. La lengua nativa es asumida claramente como símbolo principal de la diferencia y unicidad mixe.

Esto, como es bien sabido, encuentra explicación en las "connotaciones psicológicas y emocionales que hacen de la lengua nativa, más propiamente, una lengua **madre** o bien una lengua **materna**, esto es: un elemento cultural que liga, como un cordón umbilical, el individuo a la madre, los parientes, los antepasados, la tradición". (Lantemari, 1985: 125).

Mas aún, en las condiciones de discriminación, opresión y frustración que surgen del complejo de relaciones asimétricas con el mundo externo, el llamado explícito a la lengua mixe deviene en motivo de búsqueda de una identidad positiva.

Aún desvalorándose, la cultura mixe funciona de facto como un conjunto de referencias al que el mixe sigue siendo fiel con la finalidad de sentirse parte y adherir a un complejo sopraindividual en el cual reconocerse con dignidad. Frente a la radical renuncia a sí mismo a la que

lo empuja la sociedad externa, el mixe no puede soslayar los símbolos primarios de su existencia como ser social o cultural. Y la lengua mixe, precisamente, constituye el nexo impostergable entre la comunidad y su identidad privativa. Por eso la lengua étnica se destaca como el principal recurso de la resistencia antiaculturativa. No solo el idioma materno instaura un lazo psicológico y emocional con lo más íntimo y esencial de una comunidad humana, sino que también define su diferencia absoluta de otras comunidades. La lengua es el instrumento por excelencia que individualiza y distingue a la vez que separa de los portadores de otros idiomas. Mediante el uso exclusivo y deliberado del mixe, la comunidad exige una línea de demarcación alrededor suyo, al hacer de la incomunicabilidad una válvula eficiente de seguridad contra las influencias indeseables, es decir, contra la intromisión en su territorio de los factores de cambio que la inducen a abandonar sus raíces culturales.

Complemento necesario de la reacción comunitaria centrada en el reforzamiento social del mixe es la delimitación de los espacios comunicativos concedidos a la lengua dominante.

Existen dos aspectos de las conductas comunitarias frente al castellano que conviene diferenciar. El primero tienen que ver con la función práctica y cotidiana del español dentro de la comunidad; el otro, en cambio, concierne a la lengua nacional en cuanto medio de ascenso social y adquisición de status, ya sea en el interior o fuera de la comunidad. El castellano es ante todo habilitado en términos pragmáticos, o sea como una habilidad aplicable en los contextos específicos de las transacciones comerciales, las relaciones con instituciones de gobierno y los tratos con personas externas al mundo mixe. Su uso a nivel común se señala por ser instrumental, parcial y pasivo. al mismo tiempo, y compatiblemente con lo anterior, un buen manejo del castellano -lo que equivale a decir un buen manejo de las relaciones con la sociedad externa- comporta automáticamente para el individuo mayores posibilidades de afirmación aún dentro de las valoraciones colectivas. Pero la mayoría de los Mixe adquieren conocimientos elementales del castellano y los utiliza sobre todo en las interrelaciones con personas extrañas a la comunidad, aunque aparece

ahora con mayor frecuencia también en las conversaciones domésticas e informales. Ha de recordarse también que la difícil posición geográfica de la comunidad, acorralada entre cadenas montañosas, la torna todavía en un polo relativamente autónomo y étnicamente homogéneo en el contexto de las comunicaciones con el exterior, y esto no obstante que el camino que une la región Mixe con el Valle de Oaxaca haya incrementado los intercambios comerciales, culturales y políticos.

Además, el hecho de que la economía comunitaria permanezca sujeta a los valores de la reciprocidad y redistribución de los bienes, los cuales determinan el carácter relativamente autárquico de la economía interna, ocasiona que no se sienta la necesidad de establecer aún relaciones más continuas y consistentes con la sociedad hispanohablante y la lengua nacional. Por lo general, el mixe está enfrentado cíclica y transitoriamente con estas realidades, sobre todo durante sus períodos de trabajo (y ahora también de estudio, en algunos casos) fuera de la comunidad.

Salvo casos específicos como el de los maestros, el castellano que es refrendado en la circulación informal aparece como una lengua culturalmente neutra ya que no refleja ninguna cultura concreta, sino que sirve simplemente para denotar cosas o situaciones de escaso valor significativo. Por otra parte, la utilización de esta lengua adolece de aquellos elementos de espontánea expresión subjetiva que están intrínsecamente vinculados con toda comunicación verbal. Los contenidos del lenguaje tienden más bien a ser simplificados, de tal manera que quien habla no se desprende nunca del conjunto de referencias culturales y emocionales implicado por su código primario. Y es así que el hablante llega también a limitar el contacto psicológico y cultural con la lengua castellana.

Consideramos ahora el segundo de los elementos que intervienen en la configuración valorativa y las actitudes comunitarias hacia la lengua nacional. Como se recordará, la atribución de un alto valor al castellano radica esencialmente en su poder práctico y simbólico. En las representaciones comunitarias, esta lengua simboliza lo que el mixe no es,

o sea prosperidad, seguridad, privilegios y así siguiendo. Los dos idiomas son percibidos según el poder político y social que le es propio. Y el castellano, naturalmente, tiene mayores prerrogativas por el hecho de que la confrontación lingüística acontece en el marco de una relación desigual entre dos sociedades, dos culturas y por ende entre sus lenguas respectivas. En este sentido, la reacción antiaculturativa aglutinada alrededor de la defensa del mixe no puede ser entendida sino como una reacción orientada a satisfacer la exigencia insuprimible de autenticidad; como una forma de ser *tout court*, de reconstruir en permanencia el núcleo fundador de la identidad étnica amenazada por las presiones aculturadoras. De por sí, esta reacción no configura una contraposición al castellano como tal. La defensa del mixe, en efecto, no oculta a la conciencia colectiva su patente estado de inferioridad social. Al contrario, el deseo de los bienes de los que dispone la sociedad externa polariza los intereses de la comunidad hacia la lengua nacional, pues la lengua étnica permite a los Mixe sobrevivir como cultura diferente, mas no es un potencial útil para realizar el mejoramiento de las condiciones de vida. El castellano, en cambio, es advertido como un capital social para ascender en la escala social o bien como un medio indispensable para acceder a nuevas oportunidades de trabajo y sustraerse así a la pobreza extrema a la que está obligado el campesino mixe.

Por otra parte, la posición económica así como la imagen privilegiada de quienes en Tlahuitoltepec desarrollan profesiones distintas a la de campesino, como por ejemplo los maestros y comerciantes, está invariablemente asociada con un buen nivel de desempeño en castellano. Pero, más allá de estos casos, las familias mixe miran al castellano como a un instrumento "para defenderse de los extraños", es decir de la explotación y discriminación que debieron sufrir los campesinos "por hablar solo dialecto" (testimonio de una anciana).

Así, en las representaciones colectivas no se reconoce igual dignidad a los dos idiomas que cohabitan en el espacio comunitario. El castellano es la lengua que confiere y virtualmente da acceso al éxito. "El mixe, afirma un anciano de la comunidad, -sirve solo pa' nosotros... el castellano sirve para muchas cosas, para salir, para estudiar, para vivir mejor".

Sin embargo, además de su valor social, el castellano representa también la lengua culta, correcta por excelencia. La ausencia de una escritura mixe y la falta de normatividad de la lengua, debido a su fragmentación en una multiplicidad de variantes dialectales que no trascienden los límites de cada comunidad, conforman otros criterios que establecen una jerarquía precisa entre los dos idiomas en contacto. La lengua mixe es percibida como un dialecto, sin reglas gramaticales y sin posibilidades de desarrollo más allá de un uso informal: es la "palabra" que se identifica en negativo por contraste y por la ausencia de los rasgos que definen al otro idioma. Sin embargo, estas ausencias son registradas como una carencia congénita del mixe, como una debilidad e imperfección naturales, mientras no se tiene en cuenta alguna el papel histórico del castellano en la determinación del despojo y desplazamiento de la lengua autóctona.

Inconscientemente, la comunidad internaliza los paradigmas de valor de la cultura dominante: "nuestro dialecto es el mixe, pero apenas empezamos a abrir los ojos, a limpiar nuestra lengua", comentaba un mixe al referirse al mayor conocimiento del castellano en la comunidad. El mixe, según hemos dicho, actúa como símbolo de continuidad cultural, pero al mismo tiempo se impregna del sentido de pobreza y humildad que forma parte del sentimiento de identidad colectiva: "somos gentes humildes, pero amables, somos mixe... nuestro dialecto es mixe, el mixe es interior, no exterior, interior, no exterior" (testimonio de un anciano).

En un contexto tal no sorprende que al lado de la defensa del mixe, sea anhelo común incorporar el castellano en la comunidad, y que bajo esta perspectiva la escuela logre una importancia excepcional. Mediante la escuela la comunidad se proyecta simbólicamente en la sociedad externa para colmar el abismo que la separa de ésta, o sea, para adueñarse de aquel bien que no posee; la lengua nacional. De ahí que la única y necesaria tarea reconocida a la escuela sea la enseñanza del castellano, en tanto que la educación de los niños continua siendo considerada una función exclusiva de la familia.

El hecho de recurrir a la sociedad nacional (la instrucción primaria) es aceptada no por conformidad con los fines institucionales de la escuela, sino en cuanto la comunidad debe proveerse de un bien necesario que no puede generar autónomamente.

Por esta razón se vislumbra en la escuela una posibilidad para apropiarse del castellano desde el interior de la comunidad, sin tener que ingresar o participar en la cultura de la que aquel es expresión. al mismo tiempo, los comportamientos socio-lingüísticos de la comunidad pueden agudizar las dificultades de aprendizaje del castellano, pero no es éste el punto que nos interesa destacar ahora.

A menudo en las zonas interétnicas de México, el castellano sacude la identidad lingüística de las comunidades nativas mientras estas van integrándose al mundo mestizo. La pérdida de identidad cultural y lingüística avanza en paralelo al proceso de mestizaje o ladinización. En Tlahuitoltepec, en cambio, este proceso cobra características particulares y no conlleva de modo unívoco o mecánico la suplantación del mixe. Ello se debe fundamentalmente a que la comunidad conserva rasgos étnicos bastante homogéneos y a que, como ya dijimos, su acción reactiva logra contener los efectos deculturadores de las relaciones con el mundo externo.

Sin embargo, las actitudes de resistencia de la comunidad repercuten más lentamente favoreciendo en formas imperceptibles en el corto plazo la irrupción tanto de la cultura como de la lengua dominante. Una lectura objetiva del fenómeno de la resistencia nos permite concluir que ésta, por el momento, apunta a la delimitación de un espacio reservado a la cultura propia, mientras que las innovaciones y elementos culturales exógenos son introducidos o admitidos en un espacios sobrepuestos a aquel. Estos dos espacios coexisten y se interfleren, pero no se unifican todavía a partir de un proyecto cultural concebido y dirigido desde adentro desde la cultura mixe.

Tratemos de explicarnos. Se ha sostenido que el orgullo y la lealtad a la lengua mixe, al igual que la asignación de un alto valor simbólico al

castellano, son expresiones de un mismo fenómeno: constituyen la manera en que la comunidad reacciona ante los procesos de cambio acelerado a los que está expuesta. Según esto, la resistencia que ella opone a la penetración aculturadora del castellano denuncia el estado de malestar psicológico que configura ya una constante de la cultura comunitaria. Una vez más, el esquema "centro-periferia" resulta útil para interpretar esta situación. Como centro de su propia cultura la comunidad defiende la totalidad de las funciones tradicionales de la lengua mixe en la circulación cotidiana de los **bienes culturales propios**. al contrario, como periferia de una sociedad a la cual está vinculada en posición subordinada, reniega de la lengua mixe otorgando un valor superlativo al castellano e intentando englobarlo en función de las relaciones externas. De allí derivan los resultados contradictorios de la defensa lingüística.

En efecto, mientras la comunidad retiene las funciones sociales del mixe dentro de las fronteras de lo doméstico e informal, deja libre o bien invita al castellano a asentarse en aquellos espacios que le reconoce como pertinentes. Estos espacios corresponden precisamente a las relaciones con el mundo externo, aún cuando se producen en el interior de la comunidad; corresponden, como se dice a menudo, a la esfera de la "cultura" separada en su común acepción de la de las "costumbres"; corresponden finalmente a lo nuevo, a lo moderno, a lo ajeno y, por tanto, a todo lo que es reputado externo a la propia tradición.

Así, el castellano se impone incontrastado en las escuelas, en todos los ámbitos de la escritura, en nuevas instituciones como la escuela musical y las bibliotecas comunitarias; se afirma también en los tratos con las instituciones nacionales, con personas extrañas a la comunidad y aún en las familias que tienen lazos más estrechos con la cultura mestiza.

Pareciera que al mixe se encierra en una suerte de evitación cultural de estos espacios, como inhibiéndose o apartándose. No se autoconsidera apropiado, podríamos decir, ya sea por interferencia del prestigio del español sea por la evidente mayor funcionalidad de esta lengua en todos los campos que pertenecen al discurso formal, a lo

moderno y lo exterior. ¿Podría el mixe competir con la lengua mayoritaria en estos ámbitos sociales? Sabemos que no, por el momento y en las circunstancias actuales. Y sin riesgo de caer en la retórica, sabemos que es este momento y estas circunstancias los que enfrenta cotidianamente la gente mixe. Al igual que otras lenguas vernáculas de América Latina, el mixe no tiene los recursos necesarios para amoldarse a las exigencias del discurso moderno y científico, es decir que representa una lengua atrofiada por su condición de lengua dominada. Pero más allá de este estado de estancamiento, la conducta lingüística de la comunidad, según lo apuntamos, obedece a otros factores. Las posiciones del comunero mixe frente a las dos lenguas en contacto repercute sobre las potencialidades creativas del idioma materno. Desde su posición de privilegio el castellano penetra lentamente en la comunidad reproduciendo la relación asimétrica entre las dos lenguas (la que el juicio colectivo ha terminado por legitimar). Una de las manifestaciones más alarmantes de este fenómeno, entre otras, es la depauperación del léxico mixe debido a la adopción de términos españoles. Con ellos se van sustituyendo vocablos ya existentes en mixe, estableciéndose préstamos lingüísticos innecesarios, o bien se denominan nuevos objetos, situaciones y significados contextualmente ligados a los préstamos culturales. Muchas palabras mixas ya han desaparecido del uso cotidiano y, más grave aún, toda la lengua se encuentra excluida de la comunicación no tradicional.

Lo anterior no significa que el mixe está siendo reemplazado por el castellano, sino que en algunas zonas de la comunicación no formal, éste ejerce un poder incontrastado, interfiriendo poco a poco incluso sobre los hábitos lingüísticos informales. De hecho, en todos los contextos y prácticas sociales que trascienden la cotidianeidad y, en un sentido más profundo, el mundo "propio", el mixe ha sido ya desplazado por el castellano. Y es lógico suponer que el repertorio de estas situaciones irá acrecentándose, como efecto inevitable de la mayor coparticipación con la sociedad hispanohablante. De esta manera, la lengua mixe se dejará retroceder hacia funciones cada vez más restringidas. En la medida en que avance el proceso de "mestizaje" cultural le será menos fácil acceder a la creatividad y la renovación cultural.

Resumiendo, la resistencia antiaculturativa enfatiza la diferenciación del mundo externo, ajeno, dentro del cual se ubica el castellano, del mundo propio, identificado en este caso con la lengua materna. Al mismo tiempo la comunidad es y se percibe como periferia de la cultura mestiza, la cual se introduce en ella directa o indirectamente, como ocurre con la educación escolar y la lengua nacional. Es la comunidad misma que persigue esta penetración para hacer frente a sus necesidades de sobrevivencia, y en tal sentido abre su territorio a elementos de la cultura ajena. Estos elementos son admitidos en su interior pero se integran parcialmente o, mejor dicho, coexisten en paralelo con la cultura tradicional.

Es lo que observamos en el caso de la escuela primaria, cuya única función legitimada por la comunidad radica en la enseñanza del castellano. De manera similar se planteó que las otras escuelas de educación superior son pensadas exclusivamente como un instrumento para proporcionar a la juventud alternativas de trabajo. Por último comentamos cómo el castellano está descentrando al mixe, conformándose nuevas situaciones discursivas monopolizadas por la lengua ajena. La comunidad precisa de estos cambios e innovaciones, pero le hace frente circunscribiendo el espacio de la cultura tradicional.

Se crea así una disociación interna y la defensa de la autenticidad cultural se desplaza ahora en el interior de las fronteras comunitarias, reproduciéndose la dicotomía **propio-ajeno**. Elementos de la cultura mixe y elementos exógenos, por decirlo de algún modo, conviven separadamente. Su interacción, más precisamente, es regulada por las relaciones de hegemonía y subordinación entre las dos culturas y lenguas en contacto. En lo que se refiere a la lengua mixe, ésta no se apropia de las innovaciones que afectan a la sociedad comunitaria, sino que se aparta, resguardándose, en la esfera de lo conocido, de la cultura tradicional. La competencia lingüística no sobrepasa el valor de uso informal de las dos lenguas y es allí donde la comunidad concentra su resistencia en tanto que el castellano se adueña de los espacios de comunicación no tradicional. Estando así las cosas, se puede prever que mientras la comunidad no logre una síntesis cultural que someta a los

elementos externos que cohabitan en su espacio a sus propias categorías y reelaboración, tendrá lugar la aculturación, es decir la reducción y empobrecimiento de la cultura mixe.

En el curso de este trabajo nos hemos ido alejando de nuestro argumento inicial: la escuela. Sin embargo, la ampliación del campo de análisis permite encarar el problema de la educación escolar en Tlahuitoltepec contemplando también la actuación de la comunidad frente a la escuela y al asedio lingüístico y cultural al que está sometida.

A la luz de las consideraciones anteriores, podemos ahora volver a nuestras preguntas iniciales e intentar contestarlas. ¿Cuáles son las razones por las cuales la comunidad no ha podido colocar la escuela bajo el control de líneas políticas y culturales propias? Nos preguntamos, en otras palabras, ¿porque la educación escolar no ha podido ser reinterpretada, transformándose el modelo educativo formal de ajeno en un modelo propio?.

Se podría argumentar por cierto que de acuerdo con los fines homogeneizadores que se le atribuyen, la escuela no puede asimilarse a los valores ni a la cultura de una comunidad indígena. Según esto, al pueblo mixe le bastaría orientar a la educación al servicio de algunos intereses particulares tales como la enseñanza del castellano, en tanto que la formación cultural del niño queda prerrogativa de la familia y de la comunidad. Del mismo modo, se podría afirmar legítimamente que la acción de resistencia que opone Tlahuitoltepec a la escuela y a la cultura de la cual ella es portavoz, surge justamente de las condiciones de discriminación social y cultural que sufre el mixe en cuanto indio. Este punto de vista nos encuentra totalmente conformes, pero nos parece lícito considerarlo sobreentendido ya que representa un enfoque del problema de la educación indígena prácticamente unánime.

Por otra parte, punto focal de nuestro interés es la forma en que la comunidad vive y reacciona frente al proceso de aculturación, así como sus consecuencias respecto del problema de la escuela. Ahora bien, de la breve y esquemática descripción de las relaciones comunitarias con la

educación escolar, se evidencia fundamentalmente una acción de alienación de los contenidos culturales de la escuela. Esta acción mantiene vigente y consolida la dicotomía entre el mundo de la escuela y el mundo de la cultura mixe.

La comunidad acepta y requiere la escuela en función de sus necesidades sociales: la difusión del castellano en tanto medio indispensable para establecer un equilibrio con la sociedad mayoritaria. A través de la escuela se espera que los jóvenes adquieran nuevas herramientas para luchar contra la marginación tradicional del campesino mixe. Así, un elemento cultural ajeno –la escuela– se instala en la comunidad con un fin determinado, y no se pretende absorber este elemento cultural para que sirva como un canal de transmisión del saber y la cultura propia. Esta función es entregada a la comunidad conforme con los patrones tradicionales. El mismo proceso se verifica con el castellano. Se incorpora la lengua dominante aún cuando esta lengua le arrebatara al mixe espacios comunicativos importantes. La resistencia se traslada dentro de las fronteras comunitarias donde coexisten la cultura propia, tradicional, y la cultura externa representada por la escuela y el castellano.

Una primera comprobación, al analizar el mecanismo de la reacción comunitaria a la escuela, es que la reacción, al canalizarse contra una institución que se ha afirmado definitivamente en el territorio comunitario, mantiene inalterado su objeto. Es decir, no se trata de un movimiento que busque regresar a la situación anterior al emplazamiento de la escuela en la comunidad, sino más bien de una tensión autoprotectora tendiente a enfrentar la fuerza de aculturación de la educación escolar. La reacción tiende a inmunizar de los contenidos culturales ajenos de la escuela, y no a modificar y asimilar el modelo educativo escolar, actos que constituyen la condición sine qua non para que cese la reacción.

En este sentido, la resistencia a la escuela, además de ser un hecho compensatorio de una transformación ya ocurrida, confirma en permanencia la extrañeza a la educación escolar. Y no solo a los contenidos de enseñanza, la extrañeza es global, se extiende al modelo

cultural que le subyace. De aquí que la comunidad no podría **mixenizar**, si se consiente esta fórmula, a la educación formal.

En efecto, el problema de la **apropiación cultural** del modelo educativo escolar no está circunscrito a la sustitución del maestro monolingüe por otro bilingüe, a la introducción de algunos elementos comunitarios en la vida escolar o a la enseñanza de y en la lengua materna de los niños. Si bien estos cambios son fundamentales, no conducen sino a ajustes o adecuaciones subrepticias de la educación formal. La apropiación es un proceso mucho más amplio y complejo, cuya finalidad consiste en **fundar una educación formal mixe**. Esto quiere decir, hacer propio el modelo educativo escolar con sus normas de funcionamiento y características inherentes. Solo a partir de este supuesto es posible renovar o transformar a la educación vigente.

Sin embargo, huelga precisar el concepto de educación formal escolarizada. Entendemos que la escuela no es solo el receptáculo de contenidos culturales determinados, sino que vehicula una forma de pensar y conocer producto de la experiencia histórica del mundo occidental y, más en particular, de su tradición de escritura. Tal vez este sea el rasgo más característico de la educación escolar, por lo menos el que diferencia nítidamente la cultura mixe de tradición oral de la cultura "gráfica" que la escuela representa. El tipo de conocimiento transmitido por la escuela, esto es, esquemáticamente, un conocimiento abstracto, altamente sistematizado y formalizado, objetivante y portador de un modelo de pensamiento lógico-formal, sería impensable en un contexto oral. Pensemos por un instante en el libro de texto, depósito ejemplar de organización y transmisión del saber (escolar), que estructura a este mismo de un modo gráfico-bidimensional, a través del cual se impone el modo de su adquisición (recorrido temporal de la lectural) y, concomitantemente, un modo de reconocer, experimentar e interpretar la realidad, a saber: una concepción lineal, proyectiva y lógico-causal de la realidad. O pensemos, para hacer otro ejemplo, que precisamente en virtud de su carácter escrito los "conocimientos" escolares son conocimientos descontextualizados y, a partir de esto mismo, alcanzan un alto nivel de abstracción.

Es en este marco que la escuela se mantiene extraña a la cultura mixe no tanto o no solo en relación a contenidos de enseñanza, que pueden ser más o menos pertinentes. La discontinuidad entre los dos mundos es mucho más amplia, involucrando sus características estructurales. Nosotros pensamos que siempre habrá incompatibilidad entre la escuela y una cultura indígena en tanto ésta no se apropie de la escritura, es decir del instrumento que hace posible la creación del tipo de pensamiento, contenidos y conocimientos son consustanciales al modelo educativo formal escolarizado.

Como sabemos, la naturaleza de los sistemas culturales responde —entre otros factores— a las tecnologías del pensamiento y la comunicación propias de tales culturas. Por lo menos a partir del momento en que la prensa generaliza el uso de la lengua escrita, no solo cambia la naturaleza de los procesos comunicativos y cognoscitivos, sino que también cambia la misma naturaleza del conocimiento. La llamada revolución gráfica, nos ha consignado en la historia una más estrecha articulación entre lenguaje y pensamiento y, al propio tiempo, un particular desarrollo y potenciamiento del pensamiento lógico—abstracto. (cfr. Ong 1982, Goody 1977).

En cambio, las lenguas que como el mixe tienen un desarrollo exclusivamente oral, son usadas fundamentalmente para la comunicación interpersonal en situaciones de interacción social. Vale decir que el lenguaje no se desprende de su finalidad comunicativa inmediata, el intercambio de mensajes dentro de una comunicación real y contextual, de lo cual se infiere que el lenguaje no se constituye en instrumento privilegiado de actividades intelectivas más individualizadas, abstractas y descontextualizadas. El pensamiento oral es esencialmente un pensamiento colectivo.

A partir de esto mismo, todo el saber de la cultura mixe, es decir de una cultura oral, se configura como un saber, hablado y actuado, fundamentalmente referido a la experiencia e inscrito en ella. Un conocimiento o un corpus de creencias que no fuesen confiados a la práctica social no tendrían sentido en un contexto de memoria oral, pues

ese conocimiento y esas creencias pueden sobrevivir al olvido y reproducirse en el tiempo solo a condición de ser constantemente hablados y actuados. De allí que a partir de su carácter oral podemos definir a la cultura mixe como una cultura colectivista y escasamente intelectualizada. El mixe vive en un universo de horizontes y participaciones culturales compartidos. Todos los contenidos culturales –incluso aquellos más complejos y formales como el mito– representan el producto de largos procesos de elaboración colectiva. En general el individuo no trasciende su propia experiencia cultural –los conocimientos o los valores de su grupo –para especular sobre ella de manera sistemática. Esto quiere decir que no se tiende a producir (en formas culturalmente legitimadas) una reflexión individualizada, una exploración y manipulación abstracta de los contenidos de la cultura. La cultura está en los hechos, en los discursos, en las acciones, la cultura no es un objeto autónomo sobre el cual se opera en abstracto.

Si apuntamos ahora a contrastar la cultura oral mixe con la "cultura" presente en los libros didácticos y la educación escolar, encontraremos que ésta revela un alto grado de intelectualización. Con esta expresión condensamos un conjunto de rasgos formales de los conocimientos culturales que la escuela transmite y cuya configuración es indesligable del uso de la lengua escrita. En efecto, los usos de la escritura son más abstractos en la medida que toda la actividad cognoscitiva se asienta en el lenguaje, y éste deviene en el contexto exclusivo de aquella. En las sociedades alfabetizadas, todo el conocimiento tiende a asumir la forma de mensajes lingüísticos, o sea se torna en saber verbal, y es creado y recreado a través del lenguaje escrito. Por esta razón, quien escribe, al tener como único medio para expresarse la lengua, se verá obligado a un mayor esfuerzo de explicitación de las ideas y el pensamiento. Esta tarea de explicitación exige el análisis atento de las ideas, y exige de la misma manera su sistematización y ordenación lógica, su elaboración y reelaboración hasta lograr un resultado satisfactorio, esto es: un discurso coherente, bien articulado en sus partes, donde las palabras (y solo las palabras, pues el discurso escrito no cuenta con ningún otro soporte) efectivamente comuniquen el mensaje deseado.

Es importante resaltar que, a diferencia de las culturas orales (que crean colectivamente), con la escritura estos procesos de sistematización, organización lógica y reelaboración del saber son conducidos en forma conciente e individual. De ahí que el discurso escrito privilegia las formas argumentales, el pensamiento lógico-analítico, mientras que el discurso oral, aún de carácter formal, se desarrolla según una sintaxis narrativa. En el discurso oral el pensamiento lógico no es expresado tanto lingüísticamente, en una elaboración verbal individualizada, sino que se encuentra condensado en los simbolismos y en las referencias socio-culturales que los hablantes comparten en forma esencialmente inconciente. Los procesos de sistematización de un aspecto cultural cualquiera, precisamente porque se sedimentan en los tiempos históricos de las creaciones colectivas, permanecen latentes u oscuros en la conciencia del hombre.

No entenderíamos esta transformación de los procesos cognoscitivos sin considerar que, desde el registro escrito de la lengua, el hombre puede aprehender y manipular más fácilmente al saber gracias a que, en su forma verbal escrita, éste adquiere carácter de permanencia temporal y accesibilidad visual. La escritura entrega el discurso a un soporte material –la página, el texto– transformándolo en un objeto (cognoscitivo) inerte, perdurable y, por lo mismo, mucho más fácil de manipular dado que desaparecen los límites de la memoria oral y los condicionamientos situacionales de la comunicación interpersonal. En su dimensión de palabras escritas el saber es puesto en condición de ser mirado, de ser observado, como lo es cualquier objeto estático, exterior al hombre, fijo en el tiempo, posibilitándose un mayor nivel de reflexividad sobre sus significados y, por ende, un mayor grado de abstracción. Esta distancia visual, podríamos decir simplificando, es la que intelectualiza en sumo grado los procesos cognoscitivos, en cuanto el pensamiento no se desarrolla sobre referentes inmediatos como la experiencia, la realidad tangible, el mundo de la comunicación y de las acciones, quedando más bien referido a un nuevo objeto cognoscitivo, o sea un universo verbal constituido en signos gráficos, disponible a la vista y a la reflexión ad infinitum. Con la escritura pues, aumentan las posibilidades de conciencia sobre el lenguaje y sobre la realidad misma constituida en

discurso verbal. "Las posibilidades de descomponer y manipular el discurso, de abstraerlo de sus circunstancias, de reconstruirlo en sus implicaciones lógicas, son mucho más amplias en la forma escrita que en su enunciación oral. La escritura supone un ordenamiento analítico, clasificatorio y jerarquizado del discurso, así como una exigencia de fijaciones semánticas y también lógicas que no posee el discurso oral" (Sánchez Parga: 1988: 244).

Ahora bien, en estas nuevas posibilidades que la escritura abre al hombre radica toda una experiencia intelectual, la exploración y el estudio sistemático más precisamente, que a lo largo de la historia de las culturas de tradición alfabetizada ha dado vida al tipo de conocimiento con las características que mencionamos antes: un conocimiento abstracto, descontextualizado, conceptual, lógico-formal.

En los límites y preocupaciones de este ensayo no es posible profundizar el tema de las diferencias entre culturas orales y escritas, para lo cual nos remitimos a otro trabajo nuestro (Chiodi 1989). El punto que nos interesa destacar es que cuando nos referimos a la escuela como a un modelo educativo ajeno a la cultura mixta tenemos que tomar en cuenta esta diferencia fundamental. La escuela es una función de la cultura escrita por tres razones fundamentales: el "saber" escolar es una versión didáctica del tipo de conocimientos y contenidos culturales desarrollados a través de una larga tradición de uso de la lengua escrita en las actividades cognitivas; el proceso de enseñanza-aprendizaje está indisolublemente ligado al proceso de escritura y a la lectura de libros; finalmente, la escuela incentiva formas de pensar y conocer básicamente verbales, donde toda la actividad intelectual está regida por las normas de propiedad de la lengua escrita.

Como vimos, la experiencia de la escritura es indisociable de un modo determinado de enfrentar la realidad y de presentarla. El uso de la letra conduce, pues, naturalmente, a una experiencia que pone a la realidad en una condición no usual y la ofrece a procedimientos intelectuales que permiten un tipo de saber que, dentro del contexto de una cultura sin escritura, sería imposible.

Caracterizando de esta manera, breve y esquemáticamente, al modelo educativo escolar, podemos ver bajo otra perspectiva la dicotomía entre la escuela y la comunidad de Tlahuitoltepec. Las actitudes que sostienen los Mixe respecto de la escuela apoyan un alto nivel de tolerancia ante la introducción de elementos culturales ajenos. Al propio tiempo, estos elementos no son sometidos a un proceso de apropiación cultural, o sea permanecen extraños. La escuela, por decirlo con una imagen, aparece como un reloj del cual pueden observarse los movimientos de las agujas, pero no la naturaleza interna de dichos movimientos, es decir que la escuela es conocida por la comunidad en su aspecto más exterior; ésta, por su parte, crea una distancia cultural entre sí y la escuela, y mantiene por consiguiente **no conocidos** al conjunto de elementos que integran el modelo educativo escolar inscritos, según se argumentó, en la llamada "racionalidad" de la escritura.

Finalmente, la alienación de la escuela del espacio de la cultura mixe denota que todos estos elementos, justamente porque siguen siendo extraños y desconocidos, se ubican por encima de las capacidades de control y comprensión de la comunidad. Tal como se sostuvo al comienzo de este trabajo, la capacidad de control de un elemento cultural determinado consiste en la capacidad de producirlo y reproducirlo autónomamente. En este sentido, y de acuerdo con lo que venimos sosteniendo, será indispensable que este proceso de creación y recreación autónoma del modelo educativo escolar se confronte, ante todo, con la creación de una cultura mixe escrita. Solo podrá haber una educación escolar auténticamente mixe cuando a la escuela se le entregue la función de transmisión y estudio de la cultura mixe. Esto nos obliga a concebir una educación donde los maestros enseñen y los alumnos aprendan historia mixe, ciencias sociales y naturales mixes y así por el estilo. Sin embargo, crear la historia y las ciencias mixes, significa investigar, sistematizar y convertir en objeto de especulación intelectual a todo el acervo de tradiciones, saberes, creencias y formas de vida de la cultura mixe; significa elaborar descripciones, tratados, análisis de las manifestaciones culturales mixe. Procesos estos, que si bien están ubicados en la larga duración, se pueden generar de manera sistemática solo dentro de un contexto de escritura, instrumento mediante el cual la

cultura adquiere una nueva condición, recordemos: abstracta, conceptual, descontextualizada, etcétera.

En tanto en cuanto el lenguaje escrito se constituya en el dispositivo fundamental del registro, la conservación y la exploración de la cultura mixe, ésta se transformará en material disponible para el estudio. Y esto porque sea cual sea la renovación pedagógica de la educación del futuro, el modelo educativo escolar como tal obedece a las características que anotamos anteriormente y a las cuales estará necesariamente supeditada también la educación formal "mixe". Esta situación involucra pues un cambio radical, requerido, si se quiere, por las reglas de funcionamiento del modelo educativo escolar: involucra la "intelectualización" de la cultura mixe. Los conocimientos, la vida religiosa, las formas de organización social, los valores comunitarios, para hacer algunos ejemplos, deberán ser reproducidos por escrito o, mejor dicho, recreados a través del análisis y el estudio, la reflexión y la especulación, para finalmente ser puestos en libros didácticos. En este contexto, el pasaje de los mixe a la comunicación escrita es un paso ineludible para cumplir esta nueva función cultural de análisis y sistematización de la cultura. Y se sobreentiende que al hablar de lengua escrita nos referimos precisamente a la lengua materna del pueblo mixe. Actualmente, la creación de la contraparte escrita de la lengua mixe se está dando dentro del proyecto de educación mixe que mencionamos en diferentes partes de este trabajo. Este proyecto que conoció momentos alternos de gran impulso e igual estancamiento, reivindica, entre otras cosas, enraizar los contenidos educativos en la vida y la cosmovisión comunitarias. La escritura mixe ocupa un lugar prioritario en el proyecto de educación mixe, aunque nuestra observación nos permite aseverar que a la lengua mixe escrita se le concibe fundamentalmente como una asignatura de estudio para la alfabetización, por una parte, y el rescate de la identidad cultural por otra. Es en este sentido que esperamos con estas notas estar contribuyendo a una diversa percepción sobre el uso de la lengua escrita en el interior del proyecto de creación de una educación mixe.

Es cierto que sobre la base de nuestro análisis de la relación entre la comunidad y la escuela no se verifican las condiciones necesarias para

que la comunidad pueda llegar a "producir y reproducir" el modelo educativo escolar. La falta de lo que definimos como poder de control cultural explica porque la cultura mixe no ha podido apropiarse de la escuela, reinterpretándola en formas originales para transformarla en un espacio de transmisión y regeneración de contenidos culturales propios. La legítima acción de resistencia a la cultura que la escuela vehicula y representa puede terminar volcándose en contra de la comunidad.

Aunque decir cambio cultural es decir algo muy vago, creemos que este cambio se impone categóricamente para el logro de una educación mixe. Aquí nos interesaba señalar un camino, delimitar algunos temas que requieren ser esclarecidos en el tiempo. El cambio cultural al que aludimos radica en el reto de asumir integralmente una estructura impuesta desde afuera —la escuela— para podersele enfrentar y plegarla a los intereses de la cultura propia. En este caso, desempeñan un papel imprescindible el uso de la lengua escrita y los procesos de investigación y sistematización de la cultura mixe, para los cuales la escritura no es uno sino el más importante de los recursos.

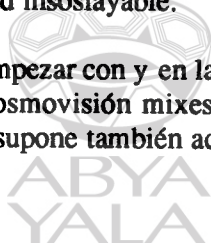
Todo esto, por supuesto, implica una transformación cultural de gran trascendencia y que, por lo mismo, solo podrá darse como un proyecto concebido y gestado desde la comunidad. La adopción de la escritura y el estudio y sistematización de los contenidos culturales mixes conllevan la creación de una situación totalmente inédita y en cierta medida innatural. De tradición eminentemente oral, la cultura mixe se ha reproducido y desarrollado a lo largo de los siglos sin necesidad de recurrir al código gráfico. De la misma manera, los procesos de reflexión sobre la cultura tienen características irreductibles a las del mundo de la letra; configuran procesos colectivos, como ya lo apuntamos, y son procesos fundamentalmente espontáneos que tienen lugar en la larga duración histórica.

Hoy día el pasaje a la escritura no constituye una exigencia interna de la cultura mixe, sin embargo esta innovación obedece a la necesidad de adecuación cultural a las condiciones de sobrevivencia establecidas por la

sociedad dominante. Es cierto que el registro escrito de una cultura oral no podrá nunca reproducir completamente la experiencia y el saber que erigió y configuró ignorando la letra y sin que su invención fuese necesaria. Toda traducción de una lengua a otra, y más que ninguna ésta, de una lengua oral a una escrita, impone renunciaciones importantes y supone la transformación del universo original de 'significación'. Sin embargo, en este momento de la historia, esas renunciaciones e insuficiencias, parecen un costo necesario si comparadas al grave peligro de que esa experiencia humana y ese saber de la realidad queden irreparablemente perdidos para la identidad o continúen reproduciéndose confinados en espacios cada vez más angostos y marginales.

Desarrollar las tradiciones orales y posibilitar una comprensión viva de su modo de habitar el mundo es, entre otros, el principal de los motivos que hace del aprendizaje y ejercicio activo de la letra por parte de sus habitantes, una necesidad insoslayable.

Este proceso puede empezar con y en la educación –una educación que proyecte la vida y la cosmovisión mixe– pero poner la escuela al servicio de la cultura mixe supone también aceptar y manejar su sistema de funcionamiento.



BIBLIOGRAFIA

AUBAGUE, Laurent

- 1983 "Introducción" a **Dominación y resistencia lingüística en el Estado Oaxaca**. El caso de la Mixe Alta, Oaxaca, México, URO/DGCP-IISUABJO

BALLESTEROS, Leopoldo y

RODRIGUEZ, Mauro

- 1974 "La cultura mixe. Simbología de un humanismo", México, Editorial Jus

BONFIL BATALLA, Guillermo

- 1983 "Lo propio y lo ajeno: una aproximación al problema del control cultural", de **Educación, Etnias y Descolonización en América Latina**, vol. 1, México, UNESCO-III.

CHIODI, Francesco

- 1989 "Oralidad y escritura. El traspaso de las culturas indígenas a la comunicación escrita", Santiago de Chile, UNESCO-OREALC (en publicación).

GOODY, Jack

- 1981 "L'addomesticamento del pensiero selvaggio", Milano, Italia, Angeli (edición original: 1977)

LANTERNARI, Vittorio

- 1985 "Identità e differenza", Roma, Italia, Ediciones de la Universidad de Roma.

ONG, Walter J.

- 1986 "Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola", Bologna, Italia, Il Mulino (edición original: 1982).

SANCHEZ PARGA, José

1988 "Aprendizaje, conocimiento y comunicación en la comunidad andina", Quito, Ecuador, Centro Andino de Acción Popular.

VARESE, Stefano

1983 "Indígenas y educación en México", México, Centro de Estudios Educativos.



DIMENSION POLITICA DE UN ALFABETO AYMARA Y QUECHUA

*Domingo Llanque Chana**

Hablar de la dimensión política de un alfabeto para los idiomas andinos Aymara y Quechua necesariamente nos conduce hacia una retrospectiva de las políticas lingüísticas que se han practicado en el país a través de su historia. Además, no podemos dejar de lado el hecho de que el Perú de hoy, en su totalidad, es un producto directo de las condiciones socio-políticas y de los hábitos mentales establecidos por la Colonia y heredados del Incanato. Por tanto, a modo de introducción quiero presentar una visión general de dichas políticas para poder comprender mejor el por qué las lenguas andinas han quedado truncadas en el desarrollo de una escritura y literatura propias. Pues creo que la situación de marginación y atrofiamiento en que hoy se encuentran no son debidos a causas inherentes a la cultura y a las lenguas mismas, sino a causas de las políticas y de las ideologías que las sustentan o han sustentando.

Luego queremos puntualizar el rol político del Estado en la legitimación de una cultura y sociedad hegemónica en contraposición a la realidad pluricultural y multilingüe del país, realidad que exige no solamente

* Miembro de la Academia Aymara (PUNO).

una postura de reivindicación cultural sino, principalmente, una reformulación de una ideología y política cultural nacional acorde al carácter pluricultural y multilingüe de sus integrantes. Puesto que el sistema educativo vigente es el instrumento que refuerza la legitimación de la dominación cultural y lingüística en el país debe convertirse en un sistema que fomente la conservación y desarrollo de las raíces culturales mediante una educación bilingüe y cultural.

Y finalmente queremos proponer los criterios políticos para un alfabeto aymara y quechua unificado, basado en la naturaleza fonética, fonológica y estructura gramatical de estas lenguas.

I. TRASFONDO HISTORICO DE LAS POLITICAS LINGÜISTICAS EN EL PERU:

a. **Incanato.** Los Incas, con claros objetivos de control político de las numerosas naciones conquistadas, desarrollaron un sistema de colonización mediante los mitimaes (Mitmaquna). Estos enviados del Estado Inca eran encargados para enseñar no solamente la lengua sino la manera de vivir incaica. Garcilaso de la Vega nos refiere que los Incas "para buen gobierno de su imperio mandaron que todos sus vasallos aprendiesen la lengua de su corte; para cuya enseñanza pusieron en cada provincia maestros Incas de su privilegio" (Garcilaso: 1919: 233). Y que: "todos los indios obedeciendo esta ley retienen hasta ahora la lengua del Cosco son más urbanos y de ingenios más capaces, los demás no lo son tanto" (idem: 224).

Otro cronista, Polo de Ondegardo, al tratar sobre la política administrativa incaica nos refiere que los cargos de autoridad tanto a nivel local como regional eran encomendados a aquellos que por nacimiento estaban relacionados con la corte sea por vía materna como paterna al sistema (político) Incaico "y a aquellos educados (criados) en la corte Incaica" (Polo de Ondegardo: 1561/1940: 5).

De lo referido podemos concluir que el Gobierno Incaico, además de asegurar el control político y económico de todas las naciones andinas, puso en práctica una política cultural y lingüística orientada hacia la

homogenización cultural. Razón por la cual a la llegada de los conquistadores el uso del idioma quechua fue muy extendido en el Tawantinsuyo, por lo cual la denominaron lengua general del Perú o de los Incas.

b. Durante la Colonia: La Conquista marca para todos los pueblos andinos la pérdida radical de su autonomía e independencia, sobre todo a nivel político. Se impuso con una violencia devastadora una política de sometimiento mediante el sistema de explotación y esclavitud de los pueblos andinos. El gobierno y la sociedad colonial negaron totalmente la validez de la cultura y el sistema socio-económico que encontraron. Por el contrario desestructuraron el sistema social andino basado en los ayllus mediante las "reducciones", sistema por el cual impusieron a la sociedad andina el sistema de vida campesina española del siglo XVI. En efecto, la legislación del Virrey Toledo no solamente obligó el cambio de la vestimenta y a la construcción de la vivienda a la usanza española, sino que introdujo nuevas ideologías con la reestructuración de la tenencia de la tierra. Como consecuencia, el hombre andino aymara y quechua hablante fue convertido en un paria moral y económicamente: moralmente era considerado como un niño, sin derecho alguno y económicamente desposeído de sus tierras. A este proceso de sometimiento, Alberto Escobar lo califica como un proceso de "desestructuración de la sociedad nativa" y habla en consecuencia del "desmantelamiento de su cultura a fin de poder controlarla y adecuarla al nuevo sistema económico impuesto desde España" (Escobar el Alí: 1975: 22).

En el campo lingüístico la Iglesia colonial, para cumplir con sus objetivos de la evangelización de las masas andinas, exigió al clero misionero el aprendizaje de los idiomas andinos (aymara, quechua, puquina) bajo pena de multa y la suspensión de sus cargos si no lograban aprender dichos idiomas en el tiempo requerido (Concilios Limenses). Fruto de estos esfuerzos son las obras literarias que conocemos hoy, como son: gramáticas, diccionarios y sermones en quechua y aymara.

Aunque las lenguas andinas fueron utilizadas por razones religiosas y administrativas durante la Colonia, sin embargo no fueron empleados con el fin de expresar y comunicar los sentimientos y pensamientos de los pueblos

que los hablaban, si no que fueron utilizados para comunicar el mensaje religioso católico y la visión del mundo europeo. Razón por la cual la corriente castellanizante nació en los mismos círculos religiosos a raíz de las dificultades que encontraron en el aprendizaje y más que todo por la mentalidad que tuvieron con respecto a las culturas y lenguas andinas.

La política de dominación cultural como práctica aparece muy claramente en el sistema de educación que impusieron a los hijos de la nobleza incaica cautiva con el fin de castellanizarlos y europeizarlos. Más tarde, la ideología que sustentaba la corriente castellanizante apareció legislada en 1605 "porque se ha entendido que en la mayor y más perfecta lengua de los indios no se puede explicar bien ni con propiedad los misterios de la fe" (Vargas Ugarte, R. 1951: 59).

Por tanto, a nivel administrativo oficial es la corriente castellanizante la que tomó fuerza, hasta colocar al castellano en un sitio oficial y privilegiado. A raíz de esta visión negativa de la cultura andina y de la negación total del sistema socio-económico que encontraron, las lenguas vernaculares perdieron su lugar como vehículos de comunicación oficial. Más aún, después de la gran revolución Tupac Amari de 1780 el uso del quechua y aymara fue drásticamente prohibido.

En base a estas referencias tan escuetas podemos colegir las razones histórico-políticas por las cuales las lenguas andinas han sido relegadas y obstaculizadas en el desarrollo de su propio alfabeto y literatura y las razones por las que han sido confinadas como lenguas ágrafas.

c. Durante la República. Durante la República, a pesar de las legislaciones igualitarias, las instituciones y las costumbres de explotación de la población andina, heredadas de la Colonia, continuaron en vigencia. El nuevo Estado, con el fin de mantener la unidad geográfica y social, adoptó la política de subordinación de sus gobernados, en especial la de las poblaciones andinas. La visión cultural de la Colonia, concretamente en lo que se refiere a lo lingüístico, continuó en vigencia y bajo esta perspectiva lo andino no tenía valor alguno para el establecimiento de la nueva nacionalidad.

En el área lingüística, el Estado adoptó la política de control de una población que hablaba varios idiomas en una área muy extensa y además, dichos idiomas fueron considerados como elementos obstaculizantes para la consolidación y unificación de la naciente nación. La solución, por supuesto, fue la eliminación de las diferencias culturales y lingüísticas hasta llegar a considerar un solo tipo de cultura, una sola lengua y un solo tipo de personalidad.

Esta política de subordinación cultural y lingüística de la población aymara y quechua hablante ha dado un rol preponderante al grupo dominante, castellano hablante, que desconoce el derecho que tienen los pueblos andinos para manifestarse en igualdad de condiciones en todas las actividades humanas. Los integrantes de la sociedad castellano hablante se aferraron a la ideología de la superioridad de su cultura y de su lengua y desconocieron el derecho cultural y lingüístico de los pueblos andinos. Por el contrario, y a pesar de la resistencia ejercida contra los 450 años de dominación, hoy podemos constatar la actitud de vergüenza frente a lo propio y, peor aún, la inseguridad acerca del valor y significación de la propia lengua y cultura.

II. CULTURAS Y LENGUAS VIOLENTADAS.

Algunos estudiosos de nuestra cultura y lengua han calificado a nuestras culturas y lenguas como oprimidas, marginadas, etc. (Cfr. Albó, 1977). Por nuestra parte quisiéramos denominarlas como culturas y lenguas violentadas. Porque históricamente, el encuentro entre dos culturas, la andina y la europea representada por España, ocurre de una manera violenta. La conquista es ocupación militar y es violenta; la usurpación del poder político, la apropiación de las tierras, la destrucción del sistema socio-económico, la destrucción de la religión, se realizó con una violencia sin límites. La Colonia cometió el genocidio más grande perpetrado hasta entonces en el área andina pues, de 15 millones de habitantes sólo quedaron una tercera parte en los albores de la independencia republicana (guerras españolas, explotación despiadada de poblaciones enteras en las minas y obrajes, etc., conocidas de sobra por la historia). Todo esto ocurrió a consecuencia de las políticas socio-económicas y culturales establecidas y practicadas en el país.

Tanto en la Colonia como en la República, el Estado ejerce un rol determinante en lo ideológico y administrativo en nombre del grupo social y económicamente dominante; sanciona el control casi absoluto de los medios de producción y comunicación en manos de las clases hegemónicas.

En el área cultural el Estado sustenta una cultura hegemónica de carácter urbano y monolingüe (castellano-hablante) y lo propone como modelo a ser aceptado por todos los integrantes de otras culturas existentes en el país. En este contexto, la oficialización del idioma del conquistador goza de una legalidad privilegiada y los idiomas andinos sufren la condición de idiomas no oficiales. En la práctica, el castellano es el medio de comunicación administrativo oficial y legal, mientras que los demás idiomas son relegados a la comunicación informal y doméstica. Este hecho se constata también hoy en el sistema de administración de la justicia en el que los idiomas andinos no son aceptados. Asimismo se constata que estos idiomas no son utilizados para nada en la administración pública.

La violencia institucional contra la cultura y las lenguas andinas sancionada por el Estado se constata más claramente en la política educativa nacional actual que está orientada hacia el reforzamiento y realización de una cultura hegemónica. Se niega totalmente la validez de las lenguas andinas para la realización del proceso educativo a todo nivel.

En efecto, con la premisa de la "lengua común", se ha procedido a invertir el proceso natural del aprendizaje, al imponer una lengua que de hecho no posee el alumno. Aunque han habido intentos de corregir este fenómeno en la legislación para la educación bilingüe, en 1972 (D.L. N° 19326-1972) y con la oficialización del idioma quechua, éstos sin embargo han quedado también truncados.

IV. DIMENSIONES SOCIO-POLITICAS DE UNA ESCRITURA AYMARA-QUECHUA

¿Qué hubiese pasado si los antiguos aymaras y quechuas hubiesen aprendido a leer y escribir en sus propios idiomas? La respuesta es obvia. Nos hubieran dejado documentos escritos mediante los cuales nos hubieran

trasmitido sus ideas y opiniones, sus experiencias individuales y colectivas y hoy hubiésemos poseído una abundante literatura como una herencia cultural que nos hubiera servido de base para plantear cambios cualitativos que queremos realizar hoy en nuestra sociedad.

Pero, como hemos señalado anteriormente, hubo toda una estructura socio-económica, cultural y política de dominación que no permitió una alfabetización y una educación en el propio idioma, lo cual ha impedido el desarrollo de las sociedades andinas. Todavía hoy subsiste el problema, que es como un gran desaffo, tanto para los aymaras como para los quechuas en orden a su plena participación en el desarrollo económico socio-cultural del país. Esto es, ni más ni menos el conocimiento y escritura de la propia lengua en orden a la expresión de sí mismos, de sus opiniones y de su mundo cultural propio, como lo hacen los integrantes de cualquier otra cultura (por ejemplo, los ingleses en Inglés, los chinos en Chino, etc...). Por ello, si no cambiamos el estado de violencia cultural y lingüística que no sólo niega la libertad de expresión sino que, incluso, constituye una negación del derecho a la propia cultura y al propio desarrollo, no lograremos integrar una nacionalidad democrática y pluralista. Como ya hemos dicho, proponemos una política cultural pluralista que propicie una relación democrática entre las diversas culturas existentes en el país eliminando lo que la Conquista impuso.

Sabemos que el lenguaje escrito ha jugado un rol preponderante en el desarrollo de las sociedades, pues ha facilitado la codificación del pensamiento desde lo mágico hasta lo científico, la codificación del modo de producción económica y la estructuración socio-política de las sociedades. Al optar por una política de reivindicación cultural y lingüística queremos que las lenguas aymara y quechua cumplan un rol dinamizador de estas culturas que las han desarrollado. Mediante la escritura queremos dinamizar el espíritu creador e intelectual de estos pueblos para que su contribución al desarrollo de la sociedad global no quede tan solamente en el nivel manual. También queremos cambiar la imagen y el concepto que del poblador andino se tiene; por la cual se cree que posee un "alma manual" y no intelectual. Escribir en aymara y quechua sobre diversos aspectos del quehacer humano es reconocer el valor de estas culturas y colocarlas en el sitio que les

corresponde como instrumentos ideologizadores y dinamizadores de la sociedad global. Por lo demás no se olvide que estos idiomas han sido idiomas florecientes y medios de poder político y económico, y que han contribuido al desarrollo de la cultura y sociedad andina, de lo cual todavía hoy nos enorgullecemos.

Para que los idiomas aymara y quechua puedan cumplir con este rol dinamizador de transmisión de conocimientos y conceptos a nivel intelectual, tienen que dejar de ser "ágrafos" o "sin escritura" y tienen que romper los mecanismos sociales y políticos que les han mantenido marginados y relegados a la esfera de lo privado y familiar. La lectura y escritura en los idiomas aymara y quechua serán las herramientas culturales que contribuirán al proceso de liberación de estas culturas y sociedades. Dominando su propia lengua los aymara y quechuas podrán apreciar su cultura y redescubrirán su propia historia; podrán comunicarse entre sí y con otras sociedades.

Leer y escribir en lengua propia:

1. Da el debido valor a la lengua misma, rechazada en los centros educativos y contribuye a que pueda ser medio de comunicación con el gobierno y sus instituciones.
2. Hace que el usuario se exprese mejor en su idioma, lo cual es hito importante en el proceso de comunicación personal y colectivo.
3. Hace que la lengua no se quede en estado estático sino que se dinamice con la creación constante de neologismos, lo cual contribuye al enriquecimiento de la lengua.

Bajo esta perspectiva de ninguna manera nos debe conducir al rechazo de la lengua castellana ni de la cultura hispana criolla. En nuestra situación pluricultural y multilingüe, el castellano desempeñará el rol de una comunicación global entre los integrantes que compartimos el suelo patrio. Queremos aclarar que, al tomar una posición de reivindicación cultural de ninguna manera nos queremos encerrar en un etnocentrismo, antes bien buscamos el equilibrio social en el que haya respecto mutuo, adaptación y apoyo, a fin de que ambas culturas aporten lo mejor que tienen para el desarrollo integral de nuestra sociedad.

IV. UNIFICACION VS. DIVERSIFICACION DEL ALFABETO.

La escritura necesariamente exige un alfabeto. No siendo mi propósito desarrollar el proceso de la formulación de los distintos alfabetos existentes, solamente quiero señalar el hecho de que dichos alfabetos desde la Colonia hasta hoy han sido propuestos a partir del alfabeto castellano. También cabe puntualizar que dichos alfabetos no corresponden a la naturaleza fonética, fonológica ni a la estructura gramatical de las lenguas aymara y quechua. Este hecho ha conducido a pensar que los símbolos alfabéticos pueden ser utilizados con el mismo valor en ambos idiomas, lo cual es totalmente falso: los símbolos alfabéticos tienen valores distintos en cada lengua y son leídos distintamente en cada lengua, dependiendo del lector que los esté empleando. El olvido de esto ha conducido a los castellano hablantes y a los andinos alfabetizados en castellano a tratar de leer la literatura aymara y quechua como si fuera castellano. Esta práctica a su vez ha contribuido a la desnaturalización de estas lenguas.

En la tarea de la formulación de un alfabeto para el aymara y quechua se han perfilado varias opciones que tienen implicancias políticas y lingüísticas. Para nuestro propósito consideremos dos opciones: la vía de **unificación** y la vía de la **diversificación**. Ambas opciones utilizan los mismos criterios históricos, lingüísticos y pedagógicos, pero los enfocan desde distintas ópticas políticas.

1. La vía de la **unificación** se basa en la política lingüística de normalización del alfabeto para la escritura aymara y quechua. Se reconoce que nuestras lenguas no tenían normas codificadas que puedan servir para el desarrollo de una escritura manejable al nivel universal, como ocurre con otros idiomas, como en el caso del castellano, francés, etc. Y se ve como una necesidad urgente que haya una normatividad para poder actuar lingüísticamente. El alfabeto oficial de 1985 (RM. Nº 1218-85-ED) para la escritura aymara y quechua ha sido desarrollado bajo estas perspectivas, tomando en cuenta los criterios históricos, sociológicos, pedagógicos y sobre todo lingüísticos. Creemos que estos alfabetos corresponden a la naturaleza lingüística de dichos idiomas.

Esta vía se sustenta en una política de reivindicación socio-económica y cultural de las distintas culturas andinas cuyo objetivo es la reivindicación de las culturas e idiomas andinos. Sin rechazar el castellano ni la cultura criolla, propugnan terminar con la discriminación social ejercida a través de los siglos mediante la lengua castellana. Esta visión, lingüísticamente se refuerza con el sistema propio fonético, fonológico y estructural de los idiomas aymara y quechua.

Contraria a esta vía (por razones pedagógicas y más que todo sociológico-políticas) también hay quienes proponen un alfabeto y una escritura más castellanizada. Aducen que la población andina va adquiriendo de manera vertiginosa la lengua castellana y que pronto llegará el día en que todos serán bilingües y castellano hablantes. Esta perspectiva responde a las presiones de la estructura social global que empuja constantemente lo nativo hacia lo criollo. Corresponde también a la política cultural nacional hegemónica en vigencia que busca la integración de las poblaciones autóctonas a la sociedad nacional mediante la castellanización.

2. La vía de la **diversificación** está basada en el hecho de las variaciones dialectales que existen dentro de la lengua quechua. Es un hecho que la lengua quechua constituye una familia lingüística con variaciones en su sistema fonético y fonológico; de ahí que se han identificado tres lenguas quechuas, cada una con sus variaciones regionales y locales.

Los propugnadores de esta vía proponen un alfabeto para cada lengua quechua y para cada región. Esta diversificación, aunque lingüísticamente correcta, crearía serios problemas no solamente para la "estandarización" del interior sino también para una comunicación más universal mediante la escritura en el mundo quechua hablante. Y se convertiría en un instrumento de divisionismo de la cultura quechua hablante. Por lo mismo creemos que no conviene de ninguna manera.

Para el aymara este problema no existe, pues esta lengua es mucho más homogénea, aunque existan las variaciones dialectales, ya que la estructura gramatical y fonética de esta lengua es consistente. Por tanto el alfabeto oficial de 1985, con 28 grafías consonánticas y tres vocálicas, ha

sido aceptado por unanimidad; paralelamente, en Bolivia, donde se encuentra el grueso de la población aymara hablante, se ha adoptado también ese mismo alfabeto por las mismas razones.

V. OFICIALIZACION DE LAS LENGUAS Y EL ALFABETO AYMARA Y QUECHUA.

Como hemos señalado ya, el desarrollo lingüístico y literario de las lenguas aymara y quechua depende principalmente de la toma de conciencia y del esfuerzo organizado colectivo de sus hablantes. Sin embargo, el reconocimiento oficial conlleva una significación política muy importante tanto para las culturas referidas como para el desarrollo de la nación.

El reconocimiento oficial por parte del Estado significa entregar a unos pueblos secularmente marginados un instrumento legal para ubicarse en igualdad de condiciones con sus conciudadanos castellano hablantes. Además, para la nación, significa proponer una nueva nacionalidad a partir de las culturas y una nueva filosofía de peruanidad más integral fundada en nuestras raíces culturales ancestrales.

Para los usuarios a nivel social ayudará a contrarrestar la discriminación social y racial que impera desde siglos en desmedro de la población andina cuyos efectos negativos son de sobra conocidos. Habrá una valoración de lo nuestro no solamente a nivel lingüístico sino a nivel de todo lo que está contenido en el bagaje cultural de estos pueblos: arte, música, costumbres, organización social, cosmovisión (filosofía), tecnología, religión etc., que son patrimonio de nuestra nacionalidad.

Lingüísticamente los idiomas andinos podrán cumplir roles sociales de comunicación, administración y educación en igualdad de condiciones, corrigiendo así el carácter diglósico de nuestra sociedad, dado que el castellano goza de prestigio y las demás lenguas nacionales quedan en desprestigio.

Se habrá recuperado el autoaprecio y estimación de los mismos hablantes aymara y quechua. Pues como señala Cerón Palomino, en la

medida en que se deje de mirar despectivamente a las lenguas vernáculas podrán los hablantes sentirse libres para continuar hablándola y de este modo realizarse creativamente. Además se dará oficialmente la posibilidad de fomento y desarrollo lingüístico y literario de estas lenguas. Así mismo los aymara y quechua hablantes podrán comunicar sus experiencias a la sociedad universal como también podrán tener acceso a fuentes de información que les han sido vedadas hasta ahora. En este contexto el castellano ya no será utilizado como un instrumento de dominación y discriminación, antes bien será un medio de expresión y comunicación a nivel más universal.

VI. UNA EDUCACION BILINGÜE Y PLURICULTURAL.

Para dar solución a los graves problemas culturales y lingüísticos que hemos señalado proponemos una educación **bilingüe y pluricultural**.

Como señala Alberti, el sistema educativo constituye políticamente para el Estado un instrumento fundamental para "legitimar el statu quo y preparar, motivacional y técnicamente, a los individuos para asumir roles necesarios para el mantenimiento del sistema político". El mismo autor nos esclarece que el sistema educativo en el país, "se basa en un complejo valorativo en el que prima una visión elitista de la sociedad y que presupone la inculcación de valores discriminatorios y por lo tanto antidemocráticos, tendientes a justificar el sistema vigente de clases sociales. Así mismo este elitismo define la nacionalidad en términos de los intereses y valores de los sectores dominantes tradicionales, determinando, por ejemplo, que la historia de la sociedad y en general de la humanidad, no sea otra cosa que la de los grupos que controlan el poder político, económico y cultural" (Alberti, 1972: 16).

Precisamente, es esta política la que violenta los derechos culturales y lingüísticos de las culturas aymara y quechua, porque el reconocimiento del castellano como la única lengua oficial en sustitución de las lenguas andinas conduce a borrar la memoria de las culturas y de los pueblos, fundamento y razón de ser de una nacionalidad integrada. Por ésta razón cuestionamos la política hegemónica vigente que contradice el carácter **multiétnico, pluricultural y multilingüe** del país. Para dar solución a este grave

problema planteamos una política cultural más democrática y pluralista que fomente la conservación y el desarrollo de las raíces culturales de nuestra nacionalidad. Además proponemos una educación bilingüe pluricultural para que el Estado pueda comunicarse mediante el idioma que realmente usa el pueblo y para encauzar una participación activa y plena según sus propios términos en las decisiones políticas que determinarán su destino.

La política educativa bilingüe y pluricultural deberá jugar un rol importante para contrarrestar las objeciones que se plantean, tales como el peligro que representa la fragmentación cultural nacional, los regionalismos, etc., pues algunos temen que esto lleve a coaliciones y divisiones políticas, haciendo peligrar la unidad nacional. Otros consideran que los idiomas vernaculares son inoperantes para las transacciones oficiales y comerciales y para la técnica moderna. Se puede responder a esto que, la exclusión de grupos hablantes de idiomas vernaculares de la participación en la vida económica social y política del país es lo que en realidad fomenta la fragmentación geográfica y étnica. Más aún, es más bien el grupo monolingüe castellano hablante el que crea la tensión social y económica mediante la verticalidad lingüística cultural sancionada a su vez por el Estado.

Felizmente se avisan nuevas corrientes ideológicas y políticas más democráticas tanto en el seno de los movimientos populares como en el campo de la investigación socio-cultural que darán no solamente fundamento ideológico sino también metodológico para la realización de los objetivos políticos y culturales que hemos indicado a través de estas páginas.

En resumen, el desarrollo del idioma tanto oral y escrito dependerá primordialmente de los mismos hablantes, en conjunción con las acciones concretas que el Estado realice para la revalorización, recuperación y desarrollo cultural. Y a su vez el Estado no podrá cumplir este objetivo a no ser que formule una política nacional de desarrollo cultural y educativo acorde con el carácter multicultural y pluricultural del país.

Puno, Abril de 1987

BIBLIOGRAFIA

Alberti, Giorgio y Cotler, Julio:

1972 "Aspectos sociales de la educación rural en el Perú". IEP, Lima, 1972.

Albó, Xavier

1973 "Idiomas. Escuelas y Radios en Bolivia". Seminario sobre: Educación y Lenguas Nativas. Portales, 12-14 Octubre 1973, Cochabamba.

Idem

1977 "El rol de la lengua en una pedagogía activa y renovada". En Lingüística y Educación. Instituto Boliviano de Cultura. La Paz, Bolivia, 1977.

Escobar, Alberto

1972 "Lenguaje y Discriminación Social en América Latina". Milla Batres, Editor. Lima, 1972.

López, E., Llanque, D.

1987 "La Academia Peruana de la Lengua Aymara y su rol en el desarrollo de un sistema de escritura para el aymara". Primer Congreso Nacional de Academias de Quechua y Aymara. Cusco, 13-15 de Febrero de 1987.

Llanque Chana D.

1982. "Bases Culturales para la educación bilingüe en el Perú". Inédito.

Vargas Ugarte, Rubén

1951 Concilios Limenses (1551-1772). Tomo I, Lima, 1951.

TERCERA PARTE

PRONUNCIAMIENTOS INDIGENAS SOBRE LA EDUCACION BILINGUE INTERCULTURAL



1. Los pueblos indígenas y el derecho a la educación en Brasil.
2. México: autodeterminación indígena, colonialismo interno.
3. La propuesta de educación y autodeterminación para la defensa de los derechos Mapuches Huilliches.



LOS PUEBLOS INDIGENAS Y EL DERECHO A LA EDUCACION EN BRASIL*

UNI (Unión de Naciones Indígenas - Brasil)

Trazar un perfil de la llamada educación para indígenas, a fin de que se pueda, a partir del conocimiento de lo que se hizo y se hace, encaminar propuestas es una tarea para la cual se exigen informaciones sistematizadas y totalizantes. Por otro lado, datos sistemáticos sobre el estado de la educación indígena son inexistentes. Los llamados proyectos de educación son de los más variados órdenes y propósitos, abarcando diferentes agencias, a veces operando con objetivos contradictorios en una misma área. Una lista sucinta incluye la FUNAI, a cerca de 50 misiones religiosas católicas y protestantes, iniciativas aisladas, proyectos de desarrollo comunitario, MOBRAL, prefecturas municipales, en una pluralidad que demuestra muy bien la diversidad de situaciones generadas por la historia que las poblaciones actuales interpretan y de los contextos en que están insertas. Y, de todo eso, lo único recogido y de carácter más general de lo que dispone, es el producto de una reunión realizada por la Pro-Indio/São Paulo, en 1979, en el que se presentan los resultados y discusiones de varios proyectos que denominaremos "alternativos".

* Documento presentado por la UNI de Brasil en la cuarta reunión del grupo de trabajo de la ONU sobre poblaciones indígenas. Ginebra 1985.

Datos sistematizados y mayores informaciones sería, pues, un ideal a perseguir a fin de poder comparar con mayor profundidad los procesos de educación formal, sus aciertos, sucesos y fracasos.

Por ello, lo importante es intentar trazar un cuadro simplificado de lo que existe; intentar también ver qué tipos de acción han sido llevados a cabo, en qué bases se apoyan, en fin, lo que se está haciendo y lo que todavía falta por hacer para que se consiga el ideal de auto-determinación.

Podemos dividir en dos momentos distintos la historia de la educación de los pueblos indígenas brasileños. Un período muy largo en el que se pretendía la aculturación, o mejor, el aniquilamiento de las culturas y el pasaje total de los pueblos indígenas hacia la sociedad nacional. Como ejemplo paradigmático, se puede citar la acción misionera (católica) en Río Negro: niños separados de la familia, enseñanza de portugués con prohibición de la lengua nativa, clases separadas por sexo enseñanza de técnicas rudimentarias para producir una mano de obra barata y no entrenada para la población blanca circunvecina.

La segunda fase se caracteriza por el advenimiento de la enseñanza de la lengua indígena, obligada por el "Estatuto do Indio" (Ley 6001-1973), o educación bilingüe, para una "lenta, gradual y armoniosa integración en la sociedad blanca". Se pasa del repudio a la obligatoriedad en la enseñanza de la lengua indígena y de la aculturación a la integración.

No se considera aquí la primera fase porque el modelo ha sido juzgado con total consenso, impropio, inaceptable y hasta criminal. Necesitamos, entre tanto, permanecer alertas porque sus propósitos reaparecen de forma más sutil, envueltos en una terminología técnica engañadora.

Examinaremos pues la llamada segunda etapa en sus ramificaciones, etapa en que la lengua indígena es un punto

referencial, y donde se procura hacer la escuela en la aldea y persigue el propósito, por lo menos expreso, de interferir lo menos posible en los valores culturales y respetar el ritmo y modo de vida de cada grupo.

La educación bilingüe entra, mientras tanto, a través de la FUNAI y se puede decir que el "Estatuto do Indio" se refiere a la convención 107 de Ginebra que ve a través de la educación bicultural un medio de continuar el proceso educacional de cada grupo, al mismo tiempo en que favorece el acceso al sistema nacional. Queda ver si en la práctica las cosas suceden así realmente.

Esa obligatoriedad y oficialización trajo problemas prácticos y consecuencias que hay que considerar. En primer lugar, para alfabetizar en lengua indígena sería necesario desenvolver un sistema de escritura, y para que la educación pueda ser bilingüe serían necesarios profesores que dominasen tanto la lengua indígena cuanto el portugués. Tales exigencias eran imposibles de ser satisfechas de inmediato. Se sabe que en el Brasil jamás se privilegió el campo de estudio de las lenguas indígenas. La tradición, proveniente del siglo pasado, consistía en estudiar el Tupinambá, discutiendo la traducción de vocablos y las formas de ortografía desarrolladas por Anchieta y Figueira. Se busca la lengua pura, lo más próxima posible al origen y se discuten las etimologías. Más allá de eso, la política educacional brasileña siempre negó la diversidad y la heterogeneidad, se creó una imagen de un país con vasta extensión territorial y con la ventaja de la unidad lingüística. Por eso, no se poseía práctica alguna de educación bilingüe y mucho menos bi-cultural. Se tendría que partir prácticamente de cero, sin personal entrenado, sin tradición a revisar y a continuar.

En este cuadro un tanto desanimante, surgen literalmente los trazos de solución. El *Summer Institute of Linguistics* estaba ya en el país desde 1959, y en 1963 firmaba un convenio con la FUNAI; en el interin, se llegó a universidades brasileñas y participó en los incipientes cursos de post-graduación. El *Summer*, que es la fase

académica de una institución traductora de la Biblia y textos sagrados, tenía todo para ofrecer: el personal especializado, la tecnología y la metodología, la praxis necesaria para maniobrar en situaciones semejantes, operaban en 21 países y hacían todo el trabajo con facilidad.

El S.I.L. lo proveía todo: los lingüísticas, las cartillas, el avión y no creaba situaciones embarazosas, pues preparaba hasta los textos que servirían a los propósitos desarrollistas del gobierno, convenciendo a los indios de que un carretero que cortase sus tierras significaría un beneficio para ellos.

Conviene detenemos a examinar como realmente surgió la propuesta de educación bilingüe. Como dijimos, desde 1959 el *Summer* operaba en el país y participaba de los programas de post-grado y fue quien formó una primera promoción de lingüistas brasileños para el trabajo de campo. En los medios rurales el prestigio fue todavía mayor, tanto que en el Consejo Indigenista de la FUNAI uno de sus miembros tenía un lugar como suplente. Creo que todo el modelo de una educación bilingüe, que solo puede ser hecha con la presencia de un lingüista altamente especializado, que va a proporcionar una descripción técnica de la lengua y escritos lo más aproximados posible a esos análisis, está muy ligado a la influencia del *Summer*, modelo, este, divulgado con el exacto propósito de volver la tarea inaccesible para el personal local. Su adopción integral por parte de la FUNAI tiene sus motivos: daría educación bilingüe con toda la apariencia de respeto a la lengua y a la cultura. Por ello, conseguiría un pasaje mucho más integral de los indios al mundo de los blancos una vez que todos los valores serían traducidos en lengua nativa y así "embudidos" mucho mejor en sus mentes pues eran expresados en los términos y modos propios de la concepción indígena.

Tanto es así que, a pesar del retiro oficial del campo del S.I.L., en 1978, sus miembros nunca saldrían efectivamente de la escena. Y, teniendo a su disposición otras experiencias de educación, la FUNAI

volvió a firmar el convenio con el S.I.L. en diciembre de 1983, por el cual no solo les entregaba la parte educativa sino también la asistencia sanitaria y los proyectos de desarrollo comunitario de 53 grupos indígenas tendientes a ampliarse. Aún más, el *Summer*, por fuerza de ese convenio, tiene hoy el derecho de impedir la entrada o retirar del territorio cualquier persona que por su arbitrio juzgue conveniente. Como contraparte a esos servicios, la FUNAI se compromete a dar prestigio a la acción del S.I.L., apoyándolo en el desarrollo de sus proyectos. Así, hoy, se puede decir que la acción gubernamental está sub-alojada en una institución norteamericana, con propósitos confesionales y donde la educación indígena tiene como fin la conversión a una religión y se destina a la lectura de textos bíblicos.

Una vez más el estado se abstiene de invertir en la educación indígena, de crear cuadros y modelos propios y hasta de discutir la cuestión.

En contraposición con el modelo S.I.L., fueron surgiendo en decurrir de los últimos 10 años los llamados modelos alternativos. El más amplio es el que viene siendo desarrollado por personas ligadas de un modo u otro al CIMI (Conselho Indigenista Missionário). La cuestión de formación de personal se está enfrentando paulatinamente, a través de la participación de lingüistas brasileños, quienes dan cursos intensivos, asesoran proyectos para permitir que los profesores, generalmente no-indios, aprendan la lengua, la puedan describir y lleguen a un alfabeto. Prefieren una educación, siempre que sea posible bilingüe, pero las finalidades son bien diferentes: se trata de un proceso educacional ligado al desarrollo comunitario y mira, sobre todo, a proporcionar los medios mínimos de defensa para hacer frente a la sociedad nacional. Leer, escribir y hacer cuentas forman parte de los varios conocimientos que son necesarios dominar para no ser engañado y robado en la venta de artesanías, en la compra en el almacén o tienda, en el peso de las frutas y en la discusión de la demarcación de tierras.

En un tercer grupo están los que optan por iniciar el proceso

por el portugués y no por la lengua indígena. Las razones de la escuela son variadas pero una de ellas merece más atención. Comenzar por la lengua indígena, estudiarla, sistematizarla, sería un medio de captar la óptica y semántica nativas para utilizarlas como un medio eficiente para introducir nuevos valores. También, toda la educación en lengua nativa serviría tan solo como un puente para un pasaje más rápido al portugués. Eso conlleva considerar la lengua como un instrumento, quedando su uso limitado a cosas triviales y cotidianas y las cosas "serias" dadas en portugués. Habría, así, el peligro del esclavizamiento de la lengua indígena relegándola al papel de expresar apenas la comunicación más básica (y una real integración en el mundo blanco a través del portugués).

En una perspectiva que adopte el portugués como punto de partida, la figura y dimensión del lingüista quedan bien reducidas. Su presencia no es indispensable en gran parte del proceso, siendo más útiles los pedagogos y técnicos en educación. Se puede indagar si esta manera de ver las cosas no traería como consecuencia la pérdida de la lengua nativa. Parece, por algunas experiencias llevadas a cabo, que ese temor es infundado, pues paulatinamente, los alfabetizados en portugués, si se les ha dado incentivo y apoyo, pasan a querer escribir en su propia lengua y comienza a desarrollar un alfabeto para ella.

Todavía, en cuarto lugar, podemos citar los procesos educativos que son desarrollados sin un foro de educación especial, esto es, los que traspasan el modelo seguido para la población local, las mismas cartillas, sin ningún ajuste a la realidad sociolingüística del grupo. En ese caso son algunas escuelas de los Puestos de la FUNAI, MOBRAL, etc.

Del esquema trazado queda bastante claro que quien menos aporta para una educación que conduce a la autodeterminación es el gobierno. Su acción más constante es la del Summer Institute of Linguistics. Todos los programas que escapan a esa orientación y que no son desarrollados bajo la égira oficial, viven en una constante incertidumbre de continuidad, pues son contrarios a la política seguida en función de la integración o la aculturación.

Una cuestión no parece ser discutida: la necesidad y validez de un proceso formal de educación para atender las naciones indígenas. Parece que este es un anhelo de varios grupos, que ese proceso sea hecho en portugués o en lengua nativa, es una demanda continua. Del relato de varias experiencias que juzgamos más próximas a un objetivo de auto-determinación, todavía todo está en su inicio, se habla más de alfabetización que de educación, se habla del punto de partida, se proponen metodologías, se describen etapas para la confección de la cartilla, se aborda la cuestión de formación de auxiliares. Y la educación es vista con el propósito de ser un mecanismo de enfrentamiento y defensa.

Para cambiar es preciso atreverse a más. En primer lugar, no limitar la educación indígena a la adquisición de los rendimientos elementales para leer, escribir y hacer cuentas. Es preciso que ella rescate también todo un pasado, no limitado al registro de algunos mitos y narraciones. Todavía más, que permita la permanencia y la incorporación de una manera creadora, de todo un saber científico, de su conocimiento del mundo, de su propio modo de hacer cuentas y medir, de su dominio de la naturaleza. Y que ofrezca aún más, no tan solo el conocimiento del mundo de los blancos para saber moverse y defenderse en él, sino que se tienda como meta a la formación de cuadros indígenas propios, no solo auxiliares y enfermeros, sino médicos, abogados, lingüistas y antropólogos, indios, si algunos lo desearan.

Un problema a enfrentar, es cuál espacio, o espacios, se deben abrir para que se haga efectivo este tipo de educación y no tanto cuál discusión y debate debe estar siempre vivos a fin de que se llegue a nuestros modelos, sin la necesidad de una dependencia total a un paquete ya hecho, en el que se permita continuar con el proyecto ya en funcionamiento.

Es preciso, primero, remover el problema de la educación indígena de la posición periférica que actualmente ocupa, el mismo que dentro de la llamada cuestión indígena, situación que permitió

asignar, por debajo de la mesa, un convenio a la S.I.L. totalmente espúreo, que pasó desapercibido por más de seis meses después de su vigencia.

Para finalizar, conviene recordar que ese proceso no puede ser unilateral. No abarca el indio, el esfuerzo de conocer la sociedad de los blancos. Es preciso transformar la cuestión indígena en un tema serio de enseñanza-aprendizaje para que se cambie la visión simplista, equivocada y llena de prejuicios, ampliamente difundida por motivos que, apenas para algunos, son hoy bien claros.

Camino para la autodeterminación

1. **Derecho a las condiciones que posibiliten una vida digna, a fin de poder asumir y trazar directrices del presente y del futuro.**
2. **Derecho a la tierra y a intervenir sobre las causas del conflicto.**
3. **Derecho a las informaciones sobre todo aquello que dice respecto a la sobrevivencia de cada pueblo indígena.**
4. **Derecho a mantener vivas y orgullosas de sí mismas las culturas indígenas.**
5. **Derecho a una relación digna con los blancos, ni de explotados ni como objetos de folklore.**
6. **Reconocimiento de un conjunto de derechos firmados en la Constitución y en la Ley especial: a la tierra, a la ciudadanía, al usufructo de las riquezas naturales, a la libertad de organización política, a la participación, a la asistencia sanitaria y educativa en función del respeto de la cultura.**
7. **Reconocimiento de la Nación Brasileña como pluri-étnica y culturalmente diferenciada.**

Propuestas para una educación orientada a las poblaciones indígenas brasileñas

1. Proceder a un levantamiento exhaustivo y sistemático del campo de la llamada educación indígena: ¿Cuáles agencias son las responsables de la educación de los indios? ¿Cuáles métodos y material didáctico son utilizados? ¿Qué tipo de escuelas existen en las áreas indígenas? ¿Cuál la población atendida? ¿Cuál los resultados obtenidos?

Entidades de apoyo, centros de investigación, departamentos universitarios, pueden ser movilizados para eso. El Ministerio de Educación puede ser propuesto para la coordinación y el apoyo financiero de ese levantamiento.

2. Exigir que no sea renovado el Convenio entre la FUNAI y el S.I.L.; su plazo expira en diciembre de 1985.

Que sean incentivadas las investigaciones sobre las lenguas indígenas y sobre programas educacionales en áreas indígenas conducidas por especialistas ligados a instituciones brasileñas.

3. Que sean revisados todos los programas que no se inspiren en los principios de respeto a las culturas y a las sociedades indígenas y de autodeterminación, y que excluyan los derechos interesados en la participación.

Que reciban apoyo institucional los programas que, por el contrario, se conforman tales principios.

4. Que sea facilitado el acceso de indios en los cursos superiores a través de bolsas de estudio, con una orientación que posibilite su inserción en el sistema de enseñanza sin que pierdan la identidad étnica y sin sentimiento de inferioridad, que puedan estrechar los lazos con las áreas de origen y con la problemática indígena específica y general.

5. **Que sean discutidos y modificados los contenidos de los programas escolares para los no-indios en lo que se refiere a las informaciones y valores transmitidos y reproducidos sobre las sociedades indígenas, su historia y su situación actual.**

Que sea incentivada la producción de material visual y escrito que divulgue correctamente la cultura y la realidad indígenas.



MEXICO AUTODETERMINACION INDIGENA COLONIALISMO INTERNO*

Las 56 etnias indígenas y nacionalidades que perfilan el rostro plural de México y constituyen la esencia de su nacionalidad, nos mantenemos firmes en la lucha por recobrar nuestros derechos como hombres y como grupos culturalmente diferenciados, a pesar de los trescientos años de colonización cultural, discriminación racial y social, manipulación e invisibilidad política, que caracterizan la situación colonial que se mantiene en el país.

Nuestra voz es cada vez más escuchada por amplios sectores del mundo, sin que nadie pueda impedirlo, aunque desde siempre nos han tratado de imponer el silencio, para que otros, intelectuales o políticos, hablan en nuestro nombre y digan lo que suponen que somos o necesitamos para ser como aquellos que nos oprimen.

La reflexión teórica de que en México existen nacionalidades emergentes y no solamente etnias indígenas, así como nuestra presencia en los foros internacionales y la aspiración de que la ONU nos reconozca el carácter de organización no gubernamental para ampliar nuestro espacio de lucha y asegurar la vida de la Alianza, son

* Declaración de la Alianza de Profesionales Indígenas Bilingües A.C. ante la quinta sesión del Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas de la O.N.U., Ginebra, Suiza, 1987.

determinantes para nuestra participación en organismos internacionales contra la discriminación y a favor de los derechos humanos.

Nuestra organización, la Alianza de Profesionales Indígenas Bilingües A.C. (APIBAC) en 10 años de lucha ha construido los fundamentos teóricos y políticos de la educación indígena bilingüe bicultural que ahora el estado mexicano reconoce e impulsa como una alternativa pedagógica; ha construido para el establecimiento de nuevas relaciones entre los pueblos indígenas y el Estado con la definición de una política participativa; ha sustentado las bases teóricas y políticas del etnodesarrollo, que constituye en este tiempo la política oficial del gobierno, ha propuesto al Estado mexicano, para la afirmación de las identidades primigenias, todo un programa de política cultural que afirme los elementos de la etnicidad, consolide las culturas de la nación y asegure la defensa de la soberanía. Durante una década, en la cual la existencia de la Alianza ha enfrentado múltiples dificultades, hemos avanzado tanto en la tarea de consolidarla, como en la clarificación de los principios y objetivos de nuestra lucha.

En la cuarta sesión del Grupo de Trabajo sobre Poblaciones indígenas en 1985, la APIBAC declaró la urgente necesidad de que el gobierno mexicano tome en cuenta los planteamientos que las organizaciones indígenas han considerado necesarias para instrumentar una verdadera educación indígena bilingüe bicultural, toda vez que en sus análisis han reconocido que los intentos del sistema educativo se fundamenta en la castellanización y en la alfabetización en lengua castellana en detrimento de las lenguas indígenas nacionales y en contra del artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Sin embargo, y pese a los esfuerzos que se han realizado, en la educación que se da a los pueblos indígenas no se ha observado un cambio con tendencias de dar una educación que tome en cuenta la realidad, que tome en cuenta la participación y el derecho a la autodeterminación de los pueblos indígenas.

Reconocemos el esfuerzo que el gobierno mexicano ha

realizado en beneficio de la educación indígena, acciones como: elaboración de libros de texto en lengua indígena, carreras universitarias a nivel de licenciatura (en etnolingüística y educación indígena), ligero aumento de profesores bilingües, diseños curriculares, etc.

Solo en la práctica estas acciones han quedado meramente en el nivel experimental, no han tenido consecuencias reales ni producido cambios verdaderos. En la práctica la educación que se da a los pueblos indígenas sigue siendo inoperante y etnocida.

La educación que el Estado ofrece a los 56 pueblos indígenas de México no responde a sus necesidades, debido a que los planes y programas de estudio, los libros de texto y los materiales didácticos siguen siendo ajenos a la realidad indígena y destruyen sus lenguas. Además faltan escuelas, albergues y profesores bilingües, lo que provoca que cada año cientos de niños se queden sin escuela.

En tanto los gobiernos federal y estatal no tomen en cuenta la participación de los pueblos indígenas en materia educativa, difícilmente vamos a lograr la conservación de las lenguas indígenas y de nuestra cultura.

El Estado sigue implementando su política indigenista integracionista que —contrariamente a lo que se ha dicho— no ha fracasado; al contrario, ha tenido éxito porque todo lo que se ha hecho en el proceso de transculturación del pensamiento de los pueblos indígenas prácticamente nos ha destruido.

Sigue vigente por eso la declaración sobre educación y etnocidio en México, presentada a este Grupo de Trabajo hace dos años. Pedimos una vez más que las lenguas indígenas sean reconocidas como lenguas nacionales y el español como lengua oficial.

Respecto al tema de este quinto período de sesiones del Grupo de Trabajo informamos:

El espacio social y el reconocimiento que en la sociedad mayoritaria hemos alcanzado no es suficiente, pues persisten las ideas colonialistas de que somos incultos, que no tenemos idiomas sino dialectos, que no practicamos la medicina sino la brujería, que no tenemos religiones sino que somos supersticiosos, que somos seres inferiores por lo que deben ser instituciones oficiales u organizaciones y personas no-indios quienes tienen que señalar lo que debemos de hacer para desarrollarnos.

Declaramos que los pueblos indígenas, por decisión política y por derecho histórico, nos reconocemos como nacionalidades y postulamos que el futuro de México es el de una Federación de Nacionalidades.

En el marco de Estado-nación, nos comprometemos a participar activa y conscientemente para la construcción, en primer lugar, de un Estado Multiétnico en donde es fundamental el carácter protagónico de las etnias para su desarrollo, lo cual nos llevará a un modelo de estado plurinacional en donde la fuerza interna de las nacionalidades se identifique fuertemente en su cultura, valoricen su historia y construyan un territorio jurídico y socialmente determinado.

Sostenemos que la liberación del indio habrá de darse por el indio mismo, apoyado en su identidad étnica, en la realidad histórica que vive el país y en la solidaridad con los científicos sociales progresistas y los grupos de obreros y campesinos que luchan por su emancipación.

Postulamos que el principio de autodeterminación es uno de los principios que deben regir toda acción, programa o proyecto que los gobiernos federal y estatales programan para las comunidades indígenas. El derecho de autodeterminación es el derecho de decidir su propio destino, aún en el marco de una sociedad mayoritaria plural. Esta autodeterminación es totalmente compatible con la soberanía indivisible de los estados constituidos y en donde se albergan numerosas etnias y nacionalidades diferenciadas, cuyos proyectos

históricos deben armonizarse dentro de la solidaridad y convivencia en la sociedad global, para construir los estados pluriétnicos y plurinacionales.

La autodeterminación implica la participación decisoria e igualitaria. Se ha de manifestar en la dirección libre y consciente que asuman los pueblos indígenas en la formulación, ejecución, evaluación y modificación de política o programa que la concierne, para ser sujetos y protagonistas principales de su propia historia. Al mismo tiempo el pueblo indígena podrá aportar esa experiencia al conjunto de la sociedad nacional, en la que debe tener una participación plena y efectiva.

Desde esa perspectiva la participación de los indígenas no será ni aleatoria ni justificatoria sino fundamentalmente de decisión. Debe favorecerse la creación de todas las condiciones para que pueda darse tal participación y autodeterminación real, porque sin ellas, se vuelve al ejercicio de la manipulación.

Los propios pueblos indígenas, en forma particular o a través de las formas organizadas de lucha a nivel nacional, estatal, regional y local, deben definir su propio desarrollo, los objetivos y alcances de los programas y las acciones para lograrlos, los límites de participación en los procesos sociales y el uso crítico de la ciencia y de los recursos técnicos existentes en un ámbito cultural mayor.

Las instituciones indigenistas deben transformarse en primera instancia en instituciones indígenas; posteriormente y según el desarrollo y afirmación de la conciencia de lucha, en instituciones de carácter étnico y nacional; que deben estar administradas y dirigidas por los propios indígenas, por los miembros de las nacionalidades, con el respaldo de los gobiernos nacional, estatales y municipales que rigen el país.

Otro principio importante en este aspecto es el principio de la territorialidad étnica. Significa que deben, por un lado, respetarse los

tipos de asentamientos humanos de los pueblos indígenas que, como se ha demostrado en muchas ocasiones, tiene mucha relación con la conservación del equilibrio ecológico. Por otro lado, en el caso de la explotación de sus recursos por los intereses propios del Estado o por empresas particulares, deben estudiarse exhaustivamente sus consecuencias sobre la comunidad afectada, para evitar daños irreversibles al medio y a la población, así como para determinar que una parte substancial de los beneficios que se obtengan, quede para apoyar el desarrollo regional y del pueblo indígena correspondiente.

Con este principio se quiere terminar con el despojo inhumano e irracional que se hace con los recursos que aun se conservan en los territorios habitados por los pueblos indígenas. Aquí también se debe aplicar el derecho de la autodeterminación. No pedimos "protección". Exigimos el control sobre nuestros recursos, productos y medios de producción, que es el mejor medio de defensa contra el colonialismo interno y el neocolonialismo de afuera, que nos amenazan.

Enfatizamos que en el proceso de desarrollo de los pueblos indígenas, la participación de las personas ajenas al pueblo debe ser definida y limitada por el carácter protagónico que tienen los propios pueblos. Esto es necesario además, porque siendo objetiva y subjetivamente desigual la situación entre los indígenas y los no-indígenas, estos últimos no pueden exigir una igualdad de participación dentro de la lucha indígena, existiendo de por sí una relación desigual en el proceso; más todavía cuando es el destino de los pueblos indígenas o el respeto a sus derechos históricos el que está en el juego.

Estos planteamientos y principios intervienen también en el examen del derecho a los servicios sociales, de salud y de vivienda. Observamos primeramente que el panorama actual en México es triste. Faltan recursos y servicios más básicos. Está omnipresente la influencia de empresas ajenas y de transnacionales extranjeras. Hay violencia y represión en muchas regiones. Existe como experiencia diaria y general la injusticia social, la desnutrición, la corrupción, una

miseria alarmante que viola la dignidad humana.

Hablando en términos generales, podemos afirmar que el gobierno responde ante esta situación humillante con programas paternalistas, "desde arriba para abajo". Tales programas muchas veces no toman en cuenta la realidad de los pueblos indígenas y lógicamente no han tenido efecto en beneficio de nuestros pueblos, sino más bien han servido intereses ajenos, han significado la desviación y el abuso de recursos económicos y humanos, han contribuido al derroche presupuestario.

A la vez estos programas reflejan una falsa ideología de modernización, que lejos de contribuir al desarrollo, legitima la explotación económica de nuestros pueblos. Mencionemos la industria farmacéutica como ejemplo de un conjunto de empresas transnacionales que está expropiando el conocimiento milenario de nuestros pueblos acerca de las hierbas medicinales, y que a la vez introduce en nuestras comunidades un sinnúmero de medicamentos industriales caros, que con frecuencia son prescritos sin el debido examen de sus propiedades dafinas, de modo irresponsable. Vemos por el otro lado la ausencia de clínicas y de médicos capaces y con ética. Denunciamos la esterilización involuntaria, y por el otro lado la falta de una orientación sexual.

Los problemas de salud y de vivienda son esencialmente problemas económicos, combinados con prejuicios y otras nociones colonialistas acerca de la supuesta superioridad de una cultura sobre otra. Producto de la situación colonial es también la ausencia de organizaciones indígenas independientes para orientar, guiar y evaluar el desarrollo en el campo de estos servicios.

Recomendamos:

Mejorar la alimentación y las condiciones del hogar y la comunidad. Los procesos mínimos a realizar son los siguientes: aprovechamiento de los recursos naturales propios para mejorar la

dieta alimenticia; estudio, uso y desarrollo de la tecnología de la construcción y de mejoramiento urbano que conservan los pueblos indígenas; respeto a la naturaleza y a la enseñanza-aprendizaje para tal objetivo, así como para conservar el equilibrio entre el ser humano y la naturaleza.

Recomendamos que el derecho de autodeterminación de los pueblos indígenas sea una realidad y no una mera cuestión teórica del quehacer de los gobiernos.

Recomendamos que el derecho a la participación política se realice sin condicionar a las organizaciones, para que puedan expresarse con libertad y de acuerdo a sus garantías individuales emanadas de la Constitución que rige al país.

Recomendamos que el Estado reconozca la situación de pobreza, opresión, marginación y olvido en que se encuentran las poblaciones indígenas y que en ese entendido instrumente coordinadamente con la autodeterminación de los pueblos indígenas programas de salud, vivienda, educación y otros para alcanzar una verdadera igualdad que como mexicanos tenemos este derecho fundamental.

Apoyamos la declaración de principios que dentro de la reunión preparatoria de las organizaciones indígenas fueron aprobados.

Por último, nos solidarizamos con todos los pueblos indígenas del mundo que buscan su emancipación y su reivindicación de los derechos e intereses que tenemos como pueblos y naciones.

LA PROPUESTA DE EDUCACION Y AUTOEDUCACION PARA LA DEFENSA DE LOS DERECHOS MAPUCHES HUILICHES

*Anselmo Nuyado y Raúl Rupailaf.**

Aspectos a considerar: Al proponer la implementación de un programa de educación para la defensa de los derechos huiliches, planteamos que éste debe comenzar a elaborarse, puesto que hasta hoy no hay nada que se presente como alternativa regional. Este debe rescatar elementos de la educación popular (metodología) adaptándolos al contexto y considerando además los siguientes aspectos: derecho a la organización propia, derechos territoriales, la educación alternativa y el desarrollo comunitario. Se aclara que este es un primer intento de propuesta planteado por propios huiliches.

DERECHO A LA ORGANIZACION PROPIA

No es posible proponer alternativas cuando no existe una organización representativa que asuma la defensa de los derechos propios. Por tanto, el primer propósito debe darse en la perspectiva de revitalización de nuestra organización regional representativa y ésta proyectarse en un marco más amplio de lucha, derivando así los siguientes pasos:

* Miembros de MONKU (Organización indígena Huiliche), el artículo ha sido publicado en el boletín "Nüttram" cuya edición está a cargo del Centro Ecuménico Diego de Medellín (Santiago de Chile).

- Socialización de la lucha huilliche hacia el conjunto del pueblo mapuche y las fuerzas movilizadoras del país con el fin de que ésta no se convierta en una movilización regional, aislada y por tanto estéril. La solución del problema mapuche pasa por un cambio de institucionalidad en Chile.

- Promoción constante de la revitalización de la reorganización de las comunidades de base (cacicado-comunidad).

- Apoyo a grupos autogestionarios que se vayan sumando a la lucha y movilización regional y/o nacional.

- Reorientar a una capacitación y autocapacitación de líderes tendientes a provocar paulatinamente una renovación de éstos, evitando así que la movilización se estanque y potenciar la lucha por la autodeterminación del pueblo mapuche.

- Rescate de las propuestas que gestionan los diversos organismos mapuches con la finalidad de confluir en una gran propuesta nacional mapuche, algo así como la conformidad de una gran confederación de organizaciones que asuma y afiance la defensa de esta gran propuesta.

DERECHOS TERRITORIALES.

Es necesario hoy mantener, y en lo posible expandir, el espacio físico del proyecto huilliche para que éste pueda desarrollar su propio proyecto reivindicativo y mantener el carácter de pueblo étnico diferente del resto de la sociedad nacional. En la práctica esto significa defender las tierras, las riberas, los lagos, los canales, canales, las comunidades y en lo posible recuperarlos ya que es obvio que sin espacio (tierra) no hay pueblo mapuche. Es por tanto necesario:

- Proseguir en el estudio de la situación de las tierras huilliches, en forma sistemática para proponer la alternativa de su defensa .

- Formular y provocar desde documentos históricos (Parlamentos de Paz, Escrituras de Comisario [1827]), una discusión y orientar una lucha

por la "indeminización de la deuda moral" de los chilenos (Estado-Gobierno), para con los mapuches-huilliches.

- En el contexto mapuche: una lucha por la derogación de leyes nocivas (2.568) para el conjunto y elaborar una propuesta alternativa, para defenderla en el momento que sea preciso (el momento democrático) con la participación de los afectados.
- Plantear un programa de "desobediencia" al sistema jurídico, presentando como alternativa la movilización del conjunto del pueblo mapuche y fuerzas democráticas del país que simpatizan con la causa mapuche.
- Promover la creación de un departamento jurídico-legítimo, integrado por especialistas técnicos y los propios afectados cuyos objetivos tendrían que plantearse en los siguientes términos
- Atención y estudio de los casos actuales.
- Prolongación de los conflictos (esto favorece a la movilización).
- Rescate y elaboración de la propuesta huilliche (anteproyecto).
- Provocar el encuentro del conjunto de organizaciones mapuches con la finalidad de compartir las propuestas.

DERECHO A LA EDUCACION ALTERNATIVA.

Las propuestas de cambio, pasan también por la implementación de programas educativos no formales, que en este caso deben tomar como base la situación y la problemática; el reconocimiento y revalorización de la historia y los patrones culturales del contexto donde se pretende impulsar el proceso.

¿Por qué se propone una educación no formal?... Porque dentro del sistema formal imperante, por sus características, es obvio que nunca el

huilliche va a luchar por su liberación, está dominado intelectualmente. Es propio pensar entonces:

- En una educación no formal (huilliche-popular) a implementarse en el seno de la familia y de la comunidad huilliche, que respete la especificidad y tienda a favorecer un proceso de concientización de lo que somos: Mapuches-Huilliches.
- Que se plantee un intento de rescate y revalorización de la historia, ya que a través de ésta se recuperaría la memoria y se reconocería una identidad propia.
- Que desde la metodología hasta su aplicación cuente con la participación del afectado, con la finalidad de una autoeducación donde los propios huilliches se transformen en agentes de cambio hacia el movimiento liberador (descolonización).
- Que contemple la descolonización intelectual de los huilliches y contrarreste los "mitos pacificadores y extirpadores" de la cultura (escolarización formal, Iglesia, Leyes, etc...).
- Como alternativa favorecer el rescate y la sabiduría huilliche (comunidad). Por ej.: el manejo racional de los recursos; la reproducción y transmisión del conocimiento de abuelo-padre-hijo, practicados en el seno de la familia y comunidad.
- No es posible plantear una propuesta educacional, alternativa o bicultural, si no es asumida por la organización representativa de los grupos y que ésta no se plantee por el rescate y la defensa de los elementos y valores de la cultura propia tan fundamentales como son: idioma, religión, forma de pensar y actuar; en resumen todo lo que implica ser un pueblo con especificidad.

Lo que por otro lado plantea la necesidad de exigir al gobierno-Estado una reforma del sistema formal imperante la regionalización de la educación

que se imparte en las comunidades campesinas-mapuches y que se respeten las diversidades locales o regionales.

- Es además legítimo pensar en provocar un proceso de "sensibilización social" hacia las estructuras que aplican el sistema imperante (magisterio, Institutos, liceos, profesores de ascendencia mapuche, universidades, etc...) para que, desde su condición, y posición hagan conciencia de la especificidad y la necesidad de la reforma.
- Instrumentalizar la educación popular en pro de las reivindicaciones.

DERECHO AL DESARROLLO COMUNITARIO.

El Gobierno chileno, junto con impulsar sus programas de desarrollo (privatización de empresas, fiscalización de territorios, reforestación, Programas de Transferencia Tecnológica, etc...), ha puesto en evidencia que el mapuche es un "lastre" que impide justamente este "desarrollo" y por tanto tiende a ignorarlo y marginarlo, no considerándolos en ningunos de estos programas y no destinando ni los más mínimos recursos o programas para el contexto mapuche (incluye al campesino proletario). Súmase a ello la reducción del espacio físico (minifundio), la sobrepoblación, el agotamiento de los suelos etc..., etc., lo que por tanto plantea como tareas prioritarias las siguientes:

- Potenciar la estrategia de sobrevivencia de las comunidades, impulsando programas alternativos y potenciando la autogestión de los grupos.
- Rescatar el sistema cooperativista propio de las comunidades (mongaco, "vuelta de manos", mediería) reorientando las prácticas de intercambio (chauke), evitando con ello la descapitalización de las comunidades.
- Insertar nuevas técnicas y rubros de producción aplicando tecnología apropiada para responder a una necesidad básica: producción de alimentos para el autoconsumo.

- Capacitación de los grupos y sus organizaciones para que éstos, en conjunto, exijan de parte del gobierno una respuesta concreta a la necesidad de sobrevivencia de la población huilliche.
- Arrancando de raíz los programas de tipo paternalista y asistencialistas que cumplen otra manera de sometimiento y dominación.



INDICE

PRESENTACION	5
PRIMERA PARTE	
LA EDUCACION INDIGENA TRADICIONAL	
El cuidado y socialización de la niña shuar <i>Julia Santiak Tunki</i>	9
La educación del niño Guahibo en su hogar y en la escuela <i>Marcelino Sosa</i>	35
La pedagogía Xavante <i>Bartolomeu Giaccaria</i>	47
El menor bien amparado, el niño indígena <i>Paulo Suess</i>	71
Formas de la memoria Tradición oral y escolarización <i>J. Sánchez Parga</i>	83

SEGUNDA PARTE
EXPERIENCIAS DE EDUCACION INDIGENA BILINGUE
INTERCULTURAL

La educación intercultural bilingüe entre los Ye' Kuana
del territorio federal Amazonas de Venezuela
Simeón Jiménez Turón 115

Experiencia como maestra indígena en el proyecto de
educación bilingüe intercultural "E.B.I."
Gladys Muenala 121

Una experiencia histórica de la educación indígena en Bolivia
Roberto Choque Canqui 131

Educación, identidad y cambio cultural en la comunidad
de Tlahuitoltepec Mixe – México
Francesco Chiodi 143

Dimensión política de un alfabeto Aymara y Quechua
Domingo Llanque Chana 181

TERCERA PARTE
PRONUNCIAMIENTOS INDIGENAS SOBRE LA EDUCACION
BILINGUE INTERCULTURAL

– Los pueblos indígenas y el derecho a la educación en Brasil 197
– México: autodeterminación indígena, colonialismo interno..... 207
– La propuesta de educación y autodeterminación para la
defensa de los derechos Mapuches Huilliches
Anselmo Nuyado y Raúl Rupailaf 215