

PUEBLOS INDIGENAS Y EDUCACION

AÑO II

Octubre - diciembre 1988

Nº 8

CONTENIDO

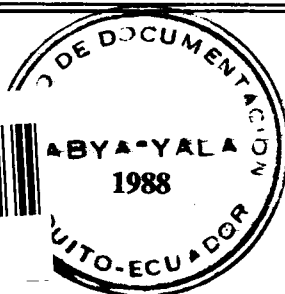
1. **Educación escolar entre los Mixe (2da Parte)**
Mario Acunzo 7
2. **Ideas matemáticas de los Incas**
Marcia Ascher 41
3. **Patria y tierra: El Indio y la Identidad Nacional**
Eduardo Guimarães 71
4. **Una investigación sobre Etnocomunicación en Ecuador**
Pasquale Iaccio 93
5. **Boletín de Educación Bilingüe Intercultural**
 - **Experiencia como Maestra en el Proyecto "E.B.I."**
Gladys Muenala 151
 - **Reseña Bibliográfica** 161
6. **Índice 1988 de "Pueblos Indígenas y Educación"**
Nº 5 al 8 181

COEDICION

Ediciones
ABYA - YALA



07147



Proyecto E.B.I.
Educación Bilingüe
Intercultural

PRESENTACION



Con este número culminamos nuestro segundo año editorial. PUEBLOS INDIGENAS Y EDUCACION ha ganado colaboradores y ha crecido indudablemente en significado y difusión.

La tarea debe continuar, mas aún cuando la educación indígena requiere tanto más información y aportes teóricos-didácticos cuanto en mayor medida las organizaciones indígenas asumen el reto de la educación bilingüe intercultural.

Esta vez, la revista ha sido más voluminosa que de costumbre para dar cabida a las siguientes colaboraciones:

- *EDUCACION ESCOLAR ENTRE LOS MIXES: la segunda entrega de Mario Acunzo expone el significado de la educación indígena en el seno de la comunidad mixe (México) y como ésta puede ser dirigida a fortalecer la conciencia étnica del grupo.*
- *IDEAS MATEMATICAS DE LOS INCAS: María Ascher, continúa la temática de artículos anteriores (Las matemáticas como experiencia cultural, de M. Gnerre; Sistemas numéricos de los nativos americanos, de M. P. Closs) describiendo la lógica numérica de los quipus incaicos.*

- *EL INDIO Y LA IDENTIDAD NACIONAL: E. Guimarães analiza las formas cómo la ciencia, la religión y la política han "domesticado" la alteridad del indio, ilustra este proceso con ejemplos literarios e históricos del Brasil.*
- *UNA INVESTIGACION SOBRE ETNOCOMUNICACION EN ECUADOR: se trata de una detallada relación acerca de la situación de los indígenas andinos de la prov. de Bolívar (ECUADOR) que incluye el análisis de dibujos de estudiantes escolares. El trabajo es realizado por Pasquale Iaccio.*
- *BOLETIN EBI: nos ofrece el relato de la experiencia docente de una profesora indígena y un informe bibliográfico con novedades pedagógicas y didácticas relativas a la educación bilingüe-intercultural.*

Los editores a la vez que agradecemos a nuestros lectores y colaboradores, esperamos poder ofrecer a lo largo de 1989 una edición cada vez más perfecta y gráficamente remozada.

*Javier Herrán
ABYA-YALA*

*Matthías Abram
Proyecto EBI*

EDUCACION ESCOLAR ENTRE LOS MIXE

2a. Parte.

La Dinámica del Cambio: de la educación indígena a la educación comunitaria

*Mario Acunzo **

1. INTRODUCCION

En la actual coyuntura histórica, la instrucción escolar se presenta en la comunidad observada, como el principal factor de cambio. Tlahuitoltepec se ha convertido con el paso del tiempo, en un centro educacional de gran importancia. En ningún ámbito hubo una presencia institucional tan notable como en el educacional. La escuela, aquí más que en otras partes, representa el lazo con la nación mexicana.

La relación escuela-comunidad, en efecto, define la relación dialéctica entre la ideología mixe y las mestizo-nacionales. En ella se enfrentan y comparan los valores sociales tradicionales y los extracomunitarios. La actitud manifestada respecto de la educación escolar, es el índice de la consideración que se tiene de la sociedad nacional, de sus mecanismos y de las posibilidades de conglobación y realización que ofrece.

La escuela introduce elementos que interviniendo en la dinámica cultural, la modifican. Los maestros son los intermediarios de este cambio.

* Este artículo es el capítulo IV de la Tesis de Laurea del autor, en "Civiltà Indígene dell' America" (Facoltà di Lettere e Filosofia, Università degli Studi di Roma "La Sapienza"), elaborada entre 1985-86. El cap. III ya fue publicado en nuestro número anterior.

Los maestros gozan de una privilegiada situación en la comunidad. Son retribuidos por el estado y tienen, por tanto, la posibilidad de abstenerse del trabajo agrícola, por esto muchos jóvenes fueron a la ciudad, antes que se construyera la escuela "normal", para convertirse en maestros. A la vuelta, tomaron un papel de propulsores de la comunidad, volviendo a "invertir" dentro de esta el patrimonio de experiencias y conocimientos adquiridos.

Los maestros que escogen quedarse en la comunidad, se vuelven a conglobar en el sistema de relaciones sociales y de parentesco. Ellos también hacen los "gastos" en ocasión de las fiestas tradicionales, participan en los "tequios" y ocupan los cargos civiles y religiosos que les corresponden. Esto sucede con alguna dificultad, sobre todo cuando tales cargos requieren de una presencia continua. En estas ocasiones, el profesor paga, con la mitad de su sueldo, un suplente, generalmente un estudiante de la escuela "normal" que lo sustituye en la enseñanza.

Muchos de ellos siguen la costumbre cumpliendo con las obligaciones rituales correspondientes. Se van, periódicamente, al Zelmoaltpetl con ofrendas propiciatorias. Esta adhesión es, en parte, contradictoria. Este tipo de prácticas a menudo sigue existiendo solo por costumbre, y para garantizarse contra una eventual, pero bastante improbable, repercusión o castigo. El rito pierde en parte su valor original, pero manteniendo su función propiciatoria.

Los maestros participan en la cultura tradicional de una manera conflictiva. En ellos, queda bien arraigado el sentimiento del deber comunitario, y en la vida diaria mantienen actitudes sintonizadas con la tradición. El acercamiento con otra dimensión cultural, y su propio papel, de tipo especializado, les obliga a reconsiderar los viejos valores. Cada uno de ellos, sin embargo, confirma orgullosamente su identidad mixe, y su apego a la comunidad.

Muchos maestros están conscientes de la discriminación de que los indígenas son objeto, y le parece ver en la organización comunitaria, una especie de democracia básica, un colectivismo igualitario que no subsiste en otras partes. Dentro de la comunidad, ellos tienen oportunidad de realizarse

completamente, evitando así el régimen de explotación y miseria al cual estarían condenados en la ciudad. Este es un motivo más que los induce a vivir definitivamente en su aldea. Muchos de ellos asimilan la condición de indígenas a las de proletarios explotados por un estado que definen "administrado por burgueses en su propio interés". La diversidad étnica asume rasgos de antagonismo frente a la sociedad mestiza y sus clases hegemónicas. Este antagonismo, se manifiesta en las luchas sindicales que ellos protagonizan, En la comunidad, la adhesión a la huelga de los maestros de escuelas públicas fue total.

En ese período de abstención del trabajo, los maestros no han recibido ninguna retribución. Solamente gracias a la solidaridad económica de los miembros la comunidad pudieron aguantar una situación que se estaba convirtiendo en un drama.

En los últimos años, los maestros indígenas se volvieron conscientes de su rol de agentes del cambio en la comunidad. Formados para tal fin, son los interlocutores privilegiados de las instituciones. Ellos pueden constituir una nueva élite cultural que goza de un mayor conocimiento de la sociedad nacional, y de prestigio, gracias al carácter institucional de su actividad profesional. Desde los años Setenta, comienza un proceso de reflexión general dentro de la categoría, que, organizada en asociaciones como Alianza Nacional de Profesionales indígenas bilingües, A.C. (la A.N.P.I.B.A.C.), examina nuevamente su propio papel y la condición socio-económica, política y cultural de sus comunidades: Desde el Primer encuentro Nacional de Maestros Indígenas Bilingües, realizado en Vicam, Son., en 1976, se estableció que el llamado "problema indígena" "no es producto del atraso cultural de los grupos étnicos, ni de la falta de dominio del idioma oficial, sino de la explotación y discriminación que la clase en el poder ha ejercido sobre ellos por más de 450 años" (N. Hernández y F. Gabriel H., 1979: 260). Por eso es necesario "configurar una ideología avanzada y sólida en favor del indígena, por medio del propio indígena, para que esté en condiciones de ubicarse históricamente y actuar en consecuencia"(Ib., 265).

La liberación del indio "deberá darse con la participación consciente de

los mismos grupos indígenas, apoyados en su identidad étnica, en la realidad histórica que el país vive... (Ib., 262). Reforzar la identidad étnica partiendo de la valorización de los elementos culturales autóctonos se vuelve así tarea prioritaria.

La ANPIBAC "postula la necesidad de modificar el sentido de la educación que se brinda tradicionalmente a los grupos étnicos, para convertirla en un instrumento de liberación que haga posible la toma de consciencia, social, política y económica" (Ib. 163).

Por eso se tiende a una refuncionalización de la educación escolar, por medio de la cual los indígenas afirmen su protagonismo histórico.

El maestro bilingüe debe convertirse en promotor del rescate étnico, abandonado el papel del ejecutor pasivo de las políticas indigenistas, volviendo a descubrir la capacidad de autodeterminación de los indígenas también en el campo educativo.

Estas reflexiones, son patrimonio común de los maestros nativos que trabajan en Tlahuitoltepec. Ellos, en realidad, se dan cuenta de lo inadecuados que son los programas que aplican en la escuela. Se dan cuenta que el primer fin que tienen estos programas, sobre todo con el sistema de enseñanza federal, es castellanizar, ignorando, o intentando anular, todo elemento de diferenciación cultural. Incluso se tiene una idea negativa de la educación bilingüe-bicultural. Dentro de esto, falta un efectivo espacio para la participación de las comunidades, que no participan en su planificación. Esta educación resulta por tanto, asimilada a las precedentes estrategias institucionales, dedicadas a la integración indígena. Si en la escuela siguen aplicando los programas que les son impuestos, en otros ámbitos promueven el rescate de la cultura tradicional.

2. LAS ASOCIACIONES DE RESCATE ETNICO.

Desde 1979 existen en la región mixe, unas organizaciones indígenas independientes que representan los intereses de las comunidades frente al gobierno e instituciones. Estas organizaciones se originaron de las experiencias del primer Congreso de Pueblos Indígenas (Patzcuaro, 1945), organizado por la Comisión Nacional Campesina (C.N.C.), la Secretaría de la Reforma Agraria (S.R.A.) y el I.N.I. En esa ocasión fue creado un Consejo Nacional de pueblos Indígenas (C.N.P.I.), que preside una estructura basada en los Consejos Supremos de los diferentes grupos étnicos, quienes a su vez están basados en los "consejos locales" de cada comunidad.

"De hecho, la finalidad del C.N.P.I. es la de canalizar los movimientos indios, así como el sindicalismo controla los movimientos obreros y campesinos" (M. Chantal Barre 1983: 124).

El documento final compilado, la Carta de Patzcuaro, afirma nuevamente el derecho de autodeterminación y de respeto de la personalidad indígena, e insiste, entre otras cosas, en la necesidad de "dar el máximo impulso a la educación de acuerdo con métodos bilingües..." (Ib., 125). El II y III congreso, realizados respectivamente en S. Ana Nichi (Mex.) en 1977 y en la capital en 1979, confirmaron esta línea, que debía desarrollarse "a través de la plena participación en las comunidades indígenas en su desarrollo" (II congreso C.N.P.I., en M. Chantal Barre 1983: 123), y aportaron una crítica global al modelo de desarrollo capitalista que provoca el deterioro de las condiciones ecológicas y recursos naturales, poniendo en peligro la existencia misma de las comunidades indias. (v. III congreso C.N.P.I. en M. Chantal Barre 1983: 123).

"El destino de los pueblos indígenas, está a punto de suprimirse por un modelo de desarrollo que implica la ciencia y tecnología con mentalidad capitalista, empujada por los intereses económicos ajenos a las realidades populares, y se subastan y explotan de una manera irracional los recursos del país, deteriorando salvajemente nuestro ambiente ecológico" (Ib., 130).

La obra de denuncia y oposición a las elecciones contra los grupos étnicos mexicanos, es mitigada en parte por la naturaleza semi-constitucional del C.N.P.I. En las comunidades este es considerado por muchos, como una emanación del estado, que ofrece un "canal de desahogo" a las reivindicaciones indígenas, para controlarlas más eficazmente. El mismo juicio se da sobre el Consejo Supremo Mixe, el órgano de representación de la etnia en el C.N.P.I. Durante los últimos años, las comunidades de la Mixe Alta se alejaron de esta organización para crear otras, caracterizadas por una mayor autonomía respecto de las instituciones, y por posiciones más radicales. Tlahuitoltepec tiene un rol histórico dentro de este ámbito. La creciente "politización" de los personajes que en estos últimos años, se han sucedido en los cargos municipales, ha llevado a la comunidad a asumir un papel de conducción en la propuesta de bases de reivindicación dentro de la etnia. Estas "bases" se caracterizan por un integralismo étnico que imputa al estado la realización de un proyecto etnocida, llevado a cabo por medio de la penetración ideológica y económica del modelo occidental. La respuesta a tal maniobra está en la recuperación de las formas tradicionales de autogestión política del grupo. Se desea crear un proyecto de desarrollo efectivamente autodeterminado, que excluya cualquier forma de mediación ideológica y reconozca en las instituciones indigenistas una contrapartida, a la cual hay que imponer las decisiones comunitarias.

Por tanto se da nuevo valor a los órganos de representación interna, al sistema de cargos tradicionales, y a las asambleas comunitarias. Se tiende a la participación colectiva de los Mixe, en la planificación de una estrategia común, por medio de la presencia en los momentos de decisión, y con una información continuada y muy penetrante. Propulsores de tales iniciativas para la creación de un frente común, son los jóvenes indígenas, los maestros y los "promotores culturales", aquellos que estudiaron fuera de la comunidad y que volvieron a esta decididos a intervenir en forma constructiva, revalorizando realmente su patrimonio socio-cultural, protegiendo y ampliando sus recursos económicos, y en definitiva garantizando su continuidad. Pero con esto no se intenta fomentar los intereses locales, sino más bien, alcanzar el rescate del grupo Mixe en su totalidad.

En enero de 1980 se constituyó el Comité pro-Defensa de los Recursos Humanos y Culturales Mixes (CODREMI.), que coordinaba los representantes de diez y ocho comunidades sobre todo de la zona alta: Chinantequilla, Tepitongo, Totontepec, Ametepec, Moctum, Jareta, Ocotepec, Jayacaxtepec, La Candelaria, Metepec, Huitepec, Tiltepec, Yacochi, Mixistlan de la Reforma, Chichicaxtepec, Tlahuitoltepec, Tamazulapan y Tuxtepec. Precedentemente, la construcción de la carretera que atraviesa la región, había llevado al hallazgo de algunos yacimientos que fueron explotados por una compañía privada. Enseguida hubo una movilización de las autoridades municipales y de las de los "bienes comunales" que formaron el 12-10 el Manifiesto al Pueblo Mixe, en el cual se afirmaba aspirar a la creación de un organismo que protegiera los intereses del grupo.

Del manifiesto sobresale el imperativo de la unión de las comunidades mixe. "Para resolver nuestros problemas y las necesidades más urgentes, se impone obtener lo más pronto posible la unidad de todas y cada una de nuestras comunidades tanto de la zona alta, como de la media y baja, donde vivimos. Sin unidad no será posible defendernos contra la injusticia, miseria y enfermedad, ni de los otros males que sufrimos. Vimos que en las comunidades han sido atacadas nuestras costumbres y tradiciones comunales, tanto por parte de los "caciques" como de autoridades corresponsables. Nuestros enemigos se propusieron dividir una aldea de otra prescindiendo del hecho de que tenemos los mismos anhelos, las mismas necesidades y el mismo espíritu de hacer del Pueblo Mixe un pueblo libre, rico, con trabajo seguro... La unidad, sin duda, es la cosa más importante que debemos obtener; obteniéndola será posible llevar a cabo la lucha contra los caciques que nos oprimen saqueando nuestras reservas de café, de madera a precios miserables, y como peones con salarios de hambre... Unidos seremos lo bastante fuertes como para defender nuestras tierras comunales y ejidales de las ambiciones de los terratenientes y falsos pequeños propietarios... Unidos estamos en mejores condiciones para exigir del gobierno las obras que con urgencia se requieren para nuestro bienestar y progreso... y que estas obras se realicen de acuerdo a nuestras voluntades y reales necesidades. Si exigimos nuestra intervención en todas estas actividades, lo hacemos porque tenemos la capacidad de saber lo que se debe

hacer y la manera de hacerlo; basta al hecho; basta al hecho de que otros piensen por nosotros, como por tantos años se intentó hacernos creer que debe ser. La tarea de unirnos, significa ejercer un derecho democrático, garantizado por la Constitución de la República, sin pedir permiso a nadie. Debemos reconocer los derechos que nos amparan como mexicanos y como indígenas... Nos importa mucho obtener nuestra unidad, porque es también la única forma de obtener que el gobierno respete sus obligaciones... La tradición de lucha del pueblo Mixe es muy bella y llena de acciones nobles que nos enorgullecen. Si nuestros antepasados dejaron un ejemplo de resistencia y valor en defensa de nuestras aldeas, sería vergonzoso que ahora traicionáramos su memoria entregando nuestras tierras, riquezas naturales y costumbres comunales que nos han caracterizado como pueblo que rechaza cualquier tipo de dominio e injusticia". (Manifiesto del Pueblo Mixe -Zona Alta Mixe 12-10-1979).

El "Manifiesto" es el primer documento oficial de las organizaciones independientes mixe, y define las finalidades del CODREMI. Los trabajos fundamentales del comité tuvieron como objetivo primario, la promoción y desarrollo: -"de las riquezas naturales que tiene cada comunidad: bosques, minas, tierras, aguas etc., -de los habitantes que viven y trabajan en nuestras comunidades y fuera de estas, para que nos respetemos y seamos respetados como seres humanos. -de las tradiciones y costumbres positivas que nos enseñaron nuestros antepasados: lengua, música, "tequio", etc. (CO.D.RE.MI. 1981: 3).

Los problemas prioritarios y la forma de enfrentarlos eran decididos por las asambleas comunitarias, en que se analizaban las realidades locales. Luego se llevaban a la asamblea general del CODREMI., que reunía las autoridades municipales y las de los "bienes comunales" de cada aldea, intentando gerenciar coordinadamente las intervenciones prácticas.

Se daba mucha importancia al momento de la asamblea, que marcaba en sentido democrático y "autogestionario" el proceso decisional en su conjunto. "Es oportuno manifestar que en todas las asambleas se ha repetido que nuestras aldeas indígenas tienen una forma de decidir sus asuntos comunales, que todas las otras formas, que no sean comunitarias, son

ajenas a nuestros pueblos, porque provienen de los *amäaxen ja'v'* (violentos), extraños... Por ser ajenos a nuestras costumbres comunales, tradicionales, ellos no tienen razón de existir en nuestras comunidades..."(CODREMI- IEBM 82).

Entre los resultados obtenidos por CODREMI, hubo un comienzo de un programa CONASUPO- COPLAMAR, para abastecimiento de semillas a los campesinos. Se obtuvo también la condena, por otra parte del Tribunal Internacional Roussel (Holanda), de la matanza de trece campesinos, del año 1978, en Puxmetacan, pero sin que los responsables fueran castigados por la justicia.

En 1983 el CODREMI propuso Tlahuitoltelpec como sede de los trabajos de la IV Asamblea Mundial de Pueblos Indios, auspiciada por el Consejo Mundial de Pueblos Indígenas, (que sin embargo, tuvo lugar en Panamá). Contemporáneamente al CODREMI, surgieron otras organizaciones que tenían la manifiesta finalidad de menguar la representatividad y disminuir la fuerza contractual del CODREMI. En la Zona Alta surgió la Unión Liberal de Ayuntamientos, una emanación del P.R.I., que tuvo corta existencia. El C.S.M. aglomeró numerosas comunidades de la Zona Baja, pero pronto sus dirigentes cedieron a la tentación del poder personal, haciendo perder credibilidad a la organización. Así que varias aldeas le quitaron su apoyo, confluyendo en el CODREMI.

Las actividades del CODREMI terminaron en 1983.

En 1984 las asambleas realizadas en Cotzocon, Puxmetacan y Mazatlan, contribuyeron a la formación de la actual Asamblea de Autoridades Mixes (A.S.A.M.). La ASAM representa actualmente, la continuación del trabajo y línea política del CODREMI. Tiende a recuperar la unidad de acción del grupo Mixe, obstaculizada por las pugnas internas de las organizaciones indígenas locales. Su sede se encuentra en la capital de ese estado Oaxaca de Juárez. Se quiere evitar así, la mediación de los "políticos" y "dirigentes" que se convierten rápidamente en nuevos "caciques".

La ASAM por tanto, se propone como instrumento de acción directa de las comunidades, desligada de los intereses partidarios y políticos.

3. LA NUEVA DEFINICION DE LA IDENTIDAD CULTURAL ETNICA Y EL RESCATE EDUCATIVO DE LOS MIXE

Basándose en la reconsideración de su propia historia y cultura y de la condición actualmente vivida, se intenta crear las premisas para un nuevo tipo de vida del grupo, siendo este mismo el artífice de esto. Para asumir la capacidad de autodeterminar su futuro, los Mixe son inducidos a acercarse a su propia cultura y a definir nuevamente el sentido de su identidad. Esta es también la finalidad explícita de sus organizaciones. Estas están en posibilidad de incentivar el proceso de reacción contra la aculturación, que sino sería vivida pasivamente por la etnia. En la fase actual, el nacimiento de una ideología nativista constituye el último síntoma explícito de la vitalidad de las minorías étnicas, de su capacidad de reafirmar antagónica, o creativamente, su "presencia histórica. La identidad se pone en posición de oposición respecto de la sociedad mestiza. Tal operación congloba también la manifestación y nueva formalización de los rasgos culturales de cada etnia, de las características diacríticas de pertenencia al grupo, que actualmente funcionan como "banderas". Se está encaminando un proceso de autoreflexión que atribuye nuevos significados incluso a las actividades diarias y relaciones entre comunidades, generando así una nueva conciencia étnica.

La acción de las organizaciones políticas indígenas, crea las condiciones para una nueva definición de la identidad étnica, por cuanto determina de una manera nueva el sentido de pertenencia al grupo, y a su cultura.

Se crea así poco a poco, una estructura ideológica que comprende las representaciones colectivas del conjunto de las relaciones dentro del grupo, históricamente determinadas.

Dentro de la dinámica cultural, interviene como factor de cambio la aculturación producida por el contacto con la sociedad nacional, al cual el grupo reacciona haciendo una nueva definición tanto de los criterios de identificación como de la conciencia étnica.

"La conciencia étnica, es como una identidad; una forma ideológica de las representaciones colectivas de un grupo étnico, pero a diferencia de la identidad étnica, que supone relaciones intersociales definidas por contraste, la conciencia étnica implica relaciones intersociales que se desarrollan, por tanto, en el grupo étnico. La conciencia étnica es también el resultado de un proceso de identificación, y no aparece claramente en las fluctuaciones de adaptación impuestas por el contacto interétnico, pero no se realiza en oposición o contacto con "los otros", sino en relación con el "nosotros", conjuntamente, o en consonancia con el "ethos" del grupo. En este sentido me estoy refiriendo ahora a la conciencia étnica como forma ideológica de las representaciones colectivas del conjunto de las relaciones dentro del grupo. Pero, además de ser el producto de estas relaciones internas, es también el resultado de las relaciones de cada grupo con su historia, que no es solamente la historia del contacto.

Esta relación, genera una representación colectiva de la misma, que, plasmando una ideología, contribuye al desarrollo de una noción de pertenencia o "calidad de miembro" por la atribución a un pasado común. En este sentido, parte de la conciencia étnica sería también una conciencia histórica. Dentro de este proceso de la conciencia étnica representa en cierta forma la noción de pertenencia a un grupo identificado y a una historia cultural común, así como las representaciones colectivas de las relaciones establecidas dentro de este código y con esta historia" (M. Bartolomé, 1979, 315-316).

En las formas indígenas de oposición política está el fortalecimiento de la conciencia étnica como momento imprescindible para obtener la reorganización del grupo, para conseguir sus objetivos propios.

La extensión de tal dinámica, a través de la involucración (deseada) de todos los que pertenecen a la etnia, se produce favoreciendo un nuevo acercamiento a la cultura tradicional, al universo simbólico mixe, a su campo semántico entero, beneficiando su nueva vitalidad. Los protagonistas de este proceso de cambio a la inversa, de esta antiaculturación, son los mismos propulsores de la acción indígena organizada: los maestros, los "intelectuales mixe", mediadores culturales del grupo. Por parte de estos, reacciona a la

disgregación inducida en el grupo por los mecanismos de la sociedad occidental, y tiende a una completa revaloración de los elementos autóctonos. Solo eliminado los efectos perversos de la aculturación se garantiza la libre reproducción de la cultura tradicional y la identificación con el grupo. Por tanto, se favorece la intervención en el ámbito de la educación escolar, considerada como la causa principal de la disociación de los valores autóctonos, la responsable del dualismo cultural indígena. Se comprende que esta es un instrumento ya insustituible, pero se quiere cambiar su función, para los intereses del grupo. Sigamos, examinando documentos, materiales y entrevistas, la reflexión producida por la organizaciones mixe respecto de la educación.

En el propio Manifiesto al Pueblo Mixe, se encuentra en la educación escolar el ámbito en el cual se debe intervenir para invertir el proceso de aculturación pasiva sufrido por la etnia.

"La educación que nosotros tenemos, es la que enseña a nuestros hijos el deber de trabajar, desde la más tierna edad, para el beneficio de todos... Lo que se recibe en la escuela y que rechazamos, es lo que nos enseña el egoísmo y la falta de solidaridad humana" (Manifiesto al Pueblo Mixe). Así se descubre el carácter externo, ajeno de la institución escolar, cuyos contenidos no coinciden en las prácticas comunitarias y los valores correspondientes, informalmente transmitidos a las nuevas generaciones. La insatisfacción latente en las comunidades se convierte en el trabajo de las asociaciones indígenas, en conciencia directa de las causas de su fracaso. En el documento "Instrumentación de la Educación Básica Mixe" de septiembre de 1980, dirigido al C.N.P.I., los que pertenecían al CODREMI resaltan en forma clara y articulada, las contradicciones existentes entre la planificación gubernamental de la educación indígenas y su real aplicación. De un indefinido interés "asimilacionista" se llega, en 1978, a través de largos y contradictorios cambios de estrategias educativas, a la creación del DGEI. Este se convierte en interlocutor privilegiado de las asociaciones indígenas nacionales, el CNPI y el ANPIBAC. A pesar de que se puede constatar un sustancial cambio teórico, con la creación del sistema de educación bilingüe bicultural, se observa que el principal objetivo sigue siendo, como siempre, la castellanización.

Pero se observa un cambio de actitud por parte de los antropólogos y técnicos de la educación. Ellos buscan "métodos y técnicas pedagógicas adecuadas a las condiciones y problemas que enfrentan la educación en las regiones indígenas... Se desea preparar a los maestros... extraídos entre el personal de servicio, en corrientes pedagógicas activas..." (S. Nahmad en CODREMI, 1980: 1/2).

Los requisitos para un mejoramiento efectivo de la educación, son "promover la iniciativa de las comunidades indígenas para que descubran, analicen y resuelvan sus problemas, sin provocar cambios que rompan el equilibrio de sus sistemas de valores, o los anulen... reconocer que la modificación de los sistemas culturales no se obtiene con decisiones tomadas al margen de la participación de los miembros de una cultura. La persistencia histórica de las culturas indígenas lo demuestra... Es necesario escuchar las opiniones y sugerencias de los maestros bilingües, aquellos que se identifican con su grupo, porque pueden ser de gran utilidad para orientar la educación regionalizada... la formación del personal indígena en los métodos científicos basados en el respeto de su idioma y realidad cultural". (E. Arana, ib. 3).

En el documento, se reconoce cierta relación entre las realidades locales y este tipo de teorización con una evaluación sustancialmente positiva de las nuevas orientaciones: "...vamos hacia el logro de la unidad nacional con el dominio de una lengua común, el castellano, pero partiendo del reconocimiento de las diferentes lenguas de nuestros pueblos y el fortalecimiento de nuestros valores culturales" (ib. 3).

Se toman en cuenta también los requerimientos de las asociaciones indígenas nacionales, CNPI y ANTIPAC, "conciencia crítica" del gobierno en el campo de la educación, que el CODREMI asume. Se avala la propuesta de la autodeterminación de los contenidos de la educación bilingüe-bicultural junto con las propuestas metodológicas sugeridas por el CNPI: "Realizar trabajos necesarios para definir el alfabeto de la lengua indígena regional en particular.

Iniciar la conformación de cada lengua indígena en particular. -Iniciar

la elaboración de los planos de contenido bilingüe bicultural, de libros de texto bilingüe y los materiales de apoyo necesarios" (CNPI III Congr. en CODREMI, 1980: 5, I.) Igual importancia se da a los documentos de la ANPIPAC, que subraya mayormente las carencias del sistema vigente. "La ANPIPAC ha señalado que:... nos falta una filosofía educativa propia nuestra, y los contenidos y métodos de trabajo aplicados en nuestros centros de educación, no son más que simples repeticiones de lo que la escuela de la ciudad hace, y son completamente extraños a nuestra realidad sociolingüística, económica, cultural, y en general a nuestro propio concepto del mundo y la vida (I Seminario ANPIPAC). La escuela en nuestras comunidades es una escuela del silencio, represiva y alienante..." El castellano, antes de influencia clerical luego de influencia europeizante, y actualmente de influencia urbanizadora y competitiva, inicia su actuación de tipo colonial. De esta forma, la institución educativa es actualmente, instrumento de la clase dominante. El ANPIPAC ha considerado que cuando se habla de educación indígena, bilingüe bicultural, existe solamente en un nivel de abstracción, hasta que los indígenas mismos la encaminen y realicen... Agrega que la educación indígena bilingüe bicultural que debemos aplicar, no debe confundirse con las prácticas de asimilación, incorporación, y supuesta integración... "Es evidente que no existe desacuerdo entre la política indigenista y la indígena, en cuanto al problema de la educación indígena bilingüe-bicultural, que nuestras comunidades necesitan. Solo se enriquecen recíprocamente. Eso nos coloca en una perspectiva más realista de la educación de nuestras comunidades" (CODREMI 1980: 7 y siguientes).

Se busca así una legitimación de la acción de CODREMI por la comunidad de finalidades con la política educativa del gobierno y las organizaciones indígenas oficiales.

"El hecho de que somos las autoridades de las de la Sierra Mixe, los que en conjunto presentamos este proyecto, no obedece a otras razones que aquellas que tomamos de la misma política educacional del Gobierno Federal, y de los planes del ANPIPAC y CNPI" (CODREMI 1980: 10).

Se desea establecer una línea de continuidad entre los organismos mayores y los mixe, ganándose un espacio y un apoyo al naciente proyecto educativo independiente.

El primer encuentro en el cual se discutió a fondo de problemas educativos, se realizó en Totontepec Villa Morelos en los días 18 y 19 de diciembre de 1979. En ese encuentro se establecieron los principios básicos para la educación mixe, que con el pasar del tiempo, se modificarían, pero que constituyen la base teórica del trabajo realizado en lo sucesivo.

1. "La educación que se desea y requiere, debe satisfacer algunos requisitos para que sirva realmente a nuestras aldeas".
2. "Los maestros deben enseñar a nuestros hijos, las técnicas para cultivar mejor los campos, para que nuestra vida se haga mejor"
3. "Los comités de educación" no son siervos, sino autoridades educativas de la comunidad, y deben participar en los planes educativos para la localidad.
4. "Exigimos que la educación esté dedicada a actividades prácticas y útiles, porque si no es así, no podemos mejorar nuestras comunidades y cooperar en el proceso del país.
5. "No estamos en desacuerdo con la educación del castellano, siempre y cuando se obtenga el mismo resultado con nuestro idioma mixe".
6. "No queremos ni toleramos más la irresponsabilidad y actitudes viciosas de los maestros que atentan contra nuestro desarrollo y buenas costumbres" (CODREMI, 1980: 8).

La exigencia de la participación activa y oficialmente reconocida en la planificación educativa, está motivada también por la contribución dada por la comunidad a la construcción de las infraestructuras públicas. Esta hace en realidad la escuela, pero solo materialmente. Municipios, acueductos, escuelas se construyen gracias al trabajo colectivo de mano de obra gratuita: el tradicional "tequio".

Ya no se quiere solamente construir, sino" ...en este momento nuestra participación debe encaminarse hacia planes y programas de estudio con el objetivo de contribuir efectivamente a nuestro progreso social y desarrollo humano en el contexto nacional". (CODREMI 1980: 9).

Se desea "una educación que no sea empañada por el etnocentrismo y abstractismo occidentales; una educación que nos sirva para mejorar la vida que hacemos, sin la necesidad de emigrar a las ciudades. Y lo repetimos: esta educación que nos mantenga en contacto con nuestra tierra, solamente nosotros podemos encaminarla y hacerla, como en efecto, la experiencia educativa de nuestra región lo demuestra". (CODREMI, 1980: 9).

Se afirma, una vez más, la voluntad de participar en la escuela con un peso decisivo, incluso en la definición de los objetivos por alcanzar. Solamente así se puede invertir el proceso de alejamiento de la escuela de la realidad indígena, que la condena a un fracaso inevitable.

La educación escolar en su conjunto, resulta un fracaso en la Región Mixe. La causa primaria de tal situación es la alta deserción, determinada por factores fundamentales, como: "... la falta de recursos económicos y la falta de un nexo real de la educación con nuestros trabajos" (CODREMI, 1980: 13). Esto está demostrado también por los datos de que disponemos: a pesar de la presencia de numerosas infraestructuras escolares en la región, (en 1980) había 126 escuelas, de las cuales 80 federales, 43 de la DGEI y 3 particulares), la tasa de frecuencia es muy baja en la primaria (A. Vázquez 1980: 102). Hubo un esfuerzo considerable en los últimos 20 años tanto en la construcción de aulas como en empleo de maestros, pero no se logró en objetivo de una escolarización eficaz y estable.

Hace 20 años		1979-80
Escuelas construidas	73	126
n. de aulas	160	567 (alumnos por aula: 33)
n. de maestros	122	556
escuelas sin maestro	46	Alumnos por maestro: 34
déficit de maestros	38	11
(S. Nahmad 1963: 108)		(A. Vázquez, 1980: 88)

Si la educación formal está desligada del contexto, esto se atribuye también a la falta de preparación de los maestros. Estos son "los menos interesados en educar contextualmente" (CODREMI 1980: 13). En el Distrito Mixe, en un total de 556 maestros (1980), el 23% son de tipo empírico y tienen solamente estudios de primaria, o cuando más la secundaria. El 41% no tiene ninguna preparación para la enseñanza e incluso en lo que se refiere a los estudios superiores, los datos son poco halagadores: solamente el 24% de la población escolar logra terminar los estudios secundarios y más adelante el número de los estudiantes mixe es insignificante.

Sin embargo hubo la necesidad de emplear más maestros de los que estaban efectivamente preparados para la enseñanza, introduciéndoles en una estructura descalificada.

Uno de los principales requerimientos de las organizaciones mixe es precisamente la obtención de un nuevo nivel, más calificado, del sistema de enseñanza en su conjunto. No se trata solamente de crear cursos de preparación y actualización para los maestros, especialmente si no pertenecen a la comunidad, dan un ejemplo negativo. A veces les gusta lucir su condición social y económica privilegiada.

"Para el maestro, tomar cerveza es una forma de lucir su estatus económico: el mezcal, el aguardiente, y aun más el pulque y el tepache, son consideradas bebidas de muy mala calidad" (Informe proyecto I.E.B.M. 1983:3). Ellos proponen modelos de comportamiento no conformes con la tradición. Pero, si es importante una correcta introducción y adaptación de los maestros en la aldea donde trabajan, es aún más esencial la conciencia de la importancia social del trabajo que hacen. A propósito de esto, las organizaciones mixe afirman que "los métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje, no tienen creatividad, tanto porque no existe comprensión real de tales métodos por parte de los maestros, como porque no existe una orientación formativa constante... Los maestros, en su rutina diaria, usan indistintamente los dos idiomas, el mixe y el castellano, sin ningún orden ni disciplina, y provocan así un problema lingüístico que les afecta a ellos mismos y a los alumnos. Los maestros de educación indígena, han convertido el idioma mixe en un simple material de apoyo didáctico, para

castellanizar, sin que exista una enseñanza real de la lengua materna para que el niño, partiendo del dominio de esta, y del respeto y conocimiento de su propia cultura, llegue al conocimiento y respeto de la cultura y lengua nacional... El ausentismo de los maestros ha llegado a ser uno de los motivos de la deserción escolar y una justificación, en la comunidad, para que los padres manden a sus hijos a la escuela parroquial, "donde los maestros trabajan" (Ideas para una Educación Mixe 1984: 2).

En efecto una de las razones de la "sobrepoblación" de la escuela parroquial es la abstención de las huelgas que caen continuamente sobre la escuela pública. A menudo la falta de conciencia crítica respecto del trabajo que hace, condena al maestro indígena al papel estéril de reproductor de una cultura que, además, no le pertenece, y a una marginación en el ámbito de la comunidad misma.

Las asociaciones mixe, consideran el proceso educativo en su conjunto en relación al ámbito en que se realiza: la comunidad, y buscan las premisas para la introducción de la escuela en los intereses y actividades económicas locales. Solo así la escuela saldrá del abstractismo que se le imputa y que la condena a ser, en el mejor de los casos, solo un "taller que construye emigrantes". Su influencia se hace, incluso, negativa, respecto del natural desarrollo económico comunitario.

"La educación institucionalizada no tuvo la capacidad de enseñar técnicas sistemáticas sobre las formas de mejorar el trabajo agrícola, ni logró que el niño indígena aprenda a dar valor a este trabajo, para asegurar su futuro y el de la sociedad en su conjunto; menos aún enseñó a explotar a fondo los recursos materiales en su conjunto. Es una ecuación que convierte a los niños en vagos y parásitos de sus mismas familias y comunidad. El costo social comunitario de una educación de este tipo, es el aumento de la explotación-autoexplotación de la fuerza de trabajo: a un menor número de manos disponibles para el trabajo corresponde más tiempo y energía para realizar un trabajo. Con la introducción de las escuelas en las comunidades mixe, surge un grupo social que se convierte en parásito-vegetativo, una población económicamente inactiva; improductiva, porque tradicionalmente

todo niño es un trabajador productivo desde los tres años de edad; en efecto desde esa edad el niño ya ocupa un lugar en el conjunto de actividades que mantiene ocupada una familia (las actividades infantiles podrían ser, entre otras, por ej. cuidar a un hermano menor, dar de comer a las gallinas, cuidar la casa, llevar agua a los que trabajan en las fases de mayores etc.)... Más que protagonizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, los niños encuentran ahora, en la escuela, un espacio para escapar al trabajo asignado por la familia, y donde, en el mejor de los casos, pueden aprender a memorizar algunas oraciones en castellano y huir a los centros urbanos ocupándose como criados, trabajadores domésticos o, si tienen suerte, como soldados u obreros, o como simples vagabundos. Es obvio que esta educación institucionalizada, convierte al niño mixte en un ser incapaz de afrontar la vida. Tradicionalmente se le enseña (y al no escolarizado se le sigue enseñando) a ser autosuficiente desde una edad precoz, aportando a la comunidad su energía, por medio del trabajo comunitario organizado, el tequio desde una edad determinada. Por eso la preocupación de nuestras autoridades no era ni es falsa, porque las comunidades pierden efectivamente, no solo una energía comunitaria potencial, sino una energía activa desde los primeros años" (Informe sobre el proyecto I.E.B.M.: 1983: 2/3).

La escuela produce, así, un cambio estructural en la sociedad mixte con la sustracción de la mano de obra infantil, que tiene un papel socialmente definido en el sistema productivo tradicional. Esta sustracción no preve una compensación útil, como la adquisición de técnicas productivas o conocimientos relativos a la agricultura.

Al contrario, se crea una dicotomía entre la condición vivida día a día por los niños en la escuela y en la familia. El niño no solamente evade las faenas productivas, sino, sobre todo, no tiene la posibilidad de ver finalizado, es decir motivado, su aprendizaje. A la enseñanza primaria no se le reconoce ninguna función, menos la de alejar a los jóvenes de los problemas reales que encontrarán una vez salidos de la escuela. Tales problemas los encuentran impreparados y privados de aquellas habilidades, que se adquieren con la observación y la imitación en las familias. Esto coincide con la falta de transmisión de valores fundamentales para la reproducción del

grupo. Falta, en efecto, el impulso a la autosuficiencia e independencia. Además, falta el sentimiento de utilidad social del trabajo individual, de la contribución que cada cual aporta al bienestar colectivo.

El juicio negativo sobre la escuela se extiende inclusive al sistema de enseñanza bilingüe-bicultural: "No existe realmente una diferencia sustancial entre la escuela federal y la de educación indígena a nivel de primaria, salvo que en la primera, no existe la obligación de tener maestros bilingües, y de usar el mixe en la docencia, y en la segunda si... en ambas la enseñanza es demasiado verbal y marcadamente abstracta. No tiene ninguna utilidad inmediata". (Ideas para una educación Mixe 1984: 2).

4. LA NUEVA FUNCIONALIZACION DE LA EDUCACION ESCOLAR

Las organizaciones mixe, no se limitan a rechazar pasivamente la educación escolar, sino trazan un proyecto educativo autónomo que formule nuevamente sus contenidos y propósitos. Además se desea intervenir la condición de pasividad que se vive, replanteando el proceso de imposición vertical que la caracteriza, garantizando la efectividad, la participación indígena en los momentos decisionales. Tal operación implica un proceso de selección y formalización de la cultura de las comunidades, base para una auténtica educación autóctona.

En todas las asambleas del CODREMI, y actualmente del ASAM, existen grupos de trabajo que se encargan de analizar los problemas educativos. En 1979, algunos exponentes de Tlahuitoltepec, propusieron encaminar un proyecto educativo alternativo respecto de los institucionales; tal proyecto debía ser completamente concebido y administrado por representantes de la etnia; solo así estaría garantizada una efectiva autonomía frente a interferencias externas. Se deseaba administrar un campo robado, desde siempre, a la intervención directa de las comunidades: la educación formal escolar. Se creó pues el programa denominado "Instrumentación de la Educación Básica Mixe" (I.E.B.M.). Fue presentado, y aprobado por el Director general de la D GEI. Incluía un equipo de 4 maestros bilingües, que coordinaban el trabajo de los comités de educación de cada comunidad, bajo la supervisión del CODREMI y DGEI.

Las propuestas para una educación mixe surgirían del trabajo desarrollado en las comunidades. En base de estas se elaborarían planes, programas, contenidos y materiales didácticos.

Inicialmente, los componentes del equipo frecuentaron un curso de tres meses de preparación lingüística y socio-etnolingüística, para realizar investigaciones en las comunidades.

Hay que tomar en cuenta que el aporte de las instituciones al estudio de la realidad lingüística y sociocultural mixe, que se hizo a continuación, tenía que quedar en los límites de una colaboración "técnica", dejando el máximo "espacio" a las organizaciones indígenas en establecer sus modalidades y fines. Se activó así un proceso creativo de reflexión sobre la manera de llevar un estudio de la cultura autóctona, que modificaría el sistema de observación antropológica. No existía ya en efecto, un observador externo que, una vez analizada la cultura en su conjunto, elegía sus elementos más significativos para establecer una nueva relación entre esta y la enseñanza escolar. Se trataba, en cambio, de una auto investigación, en que el acercamiento a la realidad sociológica observada cambiaba sustancialmente.

"La característica de esta investigación socio-etnológica, no solo está en sus principios de acción, sino en quienes puedan ser los investigadores. Hablamos de investigadores comunitarios cuando implicamos la idea de que el principio de acción es la comunidad. La investigación, en este caso, no es el simple hecho de observar, recoger, preguntar, sistematizar: es, antes de nada, el acto sensibilizador del investigador comunitario, del mixe que investiga, como primera cosa los numerosos problemas que las comunidades tienen, y esta sensibilidad es algo que rara vez se manifiesta en los maestros bilingües biculturales, o en cualquier otro desarraigado.

En esta investigación, el investigador mixe se propone antes de nada, aprender a recuperar su propio ego, suyo comunitario, para poder aprender el "nos" y el "nosotros comunal" (Informe Proyecto I.E.B.M. 1983: 4)

La investigación se hace instrumento de reflexión sobre uno mismo,

se invierte el plan de observación que desde el exterior, se transfiere al interior de la cultura detectando muchos significados de esta. El análisis ya no se concibe como instrumento para llegar a generalizaciones o identificar constantes, sino asume un valor distinto, eurístico, estrictamente ligado a la realidad, que es vivida antes de ser interpretada. El investigador comunitario se coloca dentro de su propia cultura y define nuevamente los términos de su adhesión a esta. El no interpreta la realidad, sino la reconsidera, convirtiéndose en individuo consciente de los elementos que lo ligan al grupo. Su conciencia étnica se hace la base para un nuevo tipo de identificación, sobre el cual se informa luego toda la étnia.

"La investigación desde adentro es un acto creativo, y recreativo: no contemplativo; es asumirse como parte de la comunidad en sus necesidades e intereses. Es comprometerse a entender estas dos cosas, no a ajustarse a la ideología interpretativa o de la ciudad occidental. Es historia, porque crea historia y también porque intenta construir historia. Es investigación de la zona de nuestras propias alternativas de pueblo, en nuestra educación, economía, organización social etc." (Ib. 4).

"La práctica investigativa implica la creación de metodologías adecuadas" (Ib. 5).

Se invierte pues la situación de pasividad en la cual se encuentran encerrados los indios en cuanto tales, como objetos de estudio, para volver a adquirir la dimensión de sujetos activos, capaces de autodefinirse, y de afirmar su presencia por medio de la extensión de tal reflexión, a todo el grupo. Hay un claro rechazo de las especializaciones de los "roles" y especulaciones intelectuales. El trabajo del pequeño grupo que se compone el equipo de investigación, es continuamente compartido con los miembros de la organización mixe (antes el CODREMI, ahora el ASAM), y por intermedio de estos, se hace patrimonio del grupo. En efecto no hay espacio para la obra de antropólogos y lingüistas, cuyo trabajo es considerado un simple ejercicio especulativo, sin beneficios e incluso negativo para la étnia. "El trabajo de los antropólogos no sirve. Ellos se quedan en el ámbito de la especulación intelectual. Son muy hábiles en observar y aprovechar los datos a su disposición y sacar de estos unas teorías que no encuentran correspondencia

en la práctica. Estamos cansados de hacernos observar como animales raros, visto que luego, nadie demuestra estar realmente interesado en nuestra condición" (Tlahuitoltepec 6-4-86).

Sin embargo, se buscan instrumentos científicos para la investigación, pero estos deben ser lo más neutrales posible, dejando espacio para la utilización de los datos recogidos, para la reflexión. El objetivo prioritario sigue siendo la sensibilización respecto de los problemas de la educación. Estos deben ser afrontados colectivamente, pero lo más importante es que cada cual debe aportar su contribución. A propósito de esto, uno de los componentes del equipo nos dijo: "La participación de los maestros en un proyecto educacional comunitario, es fundamental. No hay necesidad de especialistas en el campo de la educación. Son los mismos "comuneros" que deben empezar una obra de auto-formación. Solo así se puede invertir la tendencia histórica que considera a los indios como objeto de estudio. Actualmente ni siquiera hay necesidad de crear investigadores comunitarios especializados, porque esto los colocaría fuera de las exigencias comunitarias globales. Queremos un desarrollo integral de los requerimientos comunitarios, entre los cuales está la educación, que debe tener un lugar específico pero bien delimitado."

Esto implica un proceso lento, pero más articulado que la intervención en un único sector. Hay que cambiar las actitudes de los sujetos comunitarios, que deben empezar a ser protagonistas. Hay que tomar en cuenta todo el proceso histórico que ha llevado a este estado de pasividad. Los maestros prefieren el programa federal porque es más fácil aplicarlo sin problemas. A menudo participan en las reuniones solo para quedar bien con las autoridades.

Nosotros queremos crear una participación más directa y creativa. rechazamos las justificaciones de orden práctico de los maestros ausentistas por salarios bajos, poca preparación etc.. No son en realidad problemas de orden práctico, sino un alejamiento social y moral de las condiciones de vida de la comunidad. El maestro, sobre todo el bilingüe, escoge este trabajo porque es el oficio más fácil, pues le basta el título de secundaria para obtener un puesto seguro, con cierto prestigio social y salario fijo. Luego

obtiene fácilmente el título de maestro normalista haciendo cursos de formación en el verano. Así saca fácilmente ventaja" (Tlahuitoltepec 6-4-86).

Conformarse con prácticas y métodos que vienen de afuera, implica también una pasividad en el trabajo que se hace.

"Los maestros adquieren todas las concepciones de tipo occidental respecto de la transmisión de la sabiduría, que se convierte en sabiduría de tipo académico, de nivel bajísimo, y abandonan toda clase de actitud creativa" (Tlahuitoltepec 4-6-86).

El trabajo del equipo de la I.E.B.M. tendía precisamente a sensibilizar a los maestros, haciéndoles conscientes de su papel en la comunidad, favoreciendo una amplia reflexión sobre la cultura de su grupo, para evitar que se alejen de esta. "Bastaría hacer un cambio en las actitudes individuales, una manera diferente de colocarse frente al trabajo de cada uno, ya no como reproductores, sino de inventores-rescatadores, bien asentados en el ambiente comunitario, para obtener que cambie en sentido positivo, la modalidad de transmisión de los conocimientos " (Tlahuitoltepec 6-4-86).

En definitiva, no se trata de aumentar la cantidad de producción intelectual de la comunidad, sino de consolidar el nexo entre los contenidos transmitidos con la educación escolar y la realidad del grupo, dando un nuevo sentido a todo el proceso de aprendizaje. La intervención directa y colectiva de los mixe en la definición de contenidos étnicos que deben introducirse en el ámbito de la educación bilingüe-bicultural, se convertía en factor funcional, por medio de una toma de conciencia de la identidad del grupo, y producía así una actitud diferente incluso frente a la sociedad y cultura nacional, ya no manteniendo la posición de apatía, sino con una resistencia cultural activa, que era premisa para un rescate global del grupo.

Un punto fundamental en la reflexión del equipo del I.E.B.M. fue la valorización de la lengua como medio de expresión comunitaria. Se quería invertir la tendencia que en el ámbito de la educación escolar colocaba la lengua nativa al margen de la comunicación, a menudo hasta despreciada y prohibida. La práctica educativa favorece la adquisición del castellano: hasta

ahora, a la lengua oficial se asocian valores como "civilización, cristianismo, prestigio, riquezas, posibilidades" (I.E.B.M., 1984: 7).

(I.E.B.M.: "Alfabetización, Castellanización, Si..., 1984: 7) Y el mixe, en cambio, representa "primitivismo, atraso, hereja, pobreza" (ib., 6). Hacía falta una recuperación de prestigio de la lengua nativa, y más aún de un trabajo detallado y penetrante para sensibilizar las comunidades respecto al problema de la lengua. El equipo inició un trabajo de reelaboración de las grafías del mixe, basándose en trabajos lingüísticos precedentes. Se quería obtener así, un nuevo sistema de alfabetización, para usarlo en la escuela. Su elaboración, empero, no podía ser el trabajo de un grupo aislado de especialistas, desligado de la comunidad.

Había que utilizar el trabajo para el arreglo del alfabeto mixe, para poner en marcha un proceso de reflexión sobre la lengua, que fuera patrimonio colectivo. En 1983 hubo cinco semanas de "Vida y Lengua Mixe", con la participación de maestros y promotores bilingües de todas las zonas de la Región Mixe y de lingüistas de la DGEI; se inició un nuevo sistema de lectura-escritura, basado en 20 palabras clave del léxico mixe. Cada una de ellas contiene un concepto de uso cotidiano, directamente ligado con la realidad comunitaria: tierra, montaña, campo, lluvia, agua, trabajo, "coa", maíz, semilla, madera, fuego, ánfora, casa, "nixramal", masa (de maíz), "tortilla", metate veinte, gente. Tres de estas palabras son consideradas las más importantes: tierra, trabajo, gente. Es una "terna" siempre presente en la vida diaria, y que recuerda el lazo del hombre con su hábitat. El trabajo de alfabetización debía hacerse en las comunidades, involucrando a los ancianos y los padres de familia, depositarios de la cultura tradicional. Las palabras servían a sintetizar los contenidos de la cultura, que debía ser conscientemente recuperada, para la elaboración de nuevos contenidos educativos. El objetivo era el desarrollo de capacidades meta-lingüísticas, que manifestaran la centralidad del mixe en el universo semántico del grupo. La lengua nativa, el mixe, de uso diario, debía rescatarse en oposición al castellano, privilegiado en los ámbitos de la comunicación formal (escuela-trabajo).

"Todo proceso de alfabetización, debe hacerse desde lo interior de nuestra realidad de pueblo mixe... Los contenidos y las formas de la alfabetización deben ser comunitarios, porque el "tequio" es el trabajo socialmente útil y aceptable en la comunidad; cualquier actividad debe dirigirse al logro y fortalecimiento de esta fuerza de unidad del pueblo mixe... La alfabetización no es el simple aprendizaje y uso del alfabeto de nuestro idioma: es poema de un conjunto espacial-instrumental colectivo... La alfabetización debe significar un proceso de unificación...

La alfabetización debe ser un reflejo gráfico de la producción material y cultural del pueblo mixe... La alfabetización es un proceso de aprendizaje de un sistema gráfico y de expresión socializado, lo que significa que un grupo social tiene todas las responsabilidades de adaptar, o rechazar, el uso de las grafías, según sirvan o no para representar realmente, eficientemente, las ideas socialmente aceptables...

La alfabetización debe ser permanente, y no circunstancial... La alfabetización en mixe es de primaria y prioritaria importancia, y solamente en este idioma se puede hablar de un proceso activo..." (Alf., CAST., SI... 1984: 4/5/6).

Solo respetando estas premisas se crearía un sistema de alfabetización funcional. Más tarde, los trabajos del equipo del I.E.B.M. continuaron en otros sectores. En los últimos meses de 1984, en efecto, se crearon complicados problemas por tierras, y todo el trabajo de las organizaciones mixe se dedicó a su solución. Hubo también una diferente valoración del trabajo que los investigadores comunitarios debían hacer. No se sentía ya como elemento prioritario la necesidad de intervenir directamente en la educación escolar, produciendo solamente materiales de apoyo. Hubo en cambio gran dedicación en la preparación de asambleas comunitarias, sensibilizándolas para la confrontación con el gobierno, y el logro de una efectiva unificación política de la etnia. El tema educativo quedó al margen de las actividades, y actualmente, en el ASAM, los componentes del equipo de la I.E.B.M. presentan todos los meses los resultados de sus trabajos sobre el alfabeto. El final del trabajo de equipo se debió también a un empeoramiento de las relaciones con las instituciones educacionales. Cuando cambiaron los

dirigentes de la D.G.E.I., que habían facilitado la aprobación del proyecto, hubo también una clausura por parte del Departamento de Educación Indígena de Oaxaca. El equipo fue acusado por mucha gente, de realizar actividades subversivas.

Surgieron también tensiones con los lingüistas y antropólogos que las instituciones mandaban continuamente para integrar el grupo de trabajo. En efecto, el resultado de los estudios de la graffa del mixe, nunca fueron tomados en cuenta. La D.G.E.I. llegó a completar "Mi libro Mixe" para la alfabetización, en las oficinas de la capital del país, utilizando un maestro mixe que se basó en la graffa del ILV, perpetrando la vieja práctica de exclusión de las comunidades de las decisiones sobre su propia educación.

CONCLUSIONES

La escuela en la comunidad mixe de Santa María de Tlahuitoltepec, interviene en la dinámica cultural, modificando la reproducción de la identidad étnica. La actitud de los Mixe frente a la escuela sintetiza el grado de aculturación alcanzado por el grupo. A través de la escuela se definen las relaciones con la sociedad nacional y la ideología producida por esta.

La política educacional dirigida a los indígenas, es parte de la política indigenista oficial realizada y administrada por el gobierno mexicano, por medio de la cual se dirige el cambio en las comunidades indígenas.

La escolarización de masa es un instrumento que permite romper el aislamiento cultural y lingüístico de los grupos étnicos, que son inducidos a adoptar la lengua nacional y la adquisición de conocimientos útiles para su ingreso y adaptación a un contexto más amplio. En los últimos diez años, la política indigenista de la educación ha sufrido cambios sustanciales. Hubo un cambio teórico en el análisis de la realidad multiétnica del país, al cual contribuyeron nuevos rumbos de la antropología mexicana. Así llevó al surgimiento de un indigenismo pluralista, que abrió nuevos campos a la participación concreta y directa de algunas organizaciones indígenas nacionales, tales como ANPIBAC. y C.N.P.I. Se llegó así, a una nueva definición de las estrategias indigenistas, que tuvieron correspondencia

inmediata en el campo de la educación con la creación de la Dirección General de Educación Indígena.

La formación de un sistema de educación indígena bilingüe bicultural, quiere proporcionar el instrumento para la participación de los grupos indígenas en el enriquecimiento de la identidad nacional, en el respeto de su naturaleza pluriétnica y de las distintas componentes lingüísticas y culturales que la componen. En base de estas premisas se vuelve a formular todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, creado para lograr un bilingüismo estable y la transmisión de contenidos étnicos y de carácter universal. Para dejar libre "espacio" a las posibilidades del educando, la enseñanza debe hacerse en lengua materna, y el castellano debe ser introducido como segunda lengua. Se desea estimular las capacidades meta-lingüísticas, que lleven el niño a un aprendizaje activo de la segunda lengua, evitando también la pérdida de valor de la lengua local. Los contenidos étnicos para una enseñanza bicultural eficaz, son sistematizados en base de propuestas curriculares que dejan mucha libertad a los maestros en cuanto a su elección.

Los maestros asumen un papel fundamental en el nuevo sistema educativo. Se les pone a dirigir la aplicación de un modelo de educación intercultural, para el cual no reciben suficiente preparación. El maestro bilingüe, es también el promotor del desarrollo del grupo étnico, porque hace obra de mediación entre la sociedad nacional y la comunidad. En efecto, el es el interlocutor privilegiado de las instituciones indigenistas, en las cuales actúa como portavoz de las exigencias de la comunidad. De la observación directa en las escuelas, resulta que no se ha llegado todavía a la adopción completa de un método de enseñanza bilingüe bicultural. En las escuelas del sistema federal, no se ha previsto la enseñanza de la lengua materna, que se usa de una manera fragmentaria y discontinuada, solo como soporte de la didáctica. Al mismo tiempo, las carencias de los programas bilingües biculturales son tales, que impide su regular aplicación en las escuelas que dependen de la D.G.E.I. Los maestros están obligados a hacer ambos programas y a confiar en su propia experiencia. De hecho, la educación bilingüe bicultural se encuentra aún en una fase experimental, y deberá pasar todavía mucho tiempo antes de que se llegue a una eficaz aplicación de tal sistema.

En suma, la escuela está presente en las comunidades de una forma descalificada e inapropiada. Sustancialmente no realiza la obra de promoción para el desarrollo para la cual está designada. No puede ser considerada todavía un canal eficaz para la comunicación interétnica.

La educación indígena, en tal escenario, sigue completamente desligada del contexto en que obra, y en que interviene modificando los elementos básicos de la cultura tradicional. En la comunidad estudiada, su papel sigue siendo solo la castellanización y la transmisión de un conjunto de nociones inutilizables. Queda inalterada la brecha existente con los valores transmitidos por la educación informal en la familia, y falta un nexo con las actividades productivas tradicionales y no se da ninguna contribución a los problemas ligados a la satisfacción de las necesidades básicas. Por parte de los padres de familia, existe un rechazo de la escuela que no ayuda en situación de indigencia. La escuela hace surgir expectativas hacia lo exterior, proponiendo valores y modelos de comportamiento que contribuyen al progresivo alejamiento de los jóvenes de las prácticas tradicionales y valores que garantizan la cohesión del grupo.

Una educación tan desligada del contexto, y sin una finalidad socialmente válida, induce a la aceptación pasiva de una ideología ajena al grupo en que se introduce, con peligrosas repercusiones en la integridad de la cultura tradicional.

Sin embargo, en el grupo se genera una reacción al cambio introducido de afuera. El surgimiento de las organizaciones independientes mixte marca un momento importante en su historia. Por medio de estas, se articula la reflexión que lleva a la formación de una ideología "nativista" que dirige la resistencia al cambio introducido. Se produce una clara contraposición entre lo que pertenece al grupo y lo que se quiere lentamente introducir en su interior. La crisis lleva a un nuevo tipo de adhesión al sistema de las relaciones comunitarias, y a la producción de una línea política declaradamente antagonista. Se tiende a recuperar la autonomía del grupo y la capacidad de decidir su tipo de desarrollo.

En esta reflexión, la educación escolar se considera como el canal

privilegiado a través del cual obra el proyecto aculturativo hecho por el estado, que provoca en la comunidad, unos conflictos notables, poniendo en peligro su misma existencia. Dentro de la escuela, en efecto, existe una sobrevaloración de la cultura extracomunitaria. En la escuela se reproduce la ideología de la sociedad predominante y el proceso de aculturación de las minorías étnicas. Se crea una reacción consciente contra la aculturación, y dentro de esta reacción se concibe la administración directa de los contenidos educativos como el medio para invertir esta tendencia. La educación es reconsiderada y se reflexiona sobre ella partiendo de las exigencias del grupo, hasta llegar a refuncionalizarla en sintonía con los intereses de este.

Los maestros tienen un papel de importancia fundamental en este proceso. Ellos viven un conflicto permanente entre dos lealdades: la una, generada por la socialización primaria que se da en la comunidad, y la otra que nace del proceso de formación escolar y profesional, abiertamente contrapuesta a la anterior. Sin embargo, existe cierta disociación, que impide integrar la cultura étnica en el trabajo profesional, en la escuela. Se prefiere intervenir en el ámbito de los organismos comunitarios para contribuir a la reflexión sobre la educación. De las entrevistas que transcribimos, resulta claramente que existe una desconfianza que los educadores siempre sienten respecto de las instituciones. Muchos maestros están conscientes del papel de mediadores que están llamados a desarrollar entre las dos culturas, pero lo vuelven a definir, en función de la recuperación de la identidad del grupo. Se desea favorecer la realización de un examen de los elementos de la cultura tradicional, por medio de una reflexión colectiva. En el proyecto educativo mixto, es fundamental el aporte de los investigadores comunitarios. Por medio de la selección de los elementos significativos de la autóctona, los que pertenecen a ese grupo en particular, estos investigadores contribuyen de una manera nueva, a la nueva definición de la identidad étnica. La extensión del proceso de autoinvestigación a toda la étnia, es el instrumento para la formación de una nueva conciencia étnica que determine la reacción a la aculturación. Así, se quiere dar un nuevo valor a la presencia histórica del grupo, garantizando su efectivo protagonismo con la autodeterminación de la clase de educación que hay que brindar a la comunidad, para su continuidad. La educación adquiere así un carácter de instrumento para el desarrollo étnico efectivo, sin sintonía con la cultura tradicional.

La comunidad de tal manera, se apodera de un "espacio" destinado desde siempre a la aculturación, dándole una función nueva.

En la comunidad estudiada, la escuela produce un cambio sustancial en la cultura mixe, que ya no es simplemente reproducida, sino continuamente reinterpretada bajo el estímulo de una institución que modifica sustancialmente la relación que los individuos tienen con ella. De ninguna manera la escuela puede considerarse un elemento neutral. La intrusión de un elemento externo produce, en todo caso, una modificación en la actitud que los Mixe tienen respecto de su propia tradición. Incluso el sistema de enseñanza bilingüe-bicultural, en la práctica no garantiza una continuidad con los valores comunitarios.

Para que la escuela se introduzca y adapte eficazmente en el contexto indígena, es esencial que utilice metodologías de enseñanza adecuadas, y que garantice la efectiva participación indígena en su planificación. Mediante una aplicación real de una metodología bilingüe-bicultural, es posible achicar el contraste entre la educación formal y la cultura tradicional. Para que esta se convierta en un elemento interno de la comunidad, se debe además, crear zonas de participación directa en la definición de contenidos educativos locales, dirigidos a un mejoramiento de las condiciones de vida del grupo.

Se debe llegar a una educación contextual, en que los indios participen y estén en posibilidades de decidir su destino cultural. La escuela debe contribuir al fortalecimiento de sus culturas nativas, proporcionándoles los instrumentos culturales que sirven a los indios para afirmar activamente su presencia.

Este papel "de promoción" que la escuela debe tener, no se realizará, lo repetimos, hasta que sean los propios indígenas los que establezcan las modalidades y los fines de su educación.

Mediante la educación, se puede crear un sistema de movilización de todas las culturas de la nación, para realizar un nuevo medio de desarrollo, en el cual los indígenas deben ser no solo partícipes sino protagonistas,

usando las potencialidades creativas de las diferentes etnias. Dentro de un sistema económico y político realmente democrático, la educación indígena puede encaminar una liberación de fuerzas activas hasta ahora ahogadas por un paternalismo que siempre negó su valor y autonomía. Ella debe respetar en la práctica, la pluriétnicidad del país, exaltar su patrimonio pluricultural, ofreciendo a cada uno de sus componentes, un papel decisivo en la construcción de un futuro común.

BIBLIOGRAFIA

(ANPIBAC) - Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C.

1979 I Seminario nacional de Educación bilingüe-bicultural.- Fundamentos, Instrumentos de investigación y agenda de trabajo -Mexico.

1980 Los Indígenas y su Política Educativa - Iº Congreso Nacional; los Remedios, Ixmiquilpan, Hidalgo.

BARTOLOME, Miguel Alberto

1979 Conciencia étnica y autogestión indígena, in "*Indianidad y descolonización en América Latina* " -Documentos de la Segunda Reunión de Barbados. Editorial Nueva Imagen, México.

CHANTAL - BARRE, Marie.

1983 *Ideologías indigenistas y movimientos indios*, Siglo Veintiuno Editores - Mexico.

CONSEJO NACIONAL DE PUEBLOS INDIGENAS

1979 *Documentos básicos* - Programa de acción - (Programa de desarrollo de los pueblos indígenas) - Mexico.

HERNANDEZ, N. y HERNANDEZ F. Gabriel

1979 "La ANPIBAC y su política de participación" in A.A.V.V. *Indianidad y descolonización en América Latina*. Documentos de la Segunda Reunión de Barbados - Editorial Nueva Imagen, Mexico.

MATERIAL MIXE

1979 *Manifiesto al Pueblo Mixe*. Zona alta Mixe Oax 12-10-199 mimeo. pag. 1.

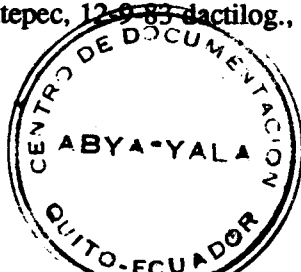
1980 *Instrumentación de Educación Básica Mixe*, Zona Alta Región Mixe IX '80 dactilog; CODREMI al C.N.P.I.

1981 *Quién es, Cómo Funciona, Quiénes lo Integran, Algunos Logros*; CODREMI, Zona Alta, X - 81, pg. 5. mimeo.

1981 *Instrumentación de Educación Básica Mixe* IEBM-DGEI-DEGCP, X - 81, mimeo, pg. 4.

1982 *Comité de Defensa y Desarrollo de los Recursos Naturales Humanos y Culturales Mixes* CODREMI DGEI, IX 82, Ciclostilato pp. 7.

1983 *Informe Sobre el Proyecto Instrumentación de la Educación Básica Mixe* CODREMI Tlahuitoltepec, 12-9-83 dactilog., pp. 16.



- 1983 *El Alfabeto Mixe* 1983; CODREMI, DGEI, SEP. mimeo.
- 1983 *Boletín IEBM Ajuujk*, IEBM, mimeo
- 1984 *Alfabetización, Castellanización, Si...* C.A.M., S.E.P., D.G.E.I. a cargo de IEBM, Abril 1984, pp. 21, mimeo.
- 1984 *Vida y lengua Mixe - memoria de cinco Semanas* , IEBM, Region Mixe, Agosto 1984, p. 28, mimeo.
- 1984 *Proyecto Instrumentación de la Educación Básica Mixe.* IEBM. Una información para su entendimiento Tlahuitoltepec sett. 84. dactilog.
- 1985 *Como Escribir el Mixe.* Las letras y una explicación para escribir nuestro idioma mixe, editado por Floriberto Diaz Gomez. Tlahuitoltepec, Verano de 1985, p. 23.
- 1986 *La Asamblea de Autoridades Mixes*, ASAM, Oaxaca 27-1-86, mimeo pg. 4
- 1986 *ASAM*, ASAM Información 27-1-86, mimeo p. 8.
- 1986 *Proyecto de Instrumentación de Educación Básica Mixe.* Una Información para su entendimiento. I.E.B.M., mimeo.

IDEAS MATEMATICAS DE LOS INCAS

*Marcia Ascher**

INTRODUCCION

En el primer tercio del siglo dieciséis, los europeos llegaron a los Andes y "descubrieron" una cultura conocida como los incas. Luego de unos treinta años la cultura fue destruida. Cuando hablamos de los Incas, estamos tratando de un grupo que habitaba un área geográfica particular; compartía una lengua común; tenía una organización socio-político-económico particular; y que existía durante un período de tiempo particular. La región que habitaban se describe hoy como todo el país del Perú y porciones del Ecuador, Bolivia, Chile y Argentina. Es una región que tiene tanto desiertos costeros como sierras montañosas. Habían muchos grupos diferentes en esta región. Pero, alrededor del 1400, uno de los grupos, los Incas, se imponían poco a poco sobre los demás. Los grupos retenían muchas de sus tradiciones individuales, pero fueron integrados a la fuerza en una entidad burocrática. Al emplear y extender diferentes aspectos de las culturas de los diferentes grupos, la asociación fue realizada mediante la propagación de una lengua común, el Quichua;

* Este artículo ha sido publicado en inglés con el título *Mathematical ideas of the Incas*, en *Native American Mathematics* (Ed. Michael Closs, University of Texas Press, Austin, 1986). Con el permiso especial de University of Texas Press, publicamos aquí su traducción.

la construcción de un sistema extensivo de caminos; la superposición de una religión estatal común; la imposición de un sistema cuidadoso de impuestos; la amplia extensión de sistemas de irrigación; y la construcción y utilización de bodegas para el almacenamiento y redistribución metódicas de los productos agrícolas. Los Incas, como empleamos el término, se refiere a esta organización extensiva de tres a cinco millones de personas que existían alrededor de 1400 a 1560. Los Incas eran lo que usualmente se denomina una civilización, salvo que no tenían escritura en el sentido que la conocemos. Por ende, no hay, y no puede haber, ningún registro prolijo en sus propias palabras. Los Incas sin embargo, si tenían un insólito sistema para el registro lógico-numérico que consistía en quipus lo que se explicará con más detalle a continuación

Los Incas ya no existen y la información acerca de ellos es fragmentada. Fundamentalmente, hay tres fuentes que se emplean: sus artefactos que todavía quedan; los escritos en español hechos por contemporáneos de los Incas; y los estudios sobre los Quechua hablantes modernos que han seguido habitando la misma región. Para averiguar, en particular acerca de las ideas matemáticas de los Incas, cada una de estas fuentes nos presenta problemas. Los artefactos son los objetos concretos. Resultan de ideas y, en el mejor de los casos, con cautela, se pueden deducir algunas de ellas. Las crónicas, escritas por los españoles que entraban a los Andes, contribuyen al estudio y al conocimiento académico de los Incas, pero no pueden entenderse simple y directamente así como se manifiestan, son escritos hechos por personas que vivían en el siglo dieciséis, históricamente relacionadas a nosotros pero de una cultura distinta de la nuestra, acerca de personas que eran muy diferentes de ellos mismos cuya cultura e ideas no entendían necesariamente y por cierto no apreciaban.

Estudios etnográficos acerca de los Quechua hablantes modernos también tienen severas limitaciones. Cualquier cultura, con todas sus ramificaciones, comprende una totalidad. Cambios en conceptos acompañan a cambios en sistemas político-socio-económicos, cambios en destrezas y cambios en artefactos. Aun cuando se utilizan algunos artefactos similares, no están necesariamente insertos en el mismo

contexto ideológico. Sin embargo, al depender principalmente de los artefactos arqueológicos, ya que son la única fuente en realidad incaica, algo se puede saber sobre las ideas especiales, numéricas y lógicas de los Incas. y los estudios etnohistóricos pueden proveer información adicional general sobre el ambiente histórico.

PALABRAS NUMERICAS

Los cronistas del siglo dieciséis y la lengua Quechua contemporánea indican un sistema numérico de base diez. La lengua tiene palabras propias para 1 a 10, 100, 1000 y 1'000.000. Una palabra numérica colocada antes de la palabra para una de las potencias de diez y de menor valor que ellas, es un multiplicador; colocada después de una de ellas, es un aditivo. (La palabra aditiva adopta el sufijo *yoq* que, cuando sigue una terminación de consonante, adopta un conectivo de *ni*) Las palabras para 10, 100 y 1000 son *chunka*, *pachaj* y *waranga*; y para 3 y 8, son *kinsa* y *pusaq*. Entonces, por ejemplo, 38 es *kinsa chungapusaqniyoq*; 83 es *pusaq chunka kinsayoq*; 838 es *pusaq pachaj kinsa chunka pusaqniyoq*; y 3800 es *kinsa waranga pusaq pachajniyoq* (Manya A. 1972, p. 13; Bills, Vallejo y Troike 1969, pp. 67-68).

La construcción de palabras numéricas y las representaciones simbólicas de los números son conceptos bien diferenciados. Nosotros, por ejemplo, decimos "setenta y ocho" si leemos los símbolos LXXVIII o 78, y los franceses escriben 78 aun cuando lo llaman *soixante dix-huit*. En los *quipus* de los Incas, sin embargo, se puede notar que la representación simbólica de los números también empleaban un sistema posicional de base diez. (Los detalles de la representación simbólica serán explicados en la discusión sobre el *quipu*).

IDEAS SOBRE EL CALENDARIO

Las ideas de una cultura sobre el calendario son parte de, o relacionadas con, sus ideas matemáticas. El desarrollo de un calendario, por un lado, depende de la observación científica del mundo físico y, por

otro lado, impone una estructura sobre el transcurso del tiempo. También, por medio de un sistema del calendario, los aspectos social, político o religioso de una cultura se correlacionan con los fenómenos naturales periódicos.

R.T. Zuidema (1964, 1977, 1982) y sus colaboradores están haciendo numerosas investigaciones sobre el calendario incaico. Su enfoque principal es el sistema de ceques de Cusco. El sistema de ceques se refiere a 328 huacas, "lugares sagrados", ordenados en grupos de 3 a 13 a lo largo de 41 líneas (los ceques) irradiando de Cusco. El cree que el sistema de ceques se utilizaba en parte para observar eventos astronómicos y también, que dentro de su disposición está el registro tanto de las unidades arbitrarias de tiempo de los Incas como de las unidades de tiempo astronómico que eran de interés para ellos (Zuidema 1977). Partiendo de su análisis de la disposición de los lugares sagrados y los ceques, concluye que los Incas tenían un sistema complejo que implican varios ciclos. Probablemente reconocían 365 días para el año solar, 584 días para el año de Venus y 657 días para un año lunar sideral doble. Ellos, tal vez, usaban simultáneamente meses sinódicos de 29 o 30 días, un año solar de 12 meses de 30 o más días, un año lunar de 12 meses lunares siderales de 27 y 1/3 días cada uno, y meses de 23, 24 o 26 días, como también semanas de 8 días y semanas de 10 días.

Aunque al momento actual no hay una descripción específica y concluyente del calendario incaico, sigue la investigación sobre el sistema de ceques y las ideas astronómicas asociadas con él. Información sobre los calendarios sin duda estaría presente entre las cosas registradas en los quipus.

UNA TABLA DE CONTAR

Una carta de 1179 páginas acerca de los incas, escrita al rey español alrededor de 1600, contiene 397 dibujos. En la esquina de un dibujo, hay una cuadrícula de 5 filas por 4 columnas. Los cuadros de la cuadrícula contienen 5, 3, 2 y 1 círculos pequeños ordenados de manera

● ○ ○ ● ○ ●	○ ● ○ ●	● ● ● ●	○
○ ○ ○ ○ ● ○	○ ○ ● ○ ○ ○	○ ○ ○ ○	●
● ● ● ● ● ●	○ ○ ○ ○	● ○ ○ ○	○
○ ○ ● ○ ○ ○	● ○ ○ ○	● ○ ○ ○	○
● ○ ● ○ ○ ○	● ● ● ●	○ ○ ○ ○	●

Fig. 1. Una tabla de contar incaica (?)

uniforme en cada una primera a cuarta de las columnas, respectivamente. Algunos de los círculos están negros y algunos están vacíos (fig. 1). Por lo que está asociada con la figura de un hombre que tiene un **quipu**, se ha planteado que el objeto es una tabla de contar. Sin embargo, no hay más evidencia respecto a su uso. Hay varias interpretaciones de cómo un número de base diez podría leerse de la configuración (Ascher 1972; Day 1967; Locke 1932; Wassén 1931). Como alternativa, Zuidema (1977) sugiere que, ya que hay cincuenta y cinco círculos en la cuadrícula, cada uno está asociado con un día en un mes sideral doble o con una huaca o **ceque** en particular. En Ascher y Ascher (1980), se trata sobre la carta y sus varios dibujos en mayor detalle y se sugiere que el dibujo no se entienda de manera tan específica. Puede que no sea realístico en cuanto a los detalles y puede que ni siquiera represente un objeto empleado por los Incas.

QUIPUS

Un **quipu** es una colección de cuerdas de colores con nudos. Los colores de las cuerdas individuales, la manera como están atadas las cuerdas, la colocación relativa de las cuerdas, los espacios entre las cuerdas, los nudos en las cuerdas individuales, la colocación relativa de los nudos y los espacios entre los nudos, son todos parte del registro lógico-numérico.

Aproximadamente 550 quipus sobrevivieron la caída del estado incáico y éstos están guardados ahora en su mayor parte en museos dispersos por el mundo. En los años 20, L.L. Locke (1923), después de estudiar unos 50 de ellos, sacó la conclusión importante de que los nudos se podían interpretar como números posicionales de base diez. Aunque esto es cierto en muchos de ellos, los quipus son más que eso. Una media docena de personas estudiaron unos cuarenta quipus más durante los siguientes cuarenta años. Más recientemente, se realizó un estudio minucioso. Se estudiaron unos 450 quipus; descripciones físicas detalladas y uniformes de 191 quipus están disponibles ahora, para permitir que más personas los sigan estudiando (Ascher y Ascher 1978)¹. (Con estas descripciones está una bibliografía de escritos anteriores sobre quipus y también una lista del actual paradero de todos los quipus conocidos). Lo siguiente está basado en nuestro análisis de aproximadamente 250 quipus. Una discusión más amplia sobre el contexto cultural y el sistema lógico-numérico de los quipus se puede encontrar en Ascher y Ascher (1980).

En general, un quipu tiene una cuerda, denominada la cuerda principal, que es más gruesa que las demás y de la cual están suspendidas otras cuerdas. Cuando la cuerda principal se extiende horizontalmente sobre una mesa plana, la mayoría de las cuerdas

1. La Fundación Wenner-Gren para Investigación antropológica proveyó soporte financiero parcial para nuestro trabajo.

suspendidas caen en una dirección ("hacia abajo"). Estas se denominan **cuerdas pendientes**.

A veces, algunas de las cuerdas suspendidas caen en la otra dirección ("hacia arriba") y por ende se denominan **cuerdas superiores**. Suspendidas de algunas o de todas las cuerdas pendientes o superiores hay otras cuerdas denominadas **cuerdas subsidiarias**. Estas pueden tener cuerdas suspendidas de ellas de manera que puede haber subsidiarias de subsidiarias y subsidiarias de éstas, etc. A veces hay una sola cuerda atada al extremo de la cuerda principal. Ya que la manera como está atada es diferente de la atadura de una cuerda pendiente o superior se le denomina **cuerda pendiente del extremo de la cuerda principal**. Todas las ataduras están bien apretadas de manera que las posiciones de las cuerdas entre sí son fijas. Espacios más grandes entre algunas cuerdas adyacentes a veces separan unos grupos de cuerdas de otros. Cuerdas pendientes, cuerdas superiores y cuerdas subsidiarias tienen unos 20 a 50 cm de largo. Un **quipu** puede consistir de tan pocas como tres cuerdas o tantas como dos mil cuerdas y pueden tener algunos o todos los tipos de cuerdas descritos. El esquema de un **quipu** se muestra en la figura 2.

COLORES Y SERIES

El color de las cuerdas es una parte importante de la lógica de las cuerdas unidas en un **quipu**. Los colores, principalmente, indican asociaciones o diferencias entre las cuerdas dentro del contexto de un solo **quipu**. El orden de los colores de las cuerdas puede, por ejemplo, tener un patrón de manera que una secuencia de, digamos, cinco colores se repite cuatro veces. Cada cuerda entonces puede ser identificada como el i° elemento en el j° grupo donde $i = 1, \dots, 5$ y $j = 1, \dots, 4$. Cuando la colocación y el espaciamiento se combinan con códigos para el color, un esquema flexible pero claro emerge para la identificación de la categorización o de la comprobación de la categorización. Considere, por ejemplo, un **quipu** con sesenta cuerdas pendientes espaciadas a lo largo de la cuerda principal de manera que están agrupadas en tres conjuntos de veinte cada uno. Si, además, cada conjunto de veinte es una secuencia de

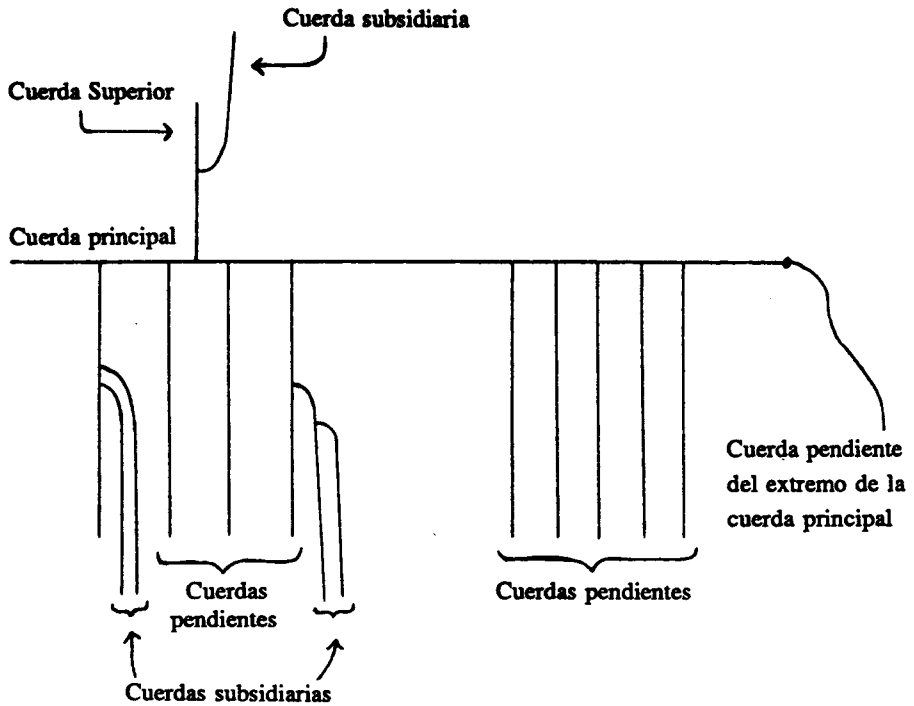


Fig. 2. Esquema de un quipu.

cinco colores repetidos cuatro veces, las sesenta cuerdas pendientes forman una serie que se puede describir como P_{ijk} donde $i = 1, \dots, 5$; $j = 1, \dots, 4$, y $k = 1, 2, 3$. Esto podría complicarse más mediante la adición de dos cuerdas subsidiarias, digamos una roja y una azul, en cada cuerda pendiente. Al distinguir cada cuerda subsidiaria por la cuerda pendiente a que está atada y por su color, las ciento ochenta cuerdas subsidiarias entonces pueden describirse como s_{ijkm} donde $i = 1, \dots, 5$. $j = 1, \dots, 4$, $k = 1, 2, 3$ y $m = 1, 2$.

De la misma manera que las cuerdas pendientes pueden estar espaciadas a lo largo de una cuerda principal, las cuerdas subsidiarias pueden estar espaciadas a lo largo de una cuerda pendiente. Además, por lo que son subsidiarias de una cuerda en particular, y por lo que ellas también pueden tener subsidiarias, se forma otra relación clasificatoria, es decir, una relación jerárquica. Para imaginar esta relación, una cuerda pendiente y sus subsidiarias asociadas pueden concebirse como un diagrama en forma de árbol. Un conjunto de pendientes en que todas tienen el mismo orden subsidiario entonces sería análogo a un conjunto de diagramas de árbol, todos con el mismo número de niveles y las mismas ramas en cada nivel. Por ende, por medio de las subsidiarias, el registro de relaciones jerárquicas se puede combinar con el registro de categorías y comprobaciones de categorías. La configuración resultante aumenta en complejidad a medida que aumenta el número de niveles subsidiarios o el número de ramas en los niveles. Por ejemplo, un quipu tiene pendientes que forman una serie que se puede describir como a_j donde $i = 1, \dots, 8$ y $j = 1, \dots, 10$. De algunas de las pendientes, sin embargo, hay tanto como cinco niveles de subsidiarias (es decir, subsidiarias, subsidiarias de subsidiarias, etc.) y tanto como diez subsidiarias en algunos niveles. Un ejemplo de una configuración más modesta es un quipu con seis pendientes de las cuales cada una tiene seis subsidiarias del primer nivel.

Se puede notar que diferentes quipus están en distintas etapas de terminación. Partiendo de ellos, se puede concluir que antes de que se colocara nudo alguno en las cuerdas individuales, un quipu en blanco estaba ya completamente formado. En el caso de la analogía con el diagrama del árbol, sería como si uno fuera a dibujar todas las ramas del árbol antes de registrar dato alguno. O, como en el caso de una matriz, uno primero haría explícito qué es, digamos, una matriz de 8×7 antes de anotar elemento en alguno. Es siempre la estructura, en lugar de los datos mismos, la que lleva la lógica de las relaciones entre los detalles de los datos. Y, por supuesto, los datos solo tienen significado cuando son vistos dentro del contexto de su estructura lógica.

En muchos quipus, la codificación por color y la colocación de cuerdas se utilizan para reforzarse mutuamente. Por ejemplo si veinte

pendientes estuvieran espaciadas a lo largo de una cuerda principal de manera que estuvieran agrupadas en cinco conjuntos de cuatro pendientes en cada uno y, si cada uno de los cinco conjuntos contuvieran la misma secuencia de cuatro colores, la descripción de la serie sería a_{ij} donde $i = 1, \dots, 5$ y $j = 1, \dots, 4$. Sin embargo, mientras i corresponde al conjunto, j corresponde a cualquier posición en el conjunto o el color. Esta aparente redundancia tiene significados muy importantes. Nos permite la exclusión sin la ambigüedad de una categoría no aplicable. Si, en nuestro ejemplo de 5×4 , uno de los conjuntos contuviera solo tres pendientes, su color pondría en claro cual se habría omitido. La codificación por color, además, se emplea para reforzar la colocación subsidiaria. Esto es análogo al dibujo de un conjunto de diagramas de árbol de manera que la diferentes ramas en cualquier nivel dado se dibujan en un orden particular y en una secuencia de colores particular. Cuando una rama es innecesaria en uno de los árboles, se le puede omitir sin ambigüedad, haciendo más compacto el árbol. Cuando se emplea la codificación por color para el refuerzo posicional, la secuencia de colores de cada agrupación de cuerdas se vuelve la subsecuencia de la totalidad.

LA REPRESENTACION DE DATOS EN QUIPUS

En las cuerdas individuales, sean pendientes, cuerdas superiores, subsidiarias o cuerdas pendientes del extremo de la cuerda principal, aparecen solo tres tipos de nudos: nudos simples (de hechura sencilla, nudos largos compuestos de dos o más vueltas), y nudos en figura de ocho. Los nudos están apañados y separados por el espacio de los grupos adyacentes. Básicamente, los grupos de nudos representan dígitos y cada cuerda se puede interpretar como un detalle de datos formado de dígitos. El detalle de datos puede ser un número, números múltiples o la designación de un número.

Donde los nudos en una cuerda representan un número, es un número entero posicional de base diez. Cada posición consecutiva de grupos de nudos, moviéndose del extremo libre de una cuerda hacia donde está atada a otra cuerda, es la siguiente potencia mayor que diez. La posición unitaria tiene nudos largos y las otras posiciones tienen

grupos apiñados de nudos sencillos. Por la manera en que están contruidos los nudos largos, no puede haber un nudo largo de una vuelta de manera que un nudo en figura de ocho se emplee para un uno en la posición unitaria. El número más grande visto en un quipu fue un número de cinco dígitos, 19.357.

El concepto del cero es de especial importancia en un sistema posicional. Sin embargo, en su totalidad, el concepto tiene tres aspectos:

- a. Una posición que contiene "nada" contribuye al total de un número;
- b. "nada", en sí, es un número; y
- c. hay un símbolo especial para "nada".

Aunque en los quipus no hay ningún símbolo especial para cero, los otros dos aspectos del concepto están presentes. Aun sin un símbolo especial, hay poca ambigüedad. Una de las razones principales es que el tipo de nudo distingue la posición unitaria de las demás posiciones. También, los grupos apiñados de nudos están cuidadosamente alineados de una cuerda a otra. Por lo tanto, una posición sin nudos es evidente en relación a otras cuerdas. La figura 3 es un esquema con unos ejemplos de números representados por nudos. Podría surgir una ambigüedad en el caso donde en todos los números en un conjunto de cuerdas faltan grupos de nudos en la misma posición ya que entonces no hay indicación de que exista tal posición. (En la figura 3, por ejemplo, esto sería el caso si los valores fueran 3004, 2033, 1001, 20, 2. Sin embargo, uno esperaría entonces un espacio observablemente más grande entre los grupos de arriba y del medio en comparación al espacio entre los grupos del medio y final). Donde los grupos no están cuidadosamente alineados, es problema de "letra" un problema que se encuentra en cualquier representación. También hay la cuestión de una cuerda sin nudo alguno. En un quipu donde la codificación por color refuerza la posición de la cuerda, como arriba se ha mencionado, no hay ambigüedad entre una cuerda con el valor de cero y una cuerda en blanco porque categorías no aplicables, y por eso, ítems dejados en blanco, no aparecen. No podemos, sin embargo, distinguir entre cero y una cuerda por

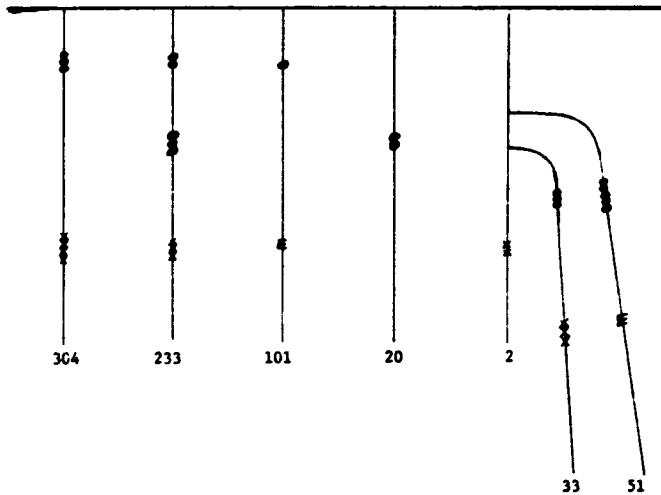


Fig. 3. Números de base 10 representados por nudos (• = nudo sencillo; x = nudo largo; E = nudo en forma de 8)

completarse. Este es un problema introducido por el hecho de que estamos estudiando un artefacto arqueológico en lugar de un documento en su propio contexto situacional.

Donde los nudos en una cuerda representan números múltiples, siguen siendo números enteros posicionales de base diez. La diferencia es que, al leer comenzando con el extremo libre de la cuerda, cada nudo largo (o nudo en figura de ocho) es la posición unitaria de un número diferente. La figura 4 es un esquema con unos ejemplos de números múltiples representados por nudos. Un máximo de tres números se ha visto en cuerdas individuales de un quipu.

El tercer tipo de datos, aunque sigue siendo numérico, son designaciones de números en lugar de magnitudes. El uso de designaciones de números es bastante común en nuestra propia experiencia. Escribimos, por ejemplo, 1-607-273-5241 para representar los dígitos a marcarse para una conferencia de larga distancia de una

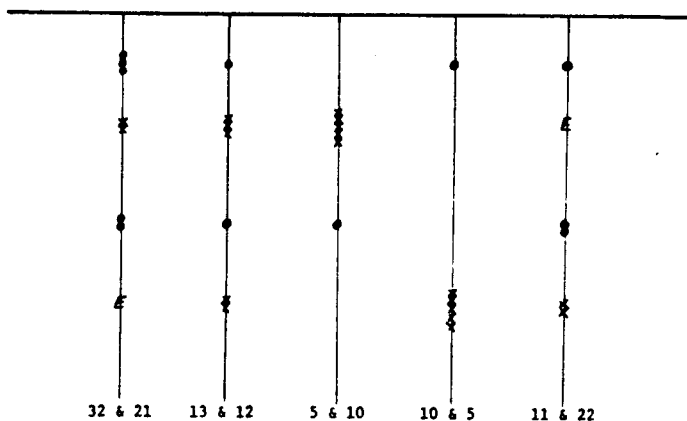


Fig. 4. Múltiples números representados por nudos (• = nudo sencillo; x = nudo largo; E = nudo en forma de 8).

estación a la otra con el 607 como el código del área, 273 como el código local, y 5241 como el identificador del teléfono local. Identificamos a individuos por sus números de seguro social o números de empleado, productos por códigos de productos y automóviles por sus números de placas y número serial del motor. Es importante reconocer que los quipus contienen números utilizados de esta forma porque, como resultado, el quipu es un instrumento de registro mucho más general de lo que se creía antes.

Los números y designaciones de números en combinación con estructuras lógicas hacen que el quipu sea notablemente más complejo y sofisticado que los registros de nudos con una correspondencia de 1 a 1, o que los mecanismos mnemotécnicos con los cuales tan frecuentemente están asociados erróneamente en la literatura matemática. Difieren de éstos también en la medida de que constituyen el único sistema de registro empleado por un estado que planificaba y realizaba cuidadosamente grandes proyectos que involucraban tanto a personas como recursos

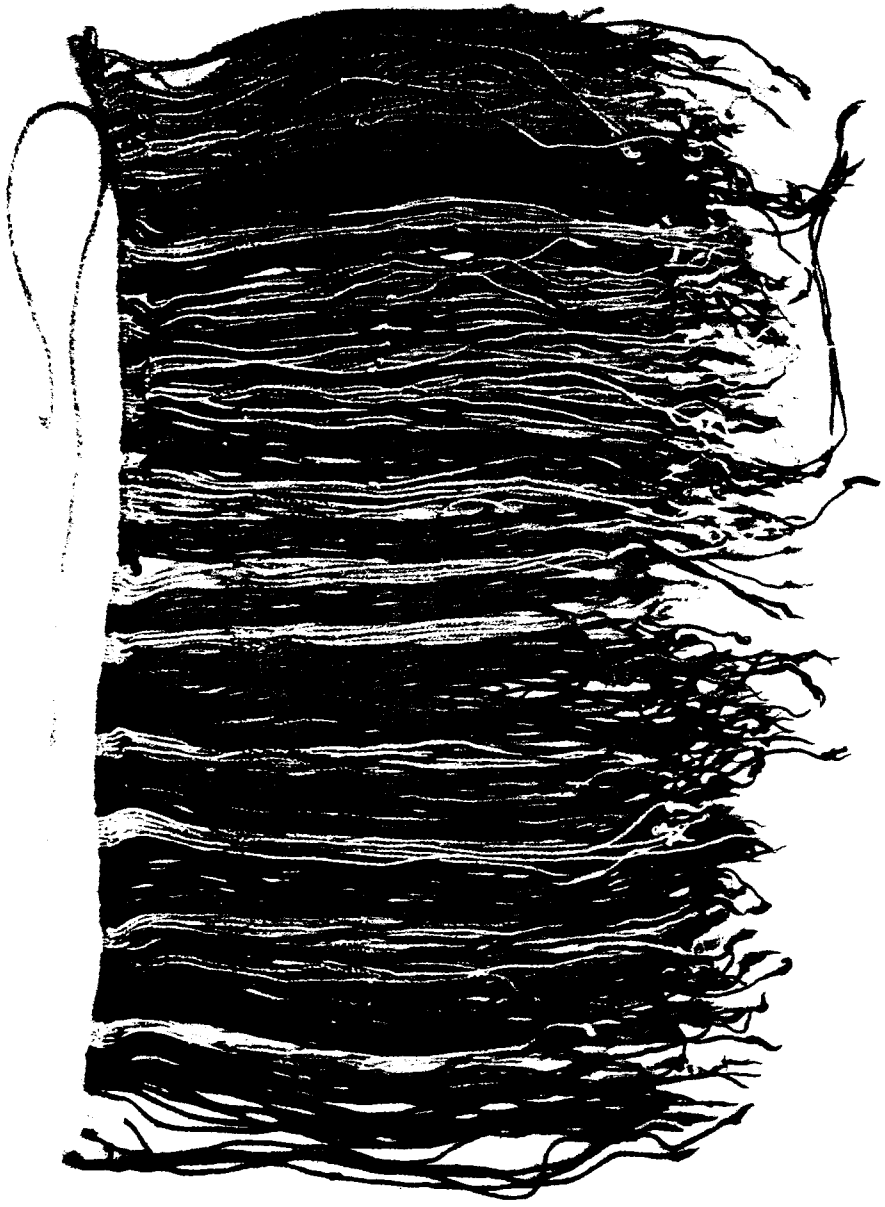


Fig. 5. Un quipu extendido, de una colección privada en Chile.

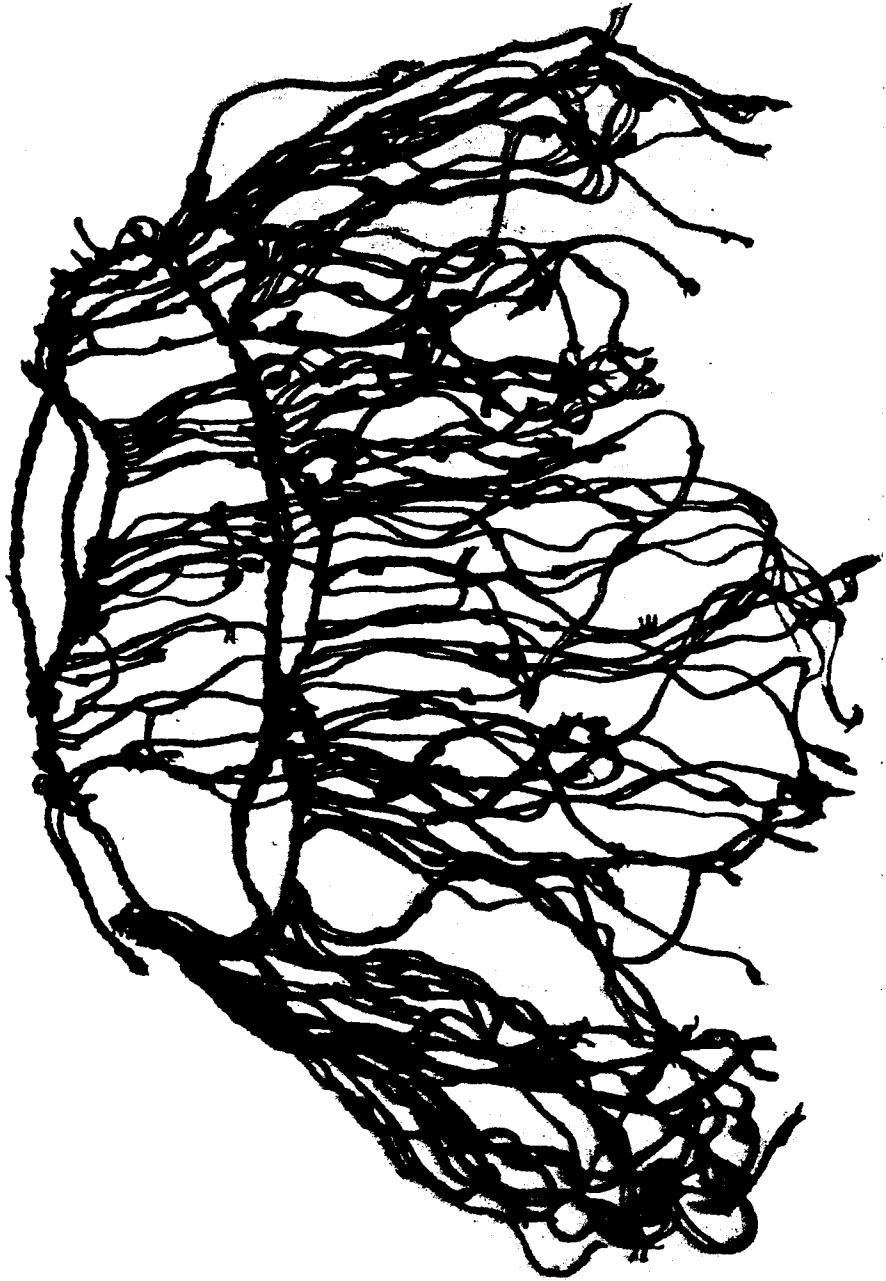


Fig. 6. Siete pequeños quipus unidos entre sí. Del Peabody Museum in Cambridge Massachusetts.

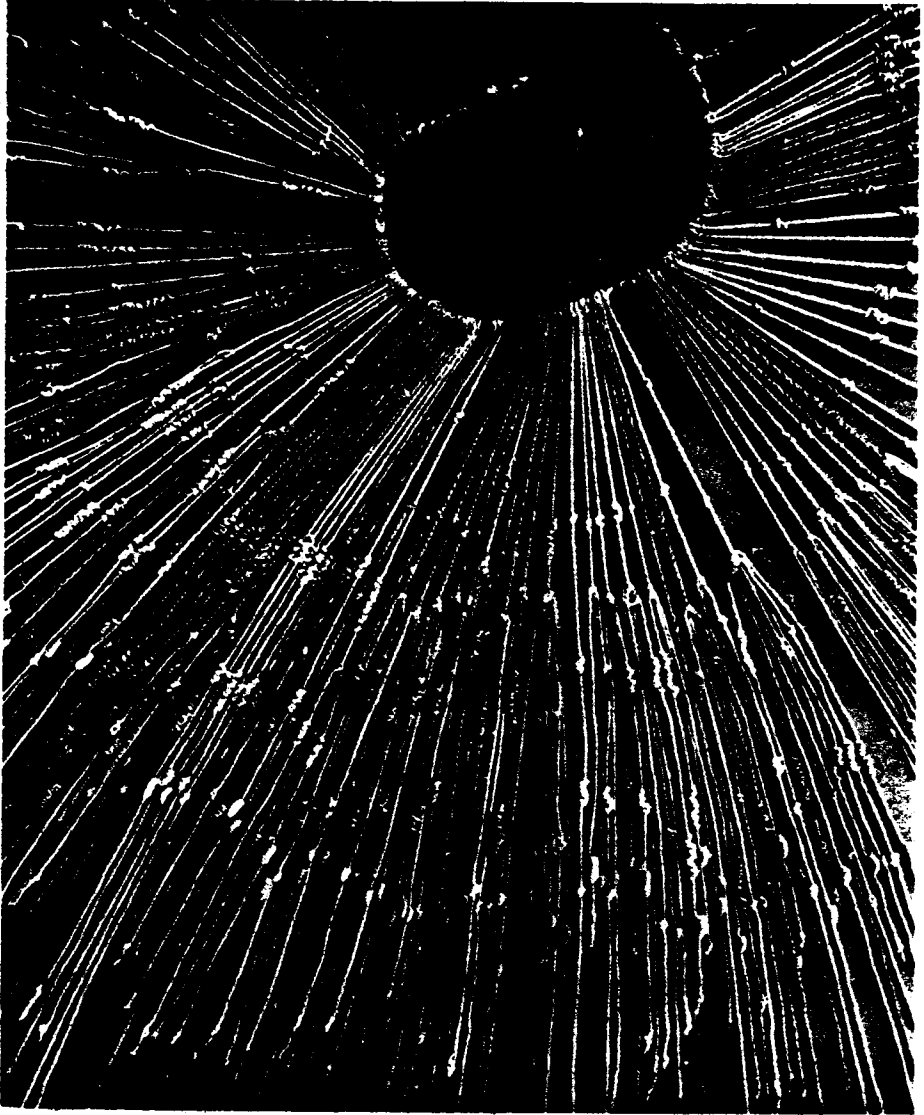


Fig. 7. Un quipu del Museo Nacional de Antropología y Arqueología de Lima Perú.

naturales. Aunque la construcción de quipus y su interpretación estaba limitada a una clase de personas, especial pero importante en el Imperio Incáico, los quipus era un sistema universal en lugar de un instrumento personal ad hoc.

¿Cómo se puede saber con seguridad la interpretación numérica de los nudos? y ¿Cómo se puede diferenciar entre los distintos tipos de datos? Como se mencionó arriba, los datos tienen que estudiarse en el contexto de su estructura lógica. Se encuentra que, cuando los nudos se interpretan de manera numérica, hay relaciones corroborativas que son constantes dentro de las estructuras lógicas de los quipus. Para un quipu en particular, donde se encuentran relaciones aritméticas se puede deducir que los datos son números y no designaciones para números. De otras relaciones, se pueden deducir designaciones de números. Desafortunadamente, en muchos casos, no se puede hacer ninguna inferencia con respecto al tipo de datos.

Disposiciones, coloración diferencial y nudos de las cuerdas están visibles en las figuras 5 a 7. La figura 5 muestra un quipu extendido; la figura 6 contiene siete quipus pequeños encontrados atados el uno al otro; y la figura 7, un primer plano de un quipu².

QUIPUS ARITMETICOS Y ESTADISTICOS

En muchos quipus, se encuentran números que son la suma de otros números en el quipu, y esta relación aritmética está presente de modo sistemático. Por ejemplo, donde una serie puede describirse como a_j donde $i = 1, \dots, N$ (asociado con grupos espaciales) y $j = 1, \dots, M$ (asociado con la posición en el grupo o el color), la suma de los números

-
2. Todas las fotografías fueron tomadas por la autora y su esposo, Robert Ascher. Los quipus en figuras 5, 6, y 7, respectivamente, están en las colecciones de P. Daulsberg, Arica, Chile; Peabody Museum, Cambridge, Mass.; y el Museo Nacional de Antropología y Arqueología, Lima, Perú.

en el grupo espacial i , a decir, $s_i = a_{i1} + a_{i2} + \dots + a_{iM} = \sum_{j=1}^M a_{ij}$,

se encuentra asociada con el grupo correspondiente en una cuerda pendiente justo antes o después del grupo, o en una cuerda superior en medio de ella. Las cuerdas superiores llevan casi exclusivamente las sumas de los valores de los grupos con los que están asociadas.

En cambio, si la suma de los números de la posición j^o en cada grupo (o el color j^o en cada grupo), es decir, si $s_j = a_{1j} + a_{2j} + \dots + a_{Nj}$
 N
 $= \sum_{i=1}^N a_{ij}$ está registrado, se le encuentra formando un $(N+1)^o$ grupo. Esto

se extiende aún más, de modo que algunos grupos llevan las sumas de grupos que, a su vez llevan las sumas de otros grupos. Se excluyen tres ejemplos tomados de quipus reales de esta adición sobre categorías para explicar más concretamente la idea.

Ejemplo 1: AS199 tiene doce grupos de cuerdas, cada cual con seis pendientes y una cuerda superior, que forman de esta manera una serie a_{ij} donde $i = 1, \dots, 12$ y $j = 1, \dots, 6$, T³. Ahí, para $i = 1, \dots, 12$,

$$\text{tenemos } a_{i1} + a_{i2} + a_{i3} + a_{i4} + a_{i5} + a_{i6} = \sum_{j=1}^6 a_{ij} = a_{iT}.$$

-
3. La identificación de quipus reales es con designaciones compuestas de una o dos letras y un número. Todos los quipus publicados son identificados por este sistema en Ascher y Ascher (1978). Las letras se refieren a los autores y los números a los quipus individuales en orden cronológico de publicación por el autor. Las descripciones detalladas de todos los quipus empleados como ejemplos en este artículo se han publicado en la misma fuente. para evitar la inclusión de detalles extraños, algunos de los ejemplos aquí emplean descripciones un poco más breves de los datos reales. En ningún caso, sin embargo, esto afecta el punto que se está considerando.

Además para cada $j = 1, \dots, 6$, tenemos $a_{5,7-j} = a_{2j} + a_{6j}$; además, $a_{5T} = a_{2T} + a_{6T}$.

Ejemplo 2: AS149 tiene tres partes: Parte I es una serie $a_{\bar{j}}$ donde $i = 1, 2$ y $j = 1, \dots, 5$; Parte II es una serie $b_{\bar{j}}$ donde $i = 1, \dots, 14$ y $j = 1, \dots, 5$; Parte III es una serie c_{ij} donde $i = 1, \dots, 9$ y $j = 1, \dots, 5$.

Para todo j , tenemos:

$$a_{1j} = b_{1j} + b_{2j} + b_{3j} + \dots + b_{7j} = \sum_{i=1}^7 b_{ij}.$$

$$a_{2j} = b_{8j} + b_{9j} + b_{10j} + \dots + b_{14j} = \sum_{f=8}^{14} b_{if} \quad y$$

$$b_{\bar{j}} = c_{1j} + c_{2j} + c_{3j} + \dots + c_{9j} = \sum_{i=1}^9 c_{ij}$$

Ejemplo 3: AS38 es una serie $a_{\bar{j}}$ donde $i = 1, \dots, 6$ y $j = 1, \dots, 18$. Muchas de las pendientes tienen subsidiarias del primer nivel s_{ijk} donde s_{ijk} está asociado con a_{ij} y $k = 1, \dots, 11$. En este kipu tenemos:

$$a_{ij} = a_{2j} + a_{3j} = \sum_{i=2}^3 a_{ij} \quad \text{para } j = 1, \dots, 18;$$

$$a_{2j} = a_{4j} + a_{5j} + a_{6j} = \sum_{i=4}^6 a_{ij} \quad \text{para } j = 1, \dots, 18;$$

$$y \quad s_{2jk} = s_{3jk} + s_{4jk} + s_{5jk} + s_{6jk} = \sum_{i=3}^6 s_{ijk} \quad \text{para } k = 3, 5,$$

6, ..., 11.

Otra manera en que las sumas juegan un papel es donde los conjuntos de números tienen sistemáticamente la misma suma aunque la suma misma no aparece en el quipu. Esto ocurriría, por ejemplo, si hubiera una serie a_{ij} donde $i = 1, \dots, N$ y $j = 1, \dots, M$ de manera que

$$s_i = \sum_{j=1}^M a_{ij} \text{ o } s_j = \sum_{i=1}^N a_{ij}, \text{ tuviera el mismo valor para todo } i \text{ o todo } j, \text{ respectivamente.}$$

Un quipu pequeño de este tipo es AS141 que es una serie a_{ij} donde $i = 1, 2$ y $j = 1, \dots, 10$. En este caso, tenemos:

$$\begin{aligned} a_{11} + a_{12} + \dots + a_{15} &= a_{16} + a_{17} + \dots + a_{1, 10} \\ &= a_{21} + a_{22} + \dots + a_{25} \\ &= a_{26} + a_{27} + \dots + a_{2, 10}. \end{aligned}$$

En notación de adición, uno puede escribir

$$\sum_{j=1}^5 a_{1j} = \sum_{j=6}^{10} a_{1j} = \sum_{j=1}^5 a_{2j} = \sum_{j=6}^{10} a_{2j}.$$

Como consecuencia, esto también significa que

$$\sum_{j=1}^{10} a_{1j} = \sum_{j=1}^{10} a_{2j}$$

Un quipu más grande que tiene este tipo de estructura es AS136. Este quipu tiene dos partes: Parte I es una serie a_{ij} donde $i = 1, \dots, 10$ y $j = 1, \dots, 9$ y Parte II es una serie b_{ij} donde $i = 1, \dots, 10$ y $j = 1, \dots, 9$.

Aquí, empleando la notación de adición, tenemos:

$$\sum_{i=1}^{10} (a_{i4} + a_{i5}) = \sum_{i=1}^{10} (b_{i4} + b_{i5}) \sum_{j=1}^9 a_{4j} = \sum_{j=1}^9 b_{4j}$$

$$\sum_{j=2}^9 a_{6j} = \sum_{j=2}^9 b_{6j}, \quad \text{y } a_{10j} = b_{10j} = 0 \text{ para } j = 1, \dots, 9.$$

Finalmente, un quipu más complejo que combina ambas ideas de sumación es AS100. Este quipu tiene tres partes: Parte I es una serie a_{1j} donde $j = 1, \dots, 6$ Parte II es una serie b_{ij} donde $i = 1, \dots, 6$ y $j = 1, 10$; y Parte III es una serie c_j donde $j = 1, 2, 3$. También tiene una cuerda pendiente del extremo de la cuerda principal, d. en este quipu,

$$d = a_{11} + a_{12} + \dots + a_{16} = \sum_{j=1}^6 a_{1j}, \quad a_{1k} = b_{k1} + b_{k2} + \dots +$$

$$b_{k,10} = \sum_{j=1}^{10} b_{kj} \text{ para } k = 1, \dots, 6, \text{ y } c_{11} = c_{12} = c_{13} = 0.$$

También, empleando la notación de sumación por brevedad tenemos:

$$\sum_{i=1}^6 b_{i3} = \sum_{i=1}^6 b_{i7}, \quad \sum_{i=1}^6 b_{i5} = \sum_{i=1}^6 b_{i6}, \text{ y}$$

$$\sum_{i=1}^6 b_{i8} = \sum_{i=1}^6 b_{i,10}$$

$$\text{Finalmente, tenemos también } \sum_{i=1}^6 b_{ik} = \sum_{j=1}^{10} b_{kj} \text{ para}$$

$k = 2 \text{ o } 4$.



Hay subsidiarias en el quipu, pero aún no hemos podido identificar relación lógica alguna incluyéndolas. Cabe notar que en este quipu, la cuerda pendiente del extremo de la cuerda principal lleva la suma de los valores en Parte I, la que también es la suma de todos los valores en parte I. En general, una cuerda pendiente del extremo de la cuerda principal, lleva algún número, tal como este total, prominentemente asociada con el quipu. Sin embargo, lleva necesariamente un valor relacionado a la sumación.

Algunos quipus dan la apariencia de ser "borradores" por lo que están atados los unos a los otros juntos y valores similares aparecen en ellos en diferentes contextos. Sin embargo, los quipus no son instrumentos para hacer cálculos, sino solo registros. El hecho de que una cuerda contenga un valor que equivale a la suma de los valores en otras cuerdas no da ninguna información respecto al proceso aritmético empleado. En algunos casos, creemos que es más probable que lo que estamos identificando como la suma sea un valor que primero fue decidido y luego separado en partes. Donde las partes tienen una relación notablemente lógica con la totalidad, esto parecería evidencia de que estaba involucrado el proceso de división.

Un ejemplo de tal tipo de quipu es AS120. Este es una serie a_{ij} donde $i = 1, \dots, 4$ y $j = 1, \dots, 8$ con una subsidiaria en cada a_{i3} . Para facilidad de notación, se puede designar las subsidiarias a_{is} . Los valores en el quipu varían de 102 a 43.372. Aquí, $a_{2j} + a_{3j} + a_{4j} = a_{ij}$ para $j = 1, \dots, 8, s$.

Sin embargo, con un error máximo de 1,2 por ciento, $a_{2j} - a_{1j} = 0,342$, $a_{3j} + a_{1j} = 0,425$ y $a_{4j} - a_{1j} = 0,235$ para $j = 2, \dots, 8, s$. (Si 796 se resta de a_{31} y se suma a a_{41} , estas ecuaciones también son ciertas para $j = 1$).

Las relaciones aritméticas entre los valores contenidos en varios quipus se exploran en mayor detalle en Ascher y Ascher (1980). Aquí, cerramos la discusión de quipus aritméticos y estadísticos notando que

nuestro estudio de valores en los quipus y su organización puede conducir a hipótesis de intención e hipótesis de fenómenos posiblemente relacionados. Para nosotros, cada quipu se vuelve rompecabezas: uno nos recuerda una tabla de diferencia; en otro, el número de cuadrados perfectos es sorprendente; en varios, muchos valores parecen ser múltiples de algún valor único como si tratara de una unidad básica. Estas hipótesis, sin embargo, son difíciles de comprobar y deben, por lo tanto, seguir siendo solo hipótesis.

INFORMACION NO NUMERICA EN LOS QUIPUS

Muchos quipus combinan cuerdas con nudos que se pueden interpretar como designaciones de números. Otros contienen solo designaciones de números. Las crónicas españolas sugieren muchos usos para los quipus, algunos de los cuales implican la transmisión de información no numérica. Y, como el único sistema de registro empleado por los Incas, los quipus evidentemente satisfacían sus varias necesidades. Cuando se contempla los usos posibles de un sistema restringido a dígitos agrupados de varias maneras, solo cabe recordar que las computadoras digitales almacenan solamente series de 1's y 0's. Atribuimos diferentes significados a diferentes colecciones de ellas y de esta manera almacenamos, procesamos y sacamos una variedad de información numérica y no numérica.

En cuerdas de quipus donde los grupos apilados de nudos no conforman al orden posicional corriente standard de base diez para valores únicos o valores múltiples, las cuerdas se interpretan como portadoras de designaciones de números. Entonces, se busca una corroboración de la interpretación en su lógica consecuencia dentro de la estructura lógica del quipu.

Un ejemplo de un quipu que lleva tanto magnitudes como designaciones de números es AS145. Tiene dos partes diferenciadas por su espaciamiento: Parte I es una serie b_{ij} donde $i = 1, \dots, 4$ y $j = 1, \dots, 7$; Parte II es una serie c_{ij} donde $i = 1, 2, 4$ y $j = 1, \dots, 14$ y donde para $i = 3, j = 1, \dots, 16$. En Parte I, los grupos alternan en color y

también en cuanto si designaciones de números o magnitudes. En Parte II, dentro de cada grupo, los colores alternan. De igual manera como en Parte I, el tipo de datos alterna con el color. De esta forma, b_{ij} es color "1" y una designación cuando i es impar; b_{ij} es color "2" y una magnitud cuando i es número par.

También, c_{ij} es color "1" o color "3" y una designación cuando j es impar; c_{ij} es color "4" y una magnitud cuando j es par.

En quipus donde todos los datos son dígitos unitarios sin ninguna relación aritmética en particular, no se puede distinguir las magnitudes de las designaciones de números. En los casos donde los mismos pocos items de datos aparecen repetidamente, parece ser más verosímil que sean designaciones de números. Un ejemplo de tal quipu es AS97. Contiene sesenta y cuatro pendientes que llevan solo dígitos unitarios. Una es un "2" y uno es un "4" mientras los otros sesenta y dos son 0, 1 o 5. Otro quipu más complejo (AS57) que también tiene esta característica es particularmente interesante por sus rasgos de construcción especiales. Entre estos rasgos están cuerdas más largas con colores especiales sin nudos y cuerdas de diferentes colores envolviendo la cuerda principal. Estas sirven como manera adicional de separar grupos. Las señales distintivas combinan con el color y el espaciamiento para formar el quipu en dos partes que consisten en siete y diecisiete grupos, respectivamente. Cada uno de estos tienen veinte grupos de pendientes separados adicionalmente en cinco subgrupos de cuatro pendientes cada uno. De las 340 pendientes en la segunda parte, cada una lleva un 0, 1, 2 o 4, salvo una que lleva un tres.

TRANSFORMACIONES Y CORRESPONDENCIAS EN LOS QUIPUS

Algunos quipus se han encontrado físicamente unidos. En varios casos donde llevan información numérica, los valores en ellos se pueden relacionar aritméticamente entre sí. En un caso, donde los datos parecen ser designaciones de números, los dos quipus conectados tienen una

relación de lo más curiosa. Uno de ellos tiene un patrón persistente de ABA y el otro tiene un patrón persistente de AABA, pero, por color, los grupos en el uno emparejan a los grupos en el otro. EL patrón de ABA está en un quipu que tiene tres grupos de tres cuerdas cada uno. En los grupos primeros y tercero cada pendiente tiene una subsidiaria, mientras en el grupo de medio cada una tiene dos subsidiarias. Dentro de cada grupo, los grupos apiñados de nudos en las pendientes primera y tercera son iguales pero diferentes para la pendiente de en medio. También, dentro de cada grupo, los apiñados de nudos en las subsidiarias de las pendientes primera y tercera son iguales pero diferente para las de la pendiente del medio. El segundo quipu, con un patrón de AABA, en cambio, tiene cuatro grupos de cuatro pendientes cada uno. En el primero, segundo y cuarto grupos, cada pendiente tiene una subsidiaria, mientras el tercer grupo difiere en que no tiene ninguna subsidiaria. Dentro de cada grupo, grupos apiñados de nudos son iguales en las pendientes primera, segunda y cuarta pero diferentes en la tercera y, otra vez, dentro de cada grupo, los grupos de nudos en las subsidiarias de las pendientes primera, segunda y cuarta son iguales y la tercera diferente. De este modo, los elementos que crean los patrones son iguales en los dos quipus. Además, los grupos de cuerdas en los dos quipus tienen una correspondencia de 1 a 1 en términos de color. La asociación es:

Quipu I	Quipu II
Grupos de pendientes 1, 2, 3	Grupos de pendientes 1, 2, 4
Subsidiarias de grupos 1, 3	Subsidiarias de grupos 1, 4
Subsidiarias superiores de grupo 2	Subsidiarias de grupo 2
Subsidiarias inferiores de grupo 2	Grupo de pendientes

De la misma manera, a veces se puede encontrar en quipus que difieren internamente de una parte a otra, un patrón de la totalidad con relaciones patronadas entre las partes. Un ejemplo es un quipu (AS98) que tiene quince grupos, algunos con seis pendientes y otros con cinco pendientes y dos subsidiarias en la primera pendiente. Las secuencias marcadamente entre sí pero emplean las mismas cinco colores. Supongamos que Y es un grupo que tiene cinco pendientes dos subsidiarias y un patrón específico de colores; que X es un grupo de seis

pendientes y una diferente secuencia particular de colores; y un primo denota que una secuencia de colores ha sido modificada mediante la sustitución de color por los colores 1 y 2. La configuración entera del quipu, que consiste en 100 cuerdas pendientes y subsidiarias, puede entonces resumirse como: XYYXYYXYYX'Y'Y'X'Y'Y'. En cuanto a los datos en el quipu, son numéricos. La primera pendiente en cada grupo de X (o X") lleva la suma de los diez valores en los dos grupos siguientes de Y (o Y'). Las pendientes restantes en cada grupo de X (o X') llevan cero o están en blanco (Hipotetizamos que este es un quipu ncompleto y que éstas son cuerdas en blanco en las cuales aún no se han hecho nudos. Sospechamos que los grupos de X (OX') son grupos de sumas y que las cinco cuerdas en cada uno llevarían las sumas de los pares de valores en las posiciones correspondientes en los grupos siguientes de Y o Y'.)

Otro ejemplo de relaciones organizadas dentro de un patrón de la totalidad emplea cuatro quipus. Dos de los quipus están en un museo y los otros dos están en diferentes museos en dos diferentes continentes. El hecho de que la mayoría de los quipus llevan poca o ninguna información contextual consigo significa que estos quipus pueden estar relacionados en cuanto al lugar específico de origen como puede que no lo estén. O pueden ser diferentes representaciones de alguna forma general que estaba en vigencia como pueden no serlo. Cada uno de los cuatro quipus tiene grupos de nueve pendientes con una similar de colores. Supongamos que A, B, D representan diferentes colores sólidos; que M representa cualquier mezcla de colores; y que X es la secuencia de nueve colores AAMMAAAA. A reemplazado por B y se denotará con ', A reemplazado por D por * y M reemplazado por D por -. Los cuatro quipus entonces pueden ser descritos como:

AS197: X
AS38: X \bar{X} *XX*XX*XX*XX*XX*
AS136: XXXXXXXXXXX \bar{X} ' \bar{X} ' \bar{X} ' \bar{X} ' \bar{X} ' \bar{X} ' \bar{X} '* \bar{X} * \bar{X} * \bar{X} * \bar{X} *
AS140: \bar{X}

Todos estos llevan información numérica. Designando las series a_{ij} donde $i = 1, \dots, 9$ y $j = 1, \dots, N$ (N difiere para cada quipu), se puede encontrar un poco de lógica. A decir, para todo j ,

$$a_{1j} > a_{3j} > a_{2j}; a_{8j} > a_{9j}; a_{1j} = \max_i a_{ij}.$$

Un ejemplo final es un quipu (AS15) que, a primera mirada, se ve peculiar y poco interesante. Es peculiar en cuanto tiene una "cola" larga (una cuerda atada a la cuerda principal de manera diferente de las demás cuerdas), que tiene nudos sencillos intercalados con ataduras de cuerdas muy cortas que denominaremos "banderas". El resto del quipu consiste en doce cuerdas pendientes: los primeros nueve son o color C1 o C2 con un nudo sencillo cada uno y los últimos tres son de tres diferentes colores, todos sin nudos. Cuando se estudia cuidadosamente la cola, se nota que las banderas son de color C1 o C2 formando una secuencia de colores C1, C2, C1, C1, C2, C2, C1, C2, C2. Los nudos en la cola están separadas por las banderas en grupos de 3, 1, 2, 1, 2, nudos 2, 1, 3, 2 banderas. Por tanto, hay nueve pendientes con nudos sencillos, nueve nudos sencillos en la cola, y nueve banderas en la cola. La secuencia de colores de las nueve pendientes con nudos es exactamente igual a la secuencia de colores de las nueve banderas en la cola. Las banderas están separadas en cinco grupos y los nudos de la cola están separados en cinco grupos. Los tamaños de las agrupaciones corresponden entre sí: para $i = 1, \dots, 5$, el tamaño del grupo del nudo $i^\circ =$ el tamaño de grupo de banderas $(5-i)^\circ$.

UN PENSAMIENTO PARA TERMINAR

No sabemos si los fabricantes de los quipus estaban registrando información que ya estaba ordenada y con patrones o si estaban imponiendo orden y patrones, en ella mientras registraban. Pero hay una discusión sin fin respecto a si los matemáticos descubren orden y patrones que ya existen, o si imponen el orden e inventan los patrones en el proceso de exponerlos. En cualquier caso, las ideas matemáticas encarnadas en los quipus son las ideas fundamentales de número, configuración espacial y lógica. Los quipus son registros matemáticos

en la medida que contienen datos numéricos pero por encima de esto son un sistema simbólico expresivo. Dos ensayos en el **Mathematics Today** recién publicado emplean la misma cita por Whitehead para captar un aspecto de gran significación para las matemáticas. Esa misma cita cabe repetir aquí:

"La noción de la importancia del patrón es tan antigua como la civilización. Cada arte está fundado sobre el estudio de patrones. ...Por lo tanto, la infusión de patrones en acontecimientos naturales y la estabilidad de tales patrones, y la modificación de tales patrones es la condición necesaria para la realización del Bien. Las Matemáticas son la técnica más poderosa para el entendimiento de los patrones, y el análisis de la relación entre patrones"⁴.

4. La cita aparece en los ensayos "Matemáticas, Nuestra Cultura Invisible", Allen L. Hammond, p. 31, y "La Relevación de las Matemáticas", Félix E. Browder y Saunders MacLane, p. 348, en **Mathematics today**, Lynn A. Steen, editora, Springer Verlag, Nueva York, 1978.

BIBLIOGRAFIA

- ASCHER, Marcia and ASCHER, Robert.
1972 Numbers and relations from ancient Andean quipus. *Archive for History of Exact Sciences*, 8: 288-320.
- 1978 *Code of the Quipu: Databook*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
- 1980 *Code of the Quipu: A Study in Media, Mathematics and Culture*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
- BILLS, Garland D.; VALLEJO, Bernardo; and C. Rudolph Troike. 1969. *An Introduction to Spoken Bolivian Quechua*. Institute of Latin American Studies. University of Texas Press, Austin.
- DAY, C.L.
1967 *Quipus and Witches Knots*. University of Kansas Press, Lawrence.
- LOCKE, Leland L.
1932 The ancient Peruvian abaucs. *Scripta Mathematica*, 1: 37-43.
- 1923 *The Ancient Quipu or Peruvian Knot Record*. The Museum of Natural History, New York.
- MANYA A., Juan Antonio.
1972 *Hablando Quechua con el Pueblo*. Instituto Lingüístico y Folclórico Quechua y Aimara, Cusco, Perú.
- ZUIDEMA, R. Thomas.
1964 *The Ceque System of Cuzco: The Social Organization of the Capital of the Inca*. International Archives of Ethnography, E.J. Brill, Leiden

- 1977 The Inca calendar. In: *Native American Astronomy*, pp. 219-259; ed. by A.F. Aveni. University of Texas Press, Austin.
- 1982 The Sideral Lunar calendar of the incas. In: *Archaeoastronomy in the New World*, pp. 59-106; ed. by A.F. Aveni. Cambridge University Press, Cambridge.

PATRIA Y TIERRA: EL INDIO Y LA IDENTIDAD NACIONAL

*Eduardo Guimarães**

Introducción: ciencia, religión y política social

El amor a Dios, por medio del cual el poder asegura la sumisión del hombre medieval, es sustituido, en las sociedades capitalistas, por el amor a la Patria, deber del ciudadano.

Aunque en el transcurso de la historia, se establezcan estas diferencias, tanto el poder religioso como el político se ejercen por medio del amor y la fe. Estos son los soportes de la autoridad.

Por otra parte, los medios de obtener la sumisión no se encuentran solamente usando la violencia física o verbal. Existe una violencia más insidiosa y eficaz; la del silencio. Y el poder, además de silenciar, también se ejerce con la ayuda de este silencio. Este a su vez, en una sociedad como la nuestra, se hace legítimo en función del amor a la Patria y la fe en la responsabilidad del ciudadano.

Estas reflexiones llevan a Cl. Haroche (1984) a afirmar que con este silencio, el Estado intenta mantener la distancia, ignorar, y hasta

* Este artículo es la traducción del manuscrito de pre-edición de PATRIA E TERRA: O INDIO E A IDENTIDADE NACIONAL, con el © de Eni Pulcinelli Orlandi, 1985.

sofocar la cuestión crucial del sometido, es decir, de las maneras en que el sometido piensa, desea, critica y resiste.

En los trabajos en que intenté dar informaciones sobre el problema indígena -educación indígena, (1982); discurso de los liderazgos indígenas (1984), y relación entre cultura y lengua de los Pataxó (1985) - puede constatar que, en el caso de contacto cultural entre indios y blancos, el intencional silencio creado por el Estado no incide solamente en lo que el indio, en cuanto sometido, hace, sino también sobre su misma existencia de indio. Y cuando digo Estado, digo el Estado brasileño de los blancos, Estado que silencia la existencia del indio en cuanto parte de si, y componente de la cultura brasileña.

En este Estado, el negro llega a tener una participación. De segunda categoría, es cierto, pero, al margen tiene una participación. El indio está completamente excluido. En lo que se refiere a la identidad cultural, el indio no interviene ni siquiera como extranjero, ni siquiera como antepasado.

Este proceso de eliminación del indio de la identidad cultural nacional, ha sido escrupulosamente mantenido durante siglos. Y se produce por los mecanismos más diversos, de los cuales el lenguaje, con la violencia simbólica que representa, es uno de los más eficaces.

"Los portugueses descubrieron al Brasil". De esto se infiere que nuestros antepasados son los portugueses, y Brasil era solamente una extensión de tierra. "Había" salvajes apartados, que hacían parte de la tierra, una vez descubiertos, fueron objeto de catequesis. Desde el comienzo son el blanco de una extinción, no constituyen nada en sí. Su claro estatuto histórico es el siguiente: no tienen importancia. Hay una discontinuidad histórica por la cual se pasa del indio al "brasileño" a través de un "salto".

No me detendré en la cuestión de la imagen del indio en la historia que se cuenta de Brasil, porque se encuentra, de alguna manera, adecuadamente tematizada. Me interesa, en este primer acercamiento que

este trabajo quiere ser, mostrar, de una manera aún incipiente - y en cuanto parte de un proyecto más amplio de estudio sobre la historia del contacto en el que la ciencia (Antropología, Lingüística, Análisis del Discurso, la Historia etc), la política social (el indigenismo),¹ y la religión (la catequesis) están articulados.

La ciencia, la política social y la religión, se presentan como tres formas de domesticar la diferencia: la primera por medio del conocimiento, la segunda con la mediación, y la tercera con la salvación (catequesis). Las tres, contribuyen a hacer que de algún modo, se apague la identidad del indio en cuanto cultura diferente y constitutiva de la identidad nacional.

La ciencia, hace del indio un elemento observable, comprensible, con una cultura legible; el indigenismo lo hace administrable; la catequesis lo hace asimilable. Se diría pues, que la comprensión aplaca el concepto, la pacificación aplaca al indio como "cuerpo", y la conversión lo aplaca como espíritu, como alma. Esta domesticación representa el proceso por el cual él deja de funcionar, con su identidad, en la constitución de la conciencia nacional.

La forma en que cada uno de estos elementos -el conocimiento, la pacificación y la catequesis- contribuye para su anulación, es diferente y dependiendo de la posición del científico, indigenista o misionero. La forma, o el grado de anulación será también diferente. Esto nos lleva a decir que, por ejemplo, no es el trabajo del antropólogo en sí, sino su articulación, inevitable por otra parte, con los otros, que contribuye a su anulación. En suma, la anulación comienza en las relaciones entre estas tres (pero seguramente hay más) instancias. Lo que importa es que estas

1. Estamos utilizando uno de los sentidos del indigenismo: el que, tomando en cuenta el conocimiento de la cultura indígena, funda tanto las reflexiones como la efectiva relación de contacto con esta cultura. Todo eso en una perspectiva de política sociocultural. Escogimos hablar de Nimuendaju como uno de sus representantes típicos.

tres, cada cual a su manera, y articuladas entre sí, contribuyen para que la anulación se produzca.

Son siglos que se insiste sobre el concepto de la unidad de nuestra cultura. Las diferencias se diluyen. El "otro" que elegimos como contrapunto de nuestra identidad es el europeo, como inmigrante. Además hay un "otro" más, de la historia, que como dice el sentido común, "entra por la ventana" : el negro, en el proceso de esclavitud.

Cuando hablamos de Brasil como crisol de razas, excluimos al indio; además de los negros, son los europeos, y en grado menor los orientales, que entran en la mezcla que resulta en nuestra pícara "morenidad".

Mulato es el resultado de la mezcla de blanco con negro, pero "caboclo" no indica la mezcla del blanco con el indio: salvo en el diccionario. Caboclo, en el uso, es el hombre inculto del campo o de la selva, el minero; es un término que no se refiere a la raza sino a la vida rural. El indio, en la constitución mestiza de nacionalidad, no se mezcló, sino se esfumó.

Por su parte, el Estado establece con el indio una relación tal, que no son solo las diferencias las que se anulan: es el propio indio que deja de existir como indio.

La manera en que el Estado rige sus relaciones con la ciencia, la religión y la política social, establece los sentidos de estas. La necesaria relación con el Estado hace que los discursos científicos, religiosos y políticos se presenten bajo la modalidad del discurso liberal: el que se funda en la igualdad jurídica de derechos y deberes. Pero tratar al indio como igual ya es eliminar la diferencia que él tiene, y que es el meollo de sus relaciones. La mera aplicación del discurso liberal ya es un mecanismo de anulación. Esto se sostiene en la relación de dominación del blanco, y por las cuales el indio viene a ser considerado por las

cualidades que NO son suyas². Los discursos de este tipo sobre el indio, funcionan de una forma tal, que el indio existe enfáticamente en el discurso del misionero, del antropólogo y el indigenista, y deja de existir en la conciencia nacional, o sea deja de existir en su propia constitución de nacionalidad. Podríamos incluso afirmar que este discurso que coloca al indio como objeto de observación, paradójicamente desemboca en la producción de su invisibilidad. La conversión del indio en "tema" en estos discursos, funciona como indicio de su anulación.

Existir a nivel de conciencia nacional- tal como esta existe en el ciudadano en general - significa, para esta anulación, funcionar como un supuesto en todos y cada uno de los discursos. Un supuesto, en lingüística, es aquello que no está expresado, pero que acompaña necesariamente aquello que se dice. Y aquello que no se dice ya está siempre allá, implícito e innegable. Por ejemplo, la necesidad de decir "el indio es gente", presupone la posibilidad de poder decir "el indio NO es gente". Cuando afirmamos que la anulación del indio existe como supuesto en la conciencia nacional, estamos diciendo que cualquier discurso relacionado con la identidad de la cultura nacional tiene de antemano "inscritas" la exclusión del indio, necesariamente, como un principio.

Y es así, porque la anulación es del dominio de la ideología. No está marcada como tal en ninguna parte, funciona a través de los implícitos, de prácticas que atestiguan su presencia, pero no la exponen como tal. Ahí está su eficacia. Evidentemente, este silencio, una vez establecido, se vuelca sobre el mundo con toda su violencia. Así, se pasa de

2 . Son estas las condiciones en que fue tratado el asunto de la emancipación indígena. Por una parte, ella muestra que, como nuestras leyes consideraban al indio como un "menor" (categoría del blanco), incluyéndolo lo deja en desventaja. Incluso cuando se lo quiere emancipar, se sigue en la misma dirección: cuanto más igual, mayor es su exclusión porque, como "mayor", el resulta más descalificado, porque, en cuanto adulto, tiene autonomía y responsabilidad para ser lo que en realidad es: marginado.

la anulación ideológica al exterminio, que a su vez, tiene formas más o menos directas de violencia: desde el asesinato puro y simple, hasta la exclusión del indio de la discusión de los problemas que lo afectan directamente.

Ahora bien, como se debe hacer cada vez que entra en consideración la ideología, se debe cuidar que la cuestión no resulte tratada de una manera reductora y mecánica.

Es necesario reconocer que estas relaciones entre ciencia, religión y Estado son bastante complejas.

En nuestro primer acercamiento al problema, haremos solamente unas referencias, bastante limitadas, al discurso de la ciencia, y nos esforzamos en mostrar la anulación, analizando dos materiales lingüístico-discursivos:

1. el relato de Nimuendaju sobre la pacificación de los Parintintin;
2. el relato de la conversión del indio pacamaño, en el Marañón del siglo XVII.

El punto 1 trata el problema de la pacificación que, en nuestro estudio, implica sobre todo la cuestión del SPI, creado el 7 de Septiembre de 1910 y que, a su vez, es el origen del FUNAI. En el punto 2, el objetivo específico es la cuestión de los misioneros y la catequesis.

¿De quién es la tierra?

Históricamente, un momento importante que se debe observar en el tema de la pacificación, es sin duda la creación del SPI, al comienzo del siglo.

El paso del Imperio de la República, con su característica descentración del poder, lleva a un acelerado movimiento de avance hacia la frontera en todo el país. La marcha colonizadora hacia el oeste y la penetración de las comisiones de límites, las comisiones responsables de

la instalación de líneas ferroviarias y telegráficas³, así como las expediciones etnológicas y geográficas, caracterizan ese período de extenso y profundo contacto entre blancos e indios. Van a suceder acontecimientos importantes con relación a una cultura llamada "primitiva" -entiendase aquí el término "primitiva" como "salvaje" y o "primera, originaria" -que, según parece, no había sido muy perturbada al final del período colonial y los comienzos de la independencia.

La creación del SPI puso en discusión hechos de orden político (centralización o no del gobierno), comerciales (venta de tierras y explotación del trabajo) y religiosa (responsabilidad y supervisión = control de esta cultura "primitiva"). Dio origen también a discusiones de orden etnológico (el indio debe ser pacificado o exterminado? el indio es o no es un pueblo inferior?), económica (relación entre desarrollo y colonización) etc. Es decir que la cuestión de la creación del SPI sirvió para hacer venir a flote y confrontarse discursos de diferente naturaleza y que configuran las relaciones de fuerza y poder instaladas en la sociedad Republicana en sus orígenes.

En medio de esta gran variedad de opiniones, nos interesa mostrar como el SPI se presenta, y cual es su función.

Comencemos diciendo que el SPI es necesario para organizar la toma de tierras y controlar la resistencia indígena.

En este sentido, diríamos que el SPI es, en verdad, servicio de control del indio y de protección del blanco, o mejor dicho, de algunos blancos. Tanto el SPI como los misioneros organizan las relaciones con los indios; seleccionan a quien debe tener contacto y cómo debe ser tal contacto.

-
3. Como podemos ver, no es solamente la "Nova República" que es pródiga en la formación de Comisiones. Sería interesante reflexionar más pausadamente sobre la función de las Comisiones en la inauguración de las Repúblicas.

No se puede hablar de creación de SPI sin hablar de episodios de conflicto entre indios y blancos.

El avance del blanco provocó en el indio una respuesta violenta. "La resistencia del indio era especialmente obstinada en São Paulo y los Estados meridionales" cuenta Staufer (1959) en un estudio que quiere explicar las condiciones histórico-sociales y políticas en que el SPI fue creado. Refiriéndose a incidentes ocurridos en 1910 en el Ferrocarril Noroeste de Brasil, dice que "su constructor notificó al ministro de Carreteras y obras Públicas, en Río de Janeiro, que las obras estaban a punto de quedar paradas a causa de la imposibilidad de continuarlas, frente a la oposición indígena".

El momento de la creación del SPI es un momento en que se tomaba más conciencia de la presencia del indio, ya que los choques de su careo causaban "uno de los mayores problemas de la nación" (Staufer, *idem*). El indio, en 1908, se había convertido en un grave problema nacional. Es decir, el indio (y su resistencia) quedaron más visibles. Era preciso apagar esta "visibilidad". ¿Cómo hacerlo? No usando el tema de la invasión del blanco y la resistencia del indio, sino colocando el meollo de la cuestión de la extinción del indio. Este fue (y sigue siendo)⁴ el modo de dislocar el problema del indio para el blanco. Se habla entonces de la distinción entre el indio civilizado y el indio salvaje, intratable, que es una forma de racionalizar la anulación. Y en seguida se convierte en tema tratado su "fatal" extinción.

Es así que las discusiones -como la polémica de Von Ihering (Staufer, *ibid.*)- se vuelven asuntos del blanco. Respecto de esa polémica, Staufer (*ib.*) dirá que "se toca una música nacionalista contra la ciencia

4. V. Daniel Cabixi, en "A conjuntura da Educação Indígena": "El indio estará sujeto a desaparecer (...) no por causa de destinos históricos que parecen predeterminados, pues así lo creen muchos fanáticos ávidos de ver desaparecer a los pueblos indígenas..." (v. Orlandi, E.: "Uma Retórica de Oprimido").

importada". Yo diría que antes de eso, es la necesidad de Brasil de presentarse como República la que entra en juego en este asunto.

La denuncia hecha por Fric en el XVI Congreso de Viena, en 1908, que se hacía un deliberado exterminio de los indios de Brasil, entre otras cosas suscita la explicitación de las diversas posiciones de los científicos e indigenistas en sus conflictos.

El científico Von Ihering se aprovecha de esta denuncia para desencadenar una discusión que demuestra la necesidad de protección gubernamental para los colonizadores alemanes establecidos en las fronteras de los Estados Meridionales (Staufer, 1960).

Para él, la desaparición del indio era inevitable y él, incluso antes de las denuncias de Fric, había optado⁵ por resolver los problemas de los colonizadores exterminando a los indios: "No other final result seems possible than that of their extermination" (Von Ihering, 1904).

Como la mayoría de los científicos que trabajaban con los indios, en esa época, eran alemanes, y existía un descontento de los científicos brasileños respecto de eso, los argumentos y disputas tuvieron matices nacionalistas que fueron muy favorables a la construcción del espíritu republicano.

Y volviendo a las condiciones de creación del SPI, podemos decir que por una parte, por la colonización de las zonas "deshabitadas" (y "amenazadas" por los indios) se lleva adelante, en la práctica, un programa de anulación, por el avance, violento o no, del blanco. Será violento cuando el indio resiste y, además, las categorías del blanco transforman esta resistencia en "crimen" y su autor en "salvaje" (indio que

5. "Optado" o solamente constatado la existencia de un proceso que se llevaba así? La diferencia entre la que era una "propuesta" de Von Ihering, o lo que era solamente una "previsión" suya, es el contraste de sentidos que se manifiesta entre los contendientes de la polémica de entonces.

opone resistencia es indio intratable). Por otra parte, el discurso sobre el "choque cultural" es una forma de amortiguar la perspectiva de resistencia indígena, indicando una solución paternalista para los conflictos creados. El blanco, de esta forma se apodera del asunto: propone que se proteja al indio. Es así que la República puede responder dentro de la posición humanística que debe ser la suya, al estilo del régimen republicano - frente a la sociedad nacional y las relaciones internacionales.

La Comisión Rondón y los importantes servicios a la nación

También el análisis de los relatos, conferencias, exposiciones, hechos por miembros de la Comisión Rondón pueden llevarnos a esta perspectiva que estamos proponiendo, de que la función del SPI - desde el punto de vista de la anulación que estamos tratando era antes de nada, la de administrar los conflictos entre indios y blancos, dando al blanco el poder de control tanto en su dimensión efectiva como retórica, es decir la función de dar el sentido a los conflictos, al contacto etc. O sea: el blanco es el que sabe y que dice lo que el conflicto es y dice cómo resolverlo.

Tomamos el texto "Pelo indio e Pela sua Proteção Oficial" (Para el indio y su protección oficial) de L.B. Horta Barbosa (1923) como ejemplo de material lingüístico producido por integrantes de la Comisión Rondón. Podemos verificar que la estrategia de ese discurso - que es una presentación de cuentas al Ministerio de Agricultura y Comercio - se orienta en dos direcciones:

- a. Hacia el exterior, como justificación de la necesidad de Brasil de manifestar su posición con relación a los indios frente a la opinión internacional, y
- b. Internamente, para colocarse como un medio eficaz y barato de administrar los conflictos.

Para aclarar el caso a. Tomamos la siguiente parte del texto: "Si en el exterior nuestro Servicio de Indios es conocido y estimado como un ejemplo a imitarse, para honra de la civilización universal". "Cómo podría ser desconocido en la Nación y no merecer la consideración del país".

Para comprobar la afirmación b. Tomaremos la siguiente parte del texto: "Estos indios, bajo el nombre de "coroados", infundían terror tan grande, que en 1910, cuando se fundó el Servicio de Protección, el Ministro de Carreteras sostenía en reuniones ministeriales, presididas por el Presidente de la república, que el gobierno tenía que escoger entre la alternativa de enviar una gran cantidad de militares para combatir y exterminar, o aceptar la propuesta de la empresa constructora, de suspender las obras que se le había encargado (...). Fue bajo la presión de tales acontecimientos y el nerviosismo público consiguiente, que el Servicio limitó sus trabajos en aquella zona salvaje a finales de 1910. En 1911 consiguió suprimir las llamadas "dadas" contra los indios, o sea las expediciones organizadas por aventureros mercenarios, contratados para ir al interior de las selvas en busca de silvícolas y exterminarlos en sus aldeas; luego, y como consecuencia de eso, se vieron cesar las correrías de los indios contra la Carretera, cuyos trabajos pudieron continuar sin más perturbaciones".

Y para comprobar al argumento financiero, podemos considerar el siguiente fragmento de ese mismo texto, que viene luego de una minuciosa presentación de cuentas. "Así pues, Brasil, en tiempo del Imperio, con la catequesis, gastaba, solamente con unas pocas tribus indígenas de dos de sus provincias y con un servicio limitado a la capital, en otra, mucho más de su presupuesto, de lo que la república da actualmente para atender las necesidades de todas las tribus de su territorio"⁶.

-
6. El SIL tuvo en el Brasil, una función que consigue ligar las tres formas de anulación - la de la ciencia (como lingüistas), la de la catequesis (como misioneros), la del indigenismo (como frente de contacto) con eficacia ejemplar, y sin cargas visibles para el país. Y solamente aquí, es notable la relación de un caso acontecido en el Ecuador. Se trata de una hoja volante del SIL, aparecida en 1971: "La Shell perdió a varios hombres, que murieron en manos de los indios. Cuando volvió (la Shell), los miembros del SIL salieron al frente y persuadieron a los indios de que debían permitirle el paso. Esto lo hicieron indios cristianizados, por medio de altoparlantes,

Reforzando la perspectiva del discurso republicano - que se define por sus modalidades liberales - el de la Comisión piensa en la integración nacional, diferente en eso, de la catequesis que tenía finalidades solo locales en el período imperial. Los textos de la Comisión son ejemplares para un análisis del paso del Imperio a la República y la observación de otro paso: de la catequesis religiosa a la catequesis laica.

En ambas direcciones -respecto del extranjero y las relaciones internas - este discurso produce una anulación, en la medida en que no habla para el indio, sino para el blanco, y de las representaciones políticas, sociales y económicas del blanco. No habla con el indio. No lo reconoce como interlocutor suyo.

Nimuendaju y el concepto de pacificación

Es dentro de esta perspectiva que intentamos entender el relato de Nimuendaju sobre la pacificación de los Parintintin. Mencionamos en particular, dos fragmentos del texto que tratan directamente este asunto.

El primero, dice que el mejor medio para pacificar a una tribu hostil, no es hacer una expedición pacífica en su tierra, sino "establecerse permanentemente en su territorio y obligarlos, con este medio, a entenderse poco a poco con uno, después de convencerse de la inexpugnabilidad de su posición y de las ventajas que la permanencia de uno proporciona a toda la tribu" (Textos Indigenistas, 1982, p. 59). Eso significa que "pacificar" es intervenir en el espacio físico en forma permanente.

El segundo fragmento hace reflexionar sobre lo que Nimuendaju define como pacificación relatando el estado en que encontró el lugar que había dejado en manos de Garcia; dirá que a su regreso, no le

desde un avión. Como resultado de esa coordinación por radio y teléfono, a través de la base en Quito, hasta la fecha no se perdió ninguna vida, alabado sea Dios"! Así el SIL prestó su importante servicio salvando a la Shell de las manos de los indios del Ecuador.

pareció que la pacificación estuviera en buen camino. Le parecía que García había dado a los Parintintin, una confianza casi exagerada. Dirá entonces: "Me pareció de todas maneras, que la pacificación no estaba en buen camino. Seguramente el aumento de más importancia, no era este de alcanzar la mayor intimidad posible en el trato con los indios, como parece haber sido el ideal de los que me sustituyeron, sino el de **constituírnos como autoridad frente a esa tribu** (lo subrayado es nuestro) a la cual la tribu podía dirigirse con confianza, pero también con respeto, y con temor por parte de sus malos elementos. Solamente así se podía terminar con las guerras y llevar la pacificación de los Parintintin a sus últimas consecuencias. Para este fin, una intimidad como la que yo encontré a mi regreso solamente podía ser perjudicial: y por eso, durante mis últimas cinco semanas de estada en el lugar, hice lo posible para encaminar en otro sentido la evolución de nuestras relaciones con los Parintintin. Antes de nada, expliqué a los indios que nosotros no éramos una empresa particular, aislada, sino que había detrás de nosotros, un jefe poderoso cuyas órdenes cumplíamos y que era amo y señor de todas aquellas cosas que ellos estaban recibiendo de nuestras manos, y de muchas cosas más; y que este jefe no quería que guerréramos uno contra otro (...) Indios que yo nunca había visto llegaban al lugar, me llevaban a su tierra y, delante de todos, pedían cuentas a Nuestro Jefe! Tú mismo fallaste con él? Qué fue lo que te dijo? Qué manda a decimos? (...) Todo eso demuestra que los Parintintin no pueden ya reunir los elementos necesarios para un combate regular contra nuestro puesto militar, como antes; el entusiasmo para tales empresas ya no es tan general entre ellos..." (iden, p. 65, 66 y 67) Como se ve, pacificar significa pues, y se define, como intervenir en otro espacio: el del poder y la representación política del blanco sobre el indio.

En suma, en cualquier parte del texto, se construye un significado para la pacificación, que siempre va al mismo fin: colocar al blanco entre el indio y el blanco, y, más radicalmente, colocar al blanco entre indio y otro indio. Eso es intervenir; colocar al blanco, con su forma de gobierno y poder, filtrando al indio con la cultura blanca.

He aquí entonces, que la imagen de la pacificación es aquella de producir de la desaparición de la cultura indígena, anular cualquier forma de resistencia; y la imagen que se tiene del indio, es de aquel que debe someterse al blanco; que debe reconocer la autoridad del blanco.

Catequesis y anulación: un caso de conversión

Veamos ahora algunos aspectos de la catequesis. Para eso, tomaremos el texto de Ivo D'Evreux, sobre la conversión del indio Pacamão (1929).

Lo que salta a la vista desde el comienzo de la lectura del texto sobre la conversión de Pacamão es que, en la descripción de la figura del indio, se usan adjetivos que convierten su imagen en algo totalmente negativo: "Pacamão es pequeño de cuerpo, vil y abyecto a tal punto que quien no lo conoce ni se da cuenta de que existe". Y cuando la descripción no es física, sino de cualidades espirituales, D'Evreux utiliza adjetivos igualmente violentos: "Es astuto y cobarde tanto cuanto puede serlo un salvaje". No menos generosa es la imagen que se hace de la esposa de Pacamão: "Ordenó a su mujer que se preparara para cargarlo hasta la casa del gobernador, y fue prontamente obedecido (...); su mujer era negra como el diablo y pintada de pies a cabeza con el jugo de "genipao".

En medio de estas desastrosas imágenes, no falta un llamado cómplice al interlocutor: "Antes de ir adelante, pensé si era posible contener la risa, viéndose a uno de los Principales de Brasil montado en tan hermoso caballo".

Frente a estas imágenes, no nos queda otro deseo que apagarlas, transformarlas en cierto sentido definido: el del occidental cristiano. Transformar al indio en un hombre "nuevo", según nuestras convicciones civilizadas (y civilizantes).

Sería divertido observar que, bajo cierto punto de vista, hay una característica de este discurso que se parece al de Nimuendaju: cuando se

trata del indio en general, como pueblo, como raza, el discurso tiende a la invocación de los valores humanísticos e igualitarios, pero cuando se trata de hablar de un indio en particular, concretamente, se manifiestan categorizaciones que los excluyen, o cuando menos, son ambiguas: labrador tolerante, vago etc. E incluso cuando la evaluación parece ser positiva, deriva de categorizaciones que la rebajan: "María Chavantes (...) es una mujer decente y trabajadora: me declaró su marido (un italiano) que no la cambiaría con ninguna blanca" (Textos Escolhidos, 1982, pp. 29/40). La medida-patrón es el blanco.

El resultado - y esta es una propiedad más, que se puede agregar a las que tematizamos más arriba a propósito del discurso liberal - es que aunque pretendan ser críticos del tema de la exclusión, estas declaraciones acaban abarcándolo, llevándolo consigo. No lo rebasan en la medida en que lo suponen, y solamente invierten el sentido denominador común. No le eliminan.

Por tanto este es un discurso que mantiene las premisas que ponen en discusión la existencia del indio y su cultura. Y esto se puede observar con más facilidad, como lo dijimos, cuando se habla de casos concretos, de indios particulares.

Pero volviendo al asunto de la conversión, podemos decir que existen, entre otros, dos modos de anular al indio, que nos parecen importantes, y que son complementares, en la medida en que el segundo es acarreado por el primero.

Primero: este asunto de la conversión, que aparentemente se presenta como diálogo, en realidad pone en la boca del indio las palabras el blanco, mejor dicho, las palabras que el blanco necesita oír del indio. Esta es la falta de equilibrio fundamental: la voz del indio es dominada por la del blanco; dicho de otra forma, hay una simulación, por la cual el blanco habla de sí y para los suyos como si fuera el indio. Y esta simulación, en vez de hacer del indio un representante suyo, al contrario lo anula.

Así es como está hecha la concepción de la conversión: "Cuando me enseñéis lo que es Tupan, tendré autoridad y seré más estimado que ahora, y en mi país ocuparé el primer lugar después de tí. " Y obsérvese, que esto es antes de nada, la expresión de una alianza política. Continúa diciendo Pacamaõ: "Di lo que quieres que yo haga, y cuando mis semejantes vean que soy hijo de Dios y limpio, todos desearán serlo, buscando imitarme". Es la "contrapartida" ofrecida por el indio.

No faltan las imágenes reflejadas por el espejo. Tenemos así la imagen que el misionero quiere que el indio presente de él: "Es verdad" - contestó- "pero vosotros, y otros padres sabéis grandes cosas, sois más sabios que nosotros, porque no pusimos atención a las cosas de nuestra tierra, que la vemos todos los días, y vosotros, en tan poco tiempo, las conocéis". Es así que, según el blanco, el indio debe verlo. Clara escenificación del etnocentrismo.

Lo que nos muestra esta primera forma de anulación, desde el punto de vista de su manera de funcionar, es la utilización radical del mecanismo de anticipación. Este mecanismo es el que regula las respuestas. Por medio de él el locutor se coloca en el lugar del destinatario. En general, en el discurso, eso se hace para que el locutor oriente sus propias palabras para controlar el lugar en que lo espera su destinatario: se prepara entonces a desviarlo (si resulta adversario) o reforzarlo (si resulta cómplice). En la escenificación de la conversión, este mecanismo se utiliza sin considerar la complicidad o la oposición del destinatario puesto "en el escenario". El no tiene importancia: se lo atraviesa para llegar al otro destinatario, esté sí considerado, que es el propio blanco, quien detenta el reglamento de interlocutor objetivado.

Lo que se llega a construir, es la imagen del blanco, para el blanco, a través del indio. El indio no es más que un pretexto para que el blanco se muestre a sí mismo y a los suyos.

Segundo: el discurso de la conversión es una ilustración de lecciones de Teología. Encontramos en las reflexiones teológicas de la época (véase Albeville, 1975) el correspondiente discurso intelectual que

está escenificado en el diálogo de la conversión de Pacamaõ. En este sentido, el relato es una pieza teológica-literaria antes que un documento. Aunque se presente como documento, como relato de experiencias, tiene características del discurso literario -en cuanto relato de un caso, una ilustración- y al mismo tiempo, es un trabajo de cuestiones teológicas.

La estructura del texto en realidad es sencilla: están las palabras del indio seguidas por la interpretación del relator, o sea del padre Ivo D'Evreux. Esta interpretación es ya en sí, un conjunto de enseñanzas bíblicas: "Vamos a observar muchas bellas particularidades en este discurso, que no serían entendidas o pasarían desapercibidas si no fueran indicadas. En primer lugar, el cuidado aparente de estos salvajes en conservar su autoridad y prestigio entre los suyos, pues no hacen nada sin reflexionar, para no cometer acciones que sean mal apreciadas por sus inferiores, tan livianos e imperfectos como ellos, y por consiguiente tan incapaces de entretener los espíritus familiares como ellos (...). Pensamos en esto, vi como los diablos abusan de la luz natural del hombre, que nos hace ver con claridad (...) Qué gran ceguera, juzgar a Dios como vasallo de la vanidad!"

Es fácil observar en este fragmento, lo que acabamos de decir; simulando un diálogo y luego interpretándolo a la luz de las enseñanzas cristianas, en realidad se desarrolla una "pieza" de teología. Refiriendo ("indicando") las palabras del indio al argumento religioso, el intérprete es en realidad el que les da el sentido debido.

Hay también otro aspecto interesante, sobre el cual vale la pena llamar la atención. Se trata de la manera en que aquello que es resistencia cultural, se convierte en error o pecado.

Considérese el siguiente enunciado: "No haciendo ninguna acción sin reflexionar, por la cual pueden ser mal apreciados por sus inferiores, tan livianos e imperfectos como ellos". Podemos observar que, en una primera parte, se está hablando del cuidado de los indios "principales" ("no haciendo acción alguna sin reflexionar") que, en la segunda parte, sufre un corte repentino hacia categorizaciones que diluyen las cualidades

referidas, transformándolas en defectos ("tan livianos e imperfectos como ellos").

Se debe notar también el énfasis puesto en la insistencia de Pacamão para ser bautizado. Como él insiste por razones que no son las correctas según el cristianismo, se crea el pretexto para la explicitación de las razones "verdaderas". Entonces se estructura el texto con preguntas y respuestas, como en el catecismo. Es realmente un catecismo ilustrado. Y así Pacamão es llevado a la comprensión de Dios "porque él era bueno, yo lo amo y creo en él", dirá, preparándose para "recibirlo" según las prescripciones cristianas.

Vale también la pena observar que el "tipo" de discursos, colocado en los labios de Pacamão, es el discurso religioso cristiano o catequético. Incluso cuando él está aún poco informado, dice nobles palabras de cristianismo: "Supe también que María era madre de Tupan, siendo Virgen, pero Dios mismo se hizo cuerpo en el vientre de ella y cuando creció envió Maratas (Apóstoles) a todo lado; nuestros padres vieron uno, cuyos vestigios existen aún".

En el desarrollo del discurso, tanto el concepto de Maratas (apóstol) como la concepción de la Virgen María vuelven a aparecer con más especificaciones y detalles, para que el lector aprecie mejor los misterios religiosos y el trabajo misionero⁷. Así, también, muchos de los símbolos cristianos serán tratados: el agua bautismal, la cruz, el altar etc. No faltan referencias a la orden del misionero: "Quién es aquél que está vestido como tú? Es, dijo él, el padre de nosotros los padres, que nos vestimos así⁸".

7. Observamos un uso de metáforas que revela la imagen que el misionero crea del indio: en general, las metáforas se hacen con frutas, animales u otros elementos del mundo natural. Se supone así, para el indio, cierta forma de reflexión "primitiva".

8. Obsérvese el estilo socrático de la retórica (mayéutica) con fuerte tradición clerical.

El discurso religioso se adhiere a Pacamãõ⁹. Y viene de afuera hacia dentro. Es colocado. Eso se pone en evidencia por su estructura, que es típica del argumento teológico y el catecismo.

No puede dejar de ser así: esta necesaria reproducción del discurso religioso en sus formas se hace porque se trata de cuestiones de fe y verdad, de "palabra revelada". No puede haber modificación sustancial. Es por la adhesión, la repetición estricta de argumentos occidentales cristianos, que la anulación del indio y su cultura se realizan y manifiestan.

Lo principal, en este proceso, es dar al misionero la función de intérprete, de mediador. En posesión de tal función, el establecerá la dirección del contacto (del blanco al indio) y el valor dado a cada cultura. En cuanto mediador, queda encargado también de establecer el reglamento de la religión reconocida como tal. Contra cualquier principio de libertad de culto, no reconoce, en las formas de la cultura indígena, la legitimidad de sus creencias.

En suma, en nombre del amor a la Patria, no se considera al indio como un compatriota, y en nombre del amor a Dios, no se reconocen sus creencias.

Como vemos, el "choque cultural" no acontece casualmente: es producido. Nuestras extrañezas y familiaridades resultan de procesos históricos-sociales claramente inscritos en nuestras instituciones, sean estas científicas, políticas o religiosas.

9. Vale la pena reflexionar sobre la relación entre "lenguas" diferentes y sobre el hecho de que D'Evreux hace el relato de la conversión en su propio idioma. En esto entraría todo un conjunto de consideraciones sobre la traducción ("paso" de una lengua a otra) que en cierta forma, es anulación de la lengua indígena, desaparición de ciertos sentidos y de aspectos decisivos de identidad cultural.



Nuestra intención, con este rápido acercamiento a los asuntos de la pacificación y conversión, fue iniciar una discusión que se extienda de una manera más sistemática -siempre por medio del análisis del lenguaje - sobre el problema del contacto y la constitución del marco cultural brasileño, manteniendo al argumento del indio como referencia. Como todo discurso, esta muestra también produce sin duda muchos otros silencios y "anulaciones". Lo que nosotros proponemos, entretanto, no es hablar de un lugar "neutro", ya que sabemos que este no existe, sino solamente avivar, problematizar el campo de reflexión sobre los asuntos indígenas. Mis interlocutores previstos para la lectura de este texto no son, evidentemente, los indios. Pero tengo la pretensión de escribir para ellos.

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, L.B. Horta,

"Pelo Índio e pela sua Proteção Oficial", Rio de Janeiro, 1923, Tip. Macedo.

D' EVREUX, I.,

"Viagem ao Norte do Brasil", Liv. Leite Ribeiro, Rio de Janeiro, 1929.

D'ABBEVILLE, Cl.

"Historia da Missão dos P.dres Capuchinhos na selva do Maranhão e terras circunvisinhas", Belo Horizonte, Editora Itatiaia Ltda. 1975.

HAROCHE, Cl.

"Vouloir dire, faire dire", P.U.L., Lille, 1984

IHERING, V.

"The Anthropology of the State of S. Paulo", Duprat Comp., 1904.

NIMUENDAJU,

"Textos Indigenistas", Ed. Loyola, S. Paulo, 1982.

ORLANDI, E.

"Algumas considerações discursivas sobre educação indígena", en *A linguagem e seu funcionamento*", Brasiliense, S.P. 1983.

"Uma retórica do oprimido: o discurso de das lideranças", Aba, Brasilia, 1984.

"Os Pataxó: sua língua, sua terra", C.P.I. (está imprimiéndose)

STAUFFER, D.H.

"Origem e Fundação do Serviço de Proteção aos Índios", serie de artículos publicados en la *Revista de Historia*, S.P. Brasil, 1959/1960.

UNA INVESTIGACION SOBRE ETNOCOMUNICACION EN ECUADOR

Marginación, dependencia y socialización en un ecosistema de la "sierra" andina

*Pasquale Iaccio **

Esta investigación tiene por objeto una población de origen indio de una zona interna del Ecuador actual. Se divide en dos partes diferentes; la primera, que aquí presentamos, es un análisis de las relaciones sociales que existen en el interior de una comunidad, cuyas características de marginación económica son en gran medida comunes a amplios sectores campesinos de América Latina. La segunda parte describirá, en otro artículo, los cambios que se han verificado de un decenio a esta parte y que, aún habiendo sido encaminados por una intervención proveniente del exterior, han encontrado en el lugar energías suficientes, formas de asociarse y sistemas nuevos de interacción para un desarrollo autónomo. Las condiciones de vida y de intercambio en un ecosistema circunscrito, las implicaciones de carácter étnico y cultural, las herencias aún presentes de eventos como la conquista española han hecho que se consiga una vasta gama de sistemas de interacción en los que prevalecen canales de comunicación y de intercambio típicos de la tradición campesina colonial. En una comunidad como la que examinamos tienen muy poca incidencia, de hecho, los medios de comunicación más difusos en una sociedad

* Antropólogo italiano. Este artículo apareció en *Sociologia della Comunicazione*, III, nº 5, 1984, p. 73, ss.

industrializada, como son la prensa, la televisión (la radio, en cambio es una excepción), mientras que eventos como la construcción de una casa, la celebración de un rito religioso, las condiciones de trabajo, el desenvolvimiento de una feria, son determinantes. El análisis de las razones históricas y culturales que han determinado este tipo de relaciones, nos hará comprender por que aún hoy, a finales del siglo veinte, sobreviven condiciones de vida, de asociación y de interacción totalmente impermeables a los estímulos de una sociedad desarrollada. También nos hará comprender, cómo estas relaciones tradicionales además, son absorbidas de alguna manera y se vuelven funcionales, a través de pasajes y mediaciones, a una sociedad y a una economía capitalistas.

LA VIDA COTIDIANA DEL "CAMPEÑO" EN EL VALLE DE SIMIATUG

1. La vida material

Simiatug, que en quichua significa "boca de lobo", es un pueblito de unos mil habitantes en un valle de una zona interna de la sierra ecuatoriana. Con los centros Facundo Vela, Salinas y Guanujo, y los territorios cercanos, todos con un alto porcentaje de habitantes indígenas, forma el sector norte de la provincia de Bolívar, una de las más marginadas del Ecuador. La extensión de los territorios de la "parroquia" es muy grande, y comprende una población que vive esparcida en los más o menos 35 recintos que rodean el pueblo. Estos recintos, los cuales conservan el nombre indio, son los siguientes:

Zona del páramo más alta de 3.400:

Chiquishungo, Tingo-Salto, Pambahuela, Playapamba, Plaguloma, Pampa de Allago, Pashambi, San Vicente, El Marco, Cocha Colorada.

Zona hacia El Corazón:

Guanguliquín, Salaleo, Chalata, Mulluleo, Mindina, Cascarillas, Cutahua, Chihué, Papaloma.

Zona hacia el Arenal:

Sicta, San Antonio, Talahua, Siligato, Aserradero, Tacarpo.

Zona del valle que lleva a Facundo Vela:

San Francisco, Yataló.

Zona del sub-trópico, debajo de los 2.000 mt.:

Candío, Santa Teresa, Ingapirca, Musullactas, Guayamvela, La Yé.

La población total, pero no hay datos seguros, se puede calcular entre los doce y quince mil habitantes. Las comunicaciones con el resto del país son precarias; hay solamente 72 Km. de camino explanado, impracticable en algunas temporadas del año, que llevan a Guaranda. Las estaciones (verano, de mayo a octubre, con sol y viento), el clima, con influencias del aire templado de la costa cercana y de la corriente fría que viene de las nieves del Chimborazo que está solamente a 32 Km de Simiátug) y la particular estructura orográfica de la sierra, con una sucesión ininterrumpida de valles y quebradas, hacen que las condiciones ambientales y climáticas sean en extremo variadas, y decididamente "invivibles" por encima de cierta cuota y en ciertas partes del año.

Los del campo, los indios, llamados por los blancos también "naturales" para señalar su diferencia de los habitantes del pueblo, que en cambio se definen "racionales", viven esparcidos en los recintos. Estos territorios no son grupos de chozas, sino consisten en zonas extendidas con escasas ocasiones de encuentro y agregación. El recinto no recuerda, por la colocación de los núcleos familiares ni las relaciones internas, el antiguo AYLLU. Es simplemente un territorio, casi siempre inhóspito e improductivo, a menudo cerca de los 4.000 mt. de altura, donde fueron inducidas a vivir las poblaciones de origen indio que no servían para el cultivo de las tierras más productivas conglobadas en las haciendas. La distribución de las poblaciones autóctonas en el territorio, sufrió profundos cambios respecto de la época de los incas. En primer lugar, en vez de residir en un sector intermedio que consentía el cultivo y uso de una gran cantidad de productos, los indios tuvieron que someterse a un

proceso de expulsión progresiva de los territorios de la zona templada. En cuanto a Bolívar, la construcción en los primeros años de este siglo, del ferrocarril que une Quito con Guayaquil, significó el comienzo de una decadencia de las actividades económicas y comerciales. La antigua Vía Flores que ligaba la sierra a la Costa se utilizó cada vez menos, aumentando el aislamiento de la zona, que solo tiene caminos sin tierra y malos.

La escasez de recursos agrícolas obligó a gran parte de la población del páramo a emigrar a tierras más bajas, incluso saliendo de la provincia. Estas migraciones son a veces diarias, sobre todo hacia el subtrópico, a veces temporales. En este caso los campesinos van por una temporada según el calendario agrícola, a la costa: Babahoyo, Quevedo, Quinindé y el oriente amazónico. Sucedió a veces que agricultores, que habían ido temporalmente a la parte baja, formaron nuevos pueblos, por ej. Echeandía. En todo caso, Bolívar presenta la tasa de emigrantes más alta de todo el país: 23%¹. Pero la redistribución de la población más significativa, se encuentra dentro de las mismas zonas altas, con una neta separación étnica entre los pueblos y campo.

Si las condiciones de vida de los indios de hacienda, obligados a trabajar con sueldo ridículo, es de pura subsistencia, la de los indios definidos libres o propios, es a veces mucho peor. De hecho, el indio libre, sin propiedades o propietario de un minúsculo pedacito de tierra, obligado a comerciar únicamente por medio de intermediarios blancos del pueblo más cercano, y obligado a trabajos gratuitos en favor de los gamonales, se encuentra en una condición de completa explotación sin recibir a cambio cualquier ayuda o asistencia del estado o los particulares.

La casa tradicional del campesino es la choza, que desde la colonia siempre pareció a los observadores externos, primitiva e incómoda, pero que permitió, en condiciones precarias, si se quiere, la supervivencia del indio incluso más arriba de los 4.000 mt. llenos de viento y lluvias heladas. Para su construcción, contribuyen, como antaño, los habitantes de la zona, y este es uno de los pocos momentos de encuentro entre componentes de un mismo recinto. Al final, para festejar y devolver el

favor, el nuevo propietario organiza una fiesta ofreciendo comida y bebida en cantidades, y matando una res, probablemente por el recuerdo de los ritos sacrificiales para la buena suerte, de la época prehispánica. Esta costumbre, que era uno de los numerosos elementos que formaban la complicada trama del dar y recibir, base de la reciprocidad y redistribución², con el tiempo se convirtió en una de las varias obligaciones sociales del campesino, para el cual la construcción de la casa llega a ser un notable desperdicio de recursos. La choza está construida con los únicos materiales ampliamente disponibles en la sierra: la tierra color café, impermeable, con la cual se hacen los muros, y el pajonal para el techo. Si la casa, como sucede casi siempre, está arrimada a una cuesta, se deja de construir el muro contra la montaña usando a esa parte de la cuesta como pared. Los otros tres muros se edifican en forma muy sencilla: con grandes bloques de lodo apisonado en una caja de madera, y luego secado al sol. El techo, un espeso estrato de pajonal amarrado en algunos puntos con sogas trenzadas, está sostenido por postes de madera en círculo, que se reúnen en un punto del centro. En los territorios más empinados y expuestos, el techo inclinado es tan bajo, que casi toca el suelo, y toda la construcción tiene una forma más limitada y redonda para adaptarse a la cuesta y reducir más la ubicación interna. El piso del único cuarto es de tierra apisonada y en algunos casos está lleno de paja, que sirve como aislante térmico. Salvo poquísimos casos, no hay ventanas, y la única abertura es la puerta baja, única fuente de aire y luz. La puerta es una de las pocas innovaciones respecto a la época prehispánica, y ha sido introducida, no solo por temor a los robos sino también para luchar mejor contra el frío, conforme se sentían a subir más en el monte. Adentro hay también un patiecito, a veces delimitado por un muro de lodo seco, en el cual se desarrolla la vida al aire libre. Allí se hacen los quehaceres domésticos, se trilla la cosecha antes de llevarla al mercado, se deja que se paseen los animales que durante la noche, se guardan celosamente al interior de la choza. La parte interior de la casa, que un extraño difícilmente visita, da una primera impresión de un antro maloliente y negro: todo está ennegrecido por el humo. En cuanto al mobiliario, totalmente escueto y sin adornos, como en la época inca en que no se usaba embellecer las casas, es una única cama de madera (o un camastro de pieles en el piso) que por la noche ampara a todos los miembros de la

familia. Alrededor se encuentran esparcidos los pocos instrumentos de trabajo, de cocina, unas ollas, poca vajilla (no se usan los cubiertos) y una piedra donde la mujer campesina tritura los alimentos antes de cocinarlos. Hay viejas latas, o vasijas de barro tradicionales, que sirven para contener y transportar agua. En esa zona no hay agua potable; por los micro-organismos presentes también en grandes alturas: los campesinos están pues obligados a sacarla de riachuelos, a veces muy alejados, cuando no se usa directamente el agua lluvia. En la choza se mantiene la leña para el fuego, que es el combustible más raro y preciado, que se puede encontrar solamente en la alejada zona templada, a veces a un día de camino. Con más frecuencia se usan restos de pajas del páramo, hojas de maíz o estiércol de animales. En el pequeño espacio de la casa se guardan los pocos productos de la cosecha que, no pudiendo conservarse por largo tiempo, los campesinos deben forzosamente venderlos en el mercado a precio ínfimo. Antaño los incas asombraron a los españoles por su habilidad en conservar reservas de alimentos con técnicas de deshidratación (charqui y chuño)³, pero los campesinos actuales no usan ningún método de conservación de productos agrícolas ni transformación de carne y leche, salvo una pequeña producción de queso para la familia. La cosecha, cuando más, se entierra en hoyos cavados adrede delante de la choza. La falta de sistemas de conservación y transformación de productos agrícolas, es uno de los principales obstáculos para la autonomía económica del campesino en las zonas altas.

La pérdida de una res, o de una parte de la cosecha, es una tragedia, y desespera por completo a la familia entera, porque pone en peligro su supervivencia.

Lo que nunca puede faltar en la choza es un burdo fogón hecho con dos o tres gruesas piedras en el centro de la casa. Es necesario para cocinar y calentar el ambiente que, cerrando la puerta, queda herméticamente aislado. La falta de salida del humo provoca problemas de ojos, piel, vías respiratorias, pero el campesino está dispuesto a sufrir cualquier consecuencia con tal de defenderse del frío de las alturas y humedad de las noches.

Pero eso no es suficiente para prevenir graves enfermedades debidas al frío: ellas matan a un gran número de niños menores de un año. Los que logran llegar a la edad adulta, tienen fiebres reumáticas, artritis de varios tipos, artrosis deformantes de brazos, piernas, manos, pies, columna vertebral. Además la alimentación escasa e incompleta, la cocción de las comidas, también incompleta, la promiscuidad con los animales, la escasa limpieza, provocan una serie de otras enfermedades, desde las infectivas a las del sistema cardiovascular. La costumbre de andar descalzos provoca úlceras, llagas y fuertes infecciones bacterianas. La falta casi completa de vitaminas implica escorbuto y pelagra, pero lo más impresionante es la tremenda cantidad de enfermedades infectivas, como la disentería, salmonelosis, TBC, tosferina, equinococosis e infecciones provocadas por gusanos. El aspecto más preocupante de la condición higiénico-sanitaria, como lo demostraron investigaciones en otras zonas de la sierra, es que tales factores, agregados a la deficiencia de yodo incluso en el feto, pueden producir hipotiroidismo y otras deficiencias en el campo de la madurez neuromotora⁴. Todas estas carencias se unen con las graves fallas de la medicina oficial: los campesinos intentan contrarrestarlas con sus remedios tradicionales, con hierbas o varias formas de magia⁵.

La prensa ecuatoriana publicó ampliamente los resultados obtenidos por la medicina rural básica de 1983: 114 puestos de salud con posibilidad de dar asistencia médica a 128.530 personas⁶. Como se ve, son estructuras absolutamente insuficientes tanto en número (la población rural del país es de unos 4 millones de personas), o como por la situación de precariedad en que les toca trabajar. Aparte de las dificultades de penetración en la sierra y el impacto que un sistema sanitario proveniente de afuera tienen en la mentalidad del campesino, hablar de prevención o asistencia médica, cuando las condiciones higiénicas, ambientales y sociales inaceptables (como la falta de agua potable y la subalimentación general de la población agrícola), es claramente utópico.

Hablar más de las condiciones materiales de supervivencia, en aspectos menores de la vida diaria, no tiene el objeto de inducir a

consideraciones humanitarias o moralísticas, como a menudo sucede en estos casos. El objeto es, en cambio, destacar el enorme condicionamiento que la economía en que el campesino está obligado a vivir sufre hoy más que nunca, en la vida diaria. El aislamiento, el paisaje desolado, el clima difícil, el contacto diario con enfermedades y muerte, no pueden no influir en forma determinante en la percepción de la realidad, en el nivel de las aspiraciones y la mentalidad. El aislamiento, impuesto pero, en cierta medida, también aceptado, que encierra al campesino en una dimensión local, familiar, individual, se ha convertido en una costumbre mental, una condición psicológica que aprisiona a cada individuo en una jaula. El aislamiento, por ejemplo impulsa a calcular el espacio no en kilómetros, sino en tiempo de recorrido de la distancia según una opinión personal y ligada a una evaluación momentánea. Como el espacio, el tiempo también asume valores muy particulares: no tiene importancia el pasar progresivo de las horas, de los días y años (nadie tiene la menor idea de su propia edad). El tiempo pues, no está sometido a un criterio de medida objetivo, no existen fechas ni calendario, sino solamente acontecimientos, ocasiones (un matrimonio, un entierro, la construcción de una casa), todos ellos colocados en una dimensión indefinida, en un día cualquiera del pasado o futuro. El año no está dividido en meses, sino en períodos climáticos, según los ritmos de siembras y cosechas. La semana no es parte de un mes determinado, sino el tiempo que está entre una feria y otra.

Pero lo que influye más profundamente, no es el aislamiento geográfico en sí. Bien mirada, la condición de marginalidad del campesino de la sierra no significa una falta absoluta de relaciones con lo exterior (una cosa es el aislamiento del campesino del valle de Simiátug, otra diferente la del indio amazónico que nunca entra en contacto con el blanco). Aunque en forma limitada, el campesino sí tiene contactos con el pueblo. Su aislamiento es sobre todo una condición psicológica, es un sentirse inferior, "indio", con todo lo que implica frente a la sociedad externa. Esta diversidad, en la cual todo lo que es "indio" tiene significado negativo, favoreció esa actitud característica de sumisión, dependencia ("estupidez", como piensan los blancos) típica de las poblaciones indias de la sierra.

Además, la comparación con una sociedad desarrollada, aunque inconscientemente rehusada, empeoró la posibilidad de aguantar una condición de pobreza ausente en el mundo europeo. En la sociedad incaica, a pesar de la existencia muy modesta de los *hatun runa*, la pobreza, al menos como la concebimos en una sociedad desarrollada, estaba prácticamente ausente. Los pobres (viudas y huérfanos) eran asistidos dentro del ámbito de las relaciones de reciprocidad y redistribución que nada tenían que ver con la limosna como la pensamos en una sociedad de prosperidad social. El empeoramiento objetivo de las condiciones de vida material, que se volcó sobre las poblaciones indias desde la conquista en adelante, fue acompañado por la afirmación de una sociedad de blancos, externa y paralela, con modelos y valores ligados al dinero y a la acumulación, que han hecho el contraste entre las dos sociedades aún más estridente, y han aumentado también la "pobreza relativa" de los campesinos actuales.

La constante lucha para la supervivencia, la precariedad de una condición en que el individuo está solo contra un ambiente y una sociedad hostiles, expuesto diariamente a la pérdida de sus escasos recursos vitales (cosecha, animales), sin una perspectiva razonable, inmediata o futura, de cambio, llevó a interiorizar una condición psicológica dominada por la inseguridad y el fatalismo, que son los primeros y más arraigados obstáculos para un desarrollo "desde adentro" de la sociedad campesina.

2. El trabajo

La totalidad de los recursos económicos del valle de Simiátug, viene del sector agrícola, que según una clasificación usual, tiene los caracteres de una economía marginal y de subsistencia. Seguramente una parte de la producción de la familia campesina, está destinada al consumo interno, pero la parte mayor se vende en el mercado del pueblo. En algunas provincias de la sierra, como Imbabura, Azuay y Tungurahua, se desarrolló una actividad cada vez más amplia, que se ha convertido en la fuente principal de recursos para las comunidades indígenas, y permitió el desarrollo de una notable autonomía no exclusivamente económica. En cambio, en la zona de Simiátug, las pocas formas de artesanía existentes

no tienen importancia fundamental, porque están encerradas dentro del ámbito familiar.

La actividad agrícola, desde luego, está influenciada por la altura y exposición de los terrenos. En las áreas más bajas, por los 2.000 metros, se cultiva una discreta cantidad de productos, especialmente trigo y maíz, pero también fréjol, habas, papas, lentejas, avena, alverja y centeno. Con el aumento de la altura, desaparece casi todo cultivo y árboles de tallo largo, salvo las habas y papas. Más arriba de los 3.800 mt. existen solamente pastos para los animales: pajonales. Tiene cierta importancia local también la cría especialmente de ganado ovejuno, pero hay también ganado vacuno, cerdo y llamas, con los escasos animales de corral: (gallinas, conejos, cuyes) que toda familia campesina mantiene. Rara vez existe una mula, y el caballo es considerado un lujo.

El campesino, generalmente, tiende a explotar al máximo los recursos humanos propios, y de todos los demás miembros de la familia, más que a mejorar los sistemas de labranza o a buscar mejores posibilidades comerciales. Las técnicas agrícolas son las tradicionales, juzgadas por el observador externo extremadamente obsoletas: se basan en gran parte en el respeto de prácticas de la época prehispánica y el uso de pocos y primitivos instrumentos de trabajo. El azadón es indispensable para mover la tierra de las cuestas, y en el llano el afortunado que la posee puede usar la yunta, pero de todas maneras la cosecha resulta cuantitativa y cualitativamente muy escasa. La tierra, que está sometida a un constante proceso de erosión, es además explotada ininterrumpidamente desde hace siglos, sin los necesarios períodos de descanso, la cultura rotativa y los antiparasitarios y fertilizantes que no son naturales. El mismo clima no es muy favorable, por frecuentes cambios de temperatura que provocan las heladas y las lanchas (una especie de escarcha que seca las plantas). Los únicos remedios usados por los campesinos contra las calamidades atmosféricas, están ligados con un patrimonio de ritos mágicos. Contra la lancha recurren a una clase de caldo de hueso de vaca, paja quemada y carrizo, otras veces atan unos animales en el cultivo para que su bullicio asusten la lancha, y contra las heladas se coloca en la tierra un recipiente lleno de agua, creyendo que pueda absorber el hielo.

La persistencia de técnicas agrícolas tradicionales, considerada generalmente una de las causas principales del atraso de las zonas internas de la sierra, se relaciona normalmente, por parte de los blancos, con la escasa iniciativa de las comunidades indígenas, y sobre todo la escasa propensión del indio para la "novedad". Esta explicación nos parece demasiado superficial y sobre todo opinamos que no toma suficientemente en cuenta las razones históricas, sociales y culturales que permitieron, y siguen permitiendo, esta clase de economía. Aparte de las auténticas estafas que varias veces hicieron los blancos a los indios, antes de todo hay que tomar en cuenta que la distribución de la tierra no ha sido sustancialmente modificada por los repetidos programas de reforma agraria promulgados por todos los gobiernos republicanos, que lograron en algunos casos cambiar la situación jurídica de los campesinos, pero no cambiaron, de hecho, su dependencia de los que detentan la propiedad de la tierra. La reforma agraria de 1964, y luego la de 1973, preveía la abolición de los huasipungueros, sobrevivientes directos del antiguo sistema de las encomiendas y la fundación de un importante número de trabajadores del campo independientes, propietarios de pequeños terrenos. La reforma, en realidad, no ha distribuido nuevas tierras a los campesinos, sino, simplemente, legalizó la posesión de propiedad de terrenos que ellos ya cultivaban para los latifundistas. Además, no se han previsto mecanismos de aumento de esas propiedades, que de por sí ya eran pequeñas y escasamente productivas, ni se hizo nada para incentivar el aumento de la producción, dejando así al campesino en la bendición de tener que depender para cada cosa de su antiguo dueño. El campesino, a pesar de ser formalmente un libre propietario, para una serie de servicios (agua, instrumentos de trabajo, semillas) está obligado a recurrir a la ayuda del latifundista, quien a cambio de la cesación de la servidumbre personal del pasado, de hecho obtuvo una ilimitada oferta de mano de obra a precio ínfimo. La reforma agraria, por tanto, ni ha rozado siquiera la extensión del latifundio ni el poder de las haciendas. En efecto, los latifundistas (definimos así a los propietarios de más de 100 hectáreas de tierra) son solamente el 2% de la población, pero siguen teniendo la propiedad del 75% de las tierras. Los minifundistas (los que poseen tierras de extensión inferior a las 5 hectáreas, muchos incluso inferior a 1 hectárea), son el 75% de la población agrícola, pero poseen solamente el

8% de las tierras cultivables⁷. Obsérvese que en la zona interandina, el estado y la Iglesia siguen estando entre los mayores terratenientes⁸.

A este panorama agrícola debemos añadir no solamente la función realizada por los latifundistas, donde las utilidades se obtienen gracias a la explotación no de la tierra, sino del hombre, sino sobre todo la de las haciendas, generalmente entre las 5 y 100 hectáreas, cuya producción está totalmente destinada al mercado fuera de la sierra. Todo eso hizo que la condición de vida de los campesinos libres, no haya cambiado sustancialmente. En lugar de las antiguas relaciones de dependencia personal, se creó un nuevo sistema de relaciones económicas que, bajo diferentes formas jurídicas, eternizó una antigua condición de servidumbre, sobre todo en las regiones más internas a estas formas de dependencia, que ya serían suficientes en sí para mantener al campesino en una situación de explotación directa, deben añadirse desventajosos mecanismos de venta de los productos provenientes de zonas marginales. En efecto, en el intercambio, el campesino se ve sometido a una serie de presiones que lo obligan a despojarse en su cosecha por poco dinero.

A este punto, insistir sobre la resistencia del indio frente a las novedades y su natural propensión al uso de técnicas agrícolas arcaicas como causa principal de su dependencia y atraso, ya no tiene sentido. Tampoco lo tiene seguir definiendo la economía de estas regiones de la sierra como "economía de simple subsistencia", cuando ya nueva parte de la fuerza-trabajo de los campesinos se usa en las haciendas y latifundios para proceder en favor de un mercado externo. Como lo veremos más adelante, y también la producción de las zonas "marginales", por medio de los mercados de los pueblos, termina llegando a los mercados nacionales, y contribuye a incrementar la producción global del país⁹. Pero, no se crea un intercambio recíproco, ni se da al campesino la posibilidad de acumular un capital para que más tarde lo reinvierta en sus actividades, así como tampoco se encaminan mecanismos que puedan favorecer un desarrollo endógeno en los territorios habitados por poblaciones de origen indio.

3. Las relaciones familiares y la instrucción

La familia, hoy acaso más que antaño, es para el campesino la principal unidad económica y social, el núcleo organizativo básico. Antiguamente los *hatun runa* constituían, con matrimonio, una unidad doméstica, adquirían el derecho de usar los recursos comunes, y se convertían en miembros de la sociedad sujetos al tributo a la comunidad y el estado, al cual se participaba no como individuos, sino como miembros de una familia. El campesino, hoy, se casa bastante pronto: el hombre a eso de los 20 años, la mujer mucho antes, a veces por los 12-14 años. El matrimonio, para el cual tiene aún una importancia preponderante, y se establece con contrato entre los jefes de familia. Las relaciones prematrimoniales generalmente son toleradas, y el propio matrimonio a menudo precedido por una temporada de prueba llamada SIRVINACUY. Esta condición casi siembre se alarga por la falta de tierra disponible para la nueva familia. La pareja vive en la casa del padre, que está destinada al primogénito varón, hasta heredarla o hasta que pueda comprar un pedazo de tierra y unos animales. Otras veces se hace simplemente una ulterior subdivisión de la propiedad de los padres favoreciendo ese característico fenómeno de "pulverización" de la tierra, típico de la condición del campesino actual.

Esta es una condición muy diferente de la que existía en el ayllu, en la cual a toda nueva familia se asignaba un pedazo de tierra, *uqpu*, suficiente para vivir.

En este terreno el campesino construye su nueva casa. Eso ayuda a comprender la razón por la cual un recinto, en vez de convertirse un un núcleo de casas, sigue quedando como área de terrenos diferentes, cada uno con una casa. Como difícilmente la tierra que el campesino posee y donde vive, es suficiente para satisfacer las necesidades de toda la familia, tiene forzosamente que prestar su mano obra en una hacienda o cultivar otro pedazo de tierra como aparcerero. El indio, al cual se le reconoce resistencia física, gran capacidad de aguante del dolor, y en el mejor de los casos capacidad de obedecer, ya no es considerado lo suficientemente capaz en el aspecto intelectual, para que se le pueda entregar una

responsabilidad completa o permitir que haga elecciones autónomas según su propio criterio.

Al indio se le confían los trabajos más duros y pesados, es continuamente controlado, estimulado, reprochado. Para llegar al puesto de trabajo está obligado a realizar largas y pesadas caminatas de varios kilómetros, que se agregan a las muchas horas de trabajo, y normalmente lo siguen la mujer y los hijos bastante grandes para trabajar la tierra. En la choza quedan solamente los viejos, en los raros casos en que han sobrevivido a una muerte precoz, y los niños que no tienen aún edad suficiente para trabajar. Pero los viejos, devorados por las enfermedades y paralizados por la artrosis, no pueden ya realizar ninguna actividad; a los niños, ni bien pueden quedarse parados, se les confía el cuidado de los animales durante todo el tiempo que los padres están afuera. Este encargo dejado a los más jóvenes, no nace solamente de la necesidad de explotar al máximo las posibilidades de trabajo de todo los miembros de la familia, sino tiene también profundas raíces culturales en la tradición preincáica, en que esta actividad era considerada secundaria, y por tanto destinada a los niños y las mujeres¹⁰. Por otra parte, los hijos antes del destete, que no termina antes de los 2/3 años, no representan un peso excesivo para las madres, porque se envuelven bien estrechos en una calina (*pacarina*) y se atan a sus hombros, siguiéndola así a todas partes.

La familia campesina ecuatoriana, último refugio de la conservación de los valores étnicos indios, se ha fundado por largo tiempo en principios como la fidelidad conyugal, el respeto y la división de las tareas, el espíritu de sacrificio, la abnegación y la asistencia mutua. Pero en tiempos más recientes, aumentaron los factores de disgregación, cuyas causas se pueden atribuir en parte al impacto con realidades nuevas llevadas por la sociedad de los blancos, y a las cuales el viejo sistema no logra adaptarse. Aumentó el número de divorcios y concubinantes, y el de los niños nacidos fuera del matrimonio¹¹. Pero no se debe absolutamente idealizar demasiado las virtudes de la antigua familia campesina, atribuyendo a un pasado, no claramente definido, aspectos positivos que corresponden más a un modelo ideal que a la realidad objetiva. Se tiene la impresión de que, además de la dificultad objetiva de concebir la vida

familiar campesina de antaño, muchos investigadores, y entre ellos una gran cantidad de religiosos; tienden a atribuir a las tradiciones familiares campesinas una riqueza natural de valores morales positivos, contrapuestos a los fenómenos degenerativos que se suponen surjan del proceso de modernización.

En el ámbito de la familia resulta particularmente pesado el papel de la mujer. Primeramente, ella está sometida a un gran número de embarazos hasta 15 y más, para compensar la gran cantidad de hijos muertos muy tiernos. A pesar de eso, no es raro el caso en que el número de los abortos y muertes antes del primer año de vida, sea superior al de los hijos sobrevivientes. El parto se hace generalmente sin una adecuada asistencia (solamente con la ayuda de una mujer anciana) y la futura madre sigue trabajando en todas sus actividades hasta los últimos instantes. Los hijos tradicionalmente muy deseados, son considerados la demostración evidente de la honorabilidad y utilidad social de la mujer, que en la maternidad cumple con la función considerada más importante que le corresponde.

Los hijos sirven sobre todo a agregar un par de brazos más al trabajo de la familia campesina, pero en algunos casos puede suceder que el nuevo nacimiento ponga serios problemas a la supervivencia de toda la familia. En la zona que examinamos, a menudo las mujeres piden remedios para no tener más hijos, y se oye frecuentemente la frase "un cordero vale más que un hijo". La mujer campesina, cuya mayor virtud debe ser la obediencia, cuando adulta asume un papel de clara subordinación frente al marido. Es una condición de inferioridad que no se observa en la infancia, cuando la educación y las tareas asignadas no son muy diferentes para los dos sexos. Algunos profesores de escuelas rurales de los recintos, afirman que las mujeres no solo no demuestran ser inferiores a sus coetáneos varones, sino a veces resultan más despiertas y emprendedoras¹².

Las tareas de las mujeres campesinas son, tradicionalmente, muy variadas. Antes de nada, los relacionados con la conducción de la casa (trabajos domésticos, cocina, limpieza de los ambientes y de la ropa),

luego actividades fuera de la casa (cuidado de los animales, recogido de leña, busca de agua etc). A ellas está confiado casi todo el peso de la educación de los niños menores. Pero, además de las incumbencias ligadas a su papel de esposa y madre, la mujer campesina en la práctica es la que hace toda una serie de actividades complementarias, o sustitutivas, del trabajo masculino, pero sin la misma remuneración y reconocimiento social. Esporádicamente se utiliza la mujer del campo como elemento de mano de obra a su menor costo. Pero la mujer resulta aún más indispensable para la producción de bienes de consumo interno, que sustituyen aquellos ingresos económicos que el trabajo del marido no proporciona. Por ejemplo es típico un trabajo itinerante que consiste en hilar ininterrumpidamente, con un niño en los hombros, durante largos desplazamientos a pie. Su espíritu de abnegación es tan grande, que le hace soportar pacientemente los maltratos que sufre especialmente cuando el marido está poseído por el alcohol, durante la feria. No lo abandona nunca: lo arrastra a la casa después de la chuma o se queda cerca de él, a veces toda la noche, para protegerlo del frío cuando se queda tirado en la calle.

En estos últimos años, la mujer campesina ha tenido que enfrentarse con nuevas responsabilidades, por el aumento de la emigración masculina, y cada vez más ha tenido que sustituir al marido en la guía de la familia. Este, así como otros factores de cambio que veremos más detenidamente en el próximo apartado, están comenzando a modificar el papel de secular pasividad y dependencia de la mujer campesina.

La educación de los hijos es casi exclusivamente familiar, determinada por la situación contingente y de marginalidad y las necesidades de supervivencia. A los niños, se les enseña enseguida a someterse a las autoridades, a contestar a los abusos de los blancos agachando la cabeza. El niño indígena, en efecto, no juega casi nunca, no porque no sienta el impulso de jugar, sino porque el juego no entra en las categorías generalmente aceptadas, y es considerado, al contrario, una preparación a la indolencia, que para el campesino es una, y acaso la principal, de las cualidades negativas. A pesar de los recurrentes planes de alfabetización promulgados por el gobierno, mejor dicho los diferentes

gobiernos del Ecuador en las últimas décadas en favor de las zonas rurales, el nivel de instrucción en el país es extremadamente bajo. El sistema escolar comprende 6 años de escuela primaria, 6 de colegio secundario y 6 de universidad; (existen en algunos casos unos cursos de especialización post-universitarios). Un ecuatoriano de cada 4 no sabe ni leer ni escribir; un niño de cada 5 en edad escolar no frecuenta la escuela, 3 chicos de cada 4 en edad "de colegio" no frecuentan ningún colegio, 9 jóvenes de cada 10, en edad universitaria, no están matriculados en ninguna facultad e instituto superior. Además hay una fuerte desigualdad entre la población estudiantil masculina y femenina. Las numerosas constituciones republicanas, invariablemente prescribieron la obligación de completar la primaria, y algunas, incluso la secundaria, pero todo quedó en el papel. Además, existe una enorme desproporción entre la realidad urbana, sobre todo entre las dos principales ciudades del país, Quito y Guayaquil, cuyo nivel de instrucción se acerca al de un moderno país industrializado y las áreas rurales. Y finalmente, hay que observar que la instrucción tiene carácter selectivo. Por ejemplo, en los años 1965 y 66, el 91% de los matriculados en la Universidad Central de Quito pertenecía a las clases burguesas, el 9% a artesanos y obreros especializados, ninguno a la clase campesina¹³.

Las enormes lagunas evidenciadas por estos pocos datos estadísticos, no dan realmente una idea concreta de las desigualdades y la situación real de las zonas marginales habitadas por poblaciones indias: la dificultad de entrar en los territorios indígenas más inaccesibles, la dispersión de los habitantes en el territorio, la costumbre (mejor dicho: la necesidad) por parte de los campesinos de usar a los niños en el trabajo, el número ampliamente insuficiente de los profesores y maestros disponibles para el sector agrícola, la dificultad de estos profesores (generalmente recién graduados en la universidad, o aún no graduados) de adaptarse a condiciones de trabajo y vida durísimas (establecerse por meses, en un recinto alejado de cualquier centro habitado), la escasa incidencia de los programas escolares oficiales en la realidad campesina, la dificultad por parte de muchos maestros de hablar realmente bien y entender una lengua autóctona que a menudo es la única conocida por sus alumnos y así por el estilo. En particular, para la zona de Simiátug,

solamente en el pueblo existía, desde hacía varios años, una escuela primaria; para las decenas de recintos de los alrededores. La instrucción pública consistía solamente, hasta 1970, en alguna escuelita que funcionaba entre enormes dificultades. El edificio de la escuela, las pocas veces que existía, era en realidad una choza de lodo y paja un poco mayor que las otras. El maestro, como sucede generalmente en la escuelas rurales, era el único para todos los seis años de primaria

Para que cualquier programa de alfabetización rural tenga éxito, al menos en parte debe entrar en un proyecto global de desarrollo, que modifique las condiciones de precariedad y permita una, al menos, mínima autonomía económica. Factor determinante para el éxito de una escuela rural parece ser el apoyo y la actitud favorable de la comunidad completa. Este interés, resulta particularmente importante y eficaz cuando el programa de escolarización se congloba adecuadamente dentro de un plan integral de iniciativas sociales.

EL CAMPESINO Y EL MUNDO EXTERIOR

Las relaciones de los campesinos del valle de Simiátug con el mundo externo son, aparentemente, extremadamente limitados, y se enrarecen a la medida que aumenta su distancia del pueblo. Por otra parte, las autoridades estatales tienen escaso interés en mantener relaciones con áreas consideradas marginales desde el punto de vista económico, social y político. Las poblaciones esparcidas en la zona de Simiátug (así como las que gravitan alrededor de los otros pueblos de la zona: Facundo Vela, Salinas y Guanujo) ni siquiera se inscriben en un registro civil: por tanto, no solamente faltan datos precisos sobre el número y distribución de los habitantes en el territorio, sino quedan excluidas tales poblaciones, de aspectos importantes de la vida política, como la participación en las elecciones. Estas, hasta ahora, han sido prohibidas a los analfabetos. Solamente en 1977 fue aprobada una constitución que preveía, para el futuro, un voto también para los que no tenían instrucción. Existen serias dudas en cuanto a la eficacia real de esta disposición, y sobre todo a las formas concretas de su aplicación en las zonas internas de la sierra, si las condiciones de vida quedarán

iguales, en lo material y en lo social. La vida social de esta región está limitada a un ámbito local estrecho, y resulta completamente desligada de cambios económicos, políticos e institucionales, que el Ecuador sí tuvo en estos últimos años. Acontecimientos de gran importancia, como la explotación del petróleo en el Oriente, que encaminaron un mecanismo de notable desarrollo (el cual, empero, está empezando a sentir en este último período los contragolpes de la crisis del sector), el paso de gobierno civiles a militares y viceversa, no han sido absolutamente percibidos por la gran mayoría de los campesinos de la sierra, y mucho menos han modificado sus condiciones de vida.

1. Ausencia de los canales de comunicación modernos.

En cuanto a los canales de comunicación, se comprende por lo dicho hasta ahora que no existe en la zona de Simiátug la televisión. Aparte de cualquier otra comunicación no hay que olvidar que todo el valle, como la mayoría de los territorios agrícolas de la sierra, no tiene energía eléctrica. También es inexistente cualquier periódico nacional o local. En los últimos 10 años, hubo el nacimiento de un pequeño periódico campesino ligado a la constitución de una cooperativa agrícola surgida en Simiátug: *El RUNA RICHARI* .

El panorama de la prensa nacional comprende, en su conjunto, unos treinta cotidianos, en una tirada de un medio millón de copias, es decir, 7 cada 100 habitantes. Casi todos los lectores se concentran en Quito, Guayaquil y pocos otros centros urbanos. Es mejor, en cierto sentido, el sector de las editoriales de libros, que en los últimos años tuvo un desarrollo interesante. Se publicaron, entre otras cosas, series económicas de obras de autores ecuatorianos del pasado y contemporáneos, con discreta difusión popular. Evidentemente, este sector también falta por completo en la zona de Simiátug, así como en zonas análogas de la sierra. Único contacto del campesino con un gran "mundo externo" es el radio de transistores, que recién tuvo un notable incremento también en zonas agrícolas marginales. En el Ecuador se calcula que existen más o menos 10 radios cada 100 habitantes. En 1969, existían ya 324 estaciones radiofónicas, casi todas concentradas en

Pichincha y Guayas, que inundaban a los radioescuchas sobre todos con propaganda. Los programas educativos y culturales, en cambio, son muy escasos. En efecto, de una encuesta hecha en 1965 en Santo Domingo de los Colorados, donde existía una emisora local regularmente escuchada por los campesinos, resultó que el 50% de ellos ignoraba hasta que el país estaba regido por un régimen militar. Más tarde, durante el gobierno de Rodríguez Lara, es decir hasta 1976, se instituyeron escuelas radiofónicas populares, con el objeto de dar un poco de instrucción al pueblo. En los años siguientes, empero, se volvió a la situación anterior. De todas maneras, en cuanto a la gente de origen campesino, el medio radiofónico resulta más accesible cuando se usa para fines sociales: en Riobamba, es muy escuchada desde hace varios años, una escuela radiofónica administrada por el obispo local, y hecha únicamente para el mejoramiento de la instrucción de los conocimienos del campesino. Este programa es escuchado también en algunos recintos de la zona de Simiátug.

2. Supervivencia de las relaciones tradicionales

En una situación de sustancial aislamiento del resto de la comunidad nacional, y de escasa presencia e importancia del poder central, tienen campo - y se puede decir que incluso antes de que se hablara de comunidad nacional - las "iniciativas privadas" de personajes que hacen demostraciones frente al campesino de su prestigio y condición económica superior. Primeramente, los ya recordados gamonales, que no solamente administran tranquilamente las relaciones de trabajo internas o externas de sus propiedades, sino que siguen manteniendo privilegios de toda clase en base del arbitrio o la costumbre. Gran parte de las carreteras, por ejemplo, del valle de Simiátug, se han construido en decenas de años, bajos el impulso, y para beneficio, del mayor propietario de tierras de la zona con mingas. Están particularmente difundidas y arraigadas relaciones interpersonales de derivación colonial, como el padrino o compadrazgo, que atan estrechamente al indio con uno de los miembros de la comunidad blanca. El campesino, para tener la protección y amistad de una persona importante, que esté presente en las fiestas importantes de la familia, sea padrino de bautizo de sus hijos etc., termina estableciendo

una relación preferencial con un compadre, que se convierte también en su intermediario comercial exclusivo, al cual se vende la cosecha a precio especial. Algunos blancos de Simiátug llegan a tener hasta más de cien compadres. Aprovechando también la ignorancia de la ley por parte del campesino, ley que por otra parte, en esas tierras solamente existe en el papel, y la condición de total dependencia psicológica del indio, cualquiera que provenga de la comunidad blanca y considere tener alguna prerrogativa sobre los indios, tiene su chance. Dentro de esta situación, supervivencial de la cultura autóctona, las mingas y el mismo espíritu gregario que estaba en la base de las relaciones internas del ayllu, han sido orgánicamente adaptados a un sistema de relaciones para la producción de valores culturales, que se asentaron año tras año, con el único objeto de perpetuar la dependencia del indio.

El campesino de la sierra ha quedado por siglos, ligado a la concepción comunitaria del ayllu, que siempre defendió hasta el último, intentando continuamente reconstruir sus relaciones internas, cuando estas peligraron, sobre todo en el período de la independencia. Incluso actualmente, algunas comunas, que en 1937 tuvieron reconocimiento jurídico, sobreviven como instituciones en algunos territorios de la sierra, pero su estructura interna está bastante degenerada, respecto de la concepción originaria.

La tierra, por ejemplo, ya no es un bien común, sino se la asigna cada año al que ya tiene. Pero el hecho más grave es que las comunas, como instituciones, han perdido completamente su crédito para el campesino, porque su presidente, generalmente, está controlado por los blancos.

Viendo que se atacaba los valores fundamentales de su universo étnico y cultural, la reacción más común del indio fue la de encerrarse cada vez más en sí mismo, aislarse de la comunidad nacional, y desinteresarse de lo que sucede en el resto del país. Que se trate de una elección dictada por profundas motivaciones culturales y no nacida de la ignorancia e incapacidad, está demostrado por la actitud del indio frente a las manifestaciones del mundo desarrollado. El rechazo de los bienes de

consumo alternativos, de los comportamientos y normas ideales que hacen uso de tales bienes de consumo, no se debe, pues, simplemente a una falta de información, sino es una forma de "ignorancia defensiva" que, rehusando activamente alternativas materiales (y por tanto, culturales) provenientes de afuera, intenta mantener íntegra su propia estructura y sus valores internos¹⁴. En el campesino andino, generalmente, falta la conciencia de hacer parte de una más amplia comunidad nacional o de vivir en el mundo del siglo XX. La inferioridad individual hace también parte de una grave laguna colectiva: el indio ignora, hoy aún más que antaño, su dimensión étnica, que podría constituir su fuerza más importante; no conoce las proporciones de masa de su opresión ni sueña con un rescate que rebase los límites del ayllu. Además, ignora su historia pasada y la potencialidad de sus valores étnicos y culturales actuales: por eso ya no es capaz, casi nunca, de llegar a una autoidentificación positiva como raza y cultura indígena. Algunos opinan que tal actitud podría deberse a la "mentalidad india", que se supone ser de tipo oriental, la cual tiende a limitar los deseos de lo fácilmente obtenible, y es contraria a la acumulación y las innovaciones¹⁵. Aparte de las evidentes dificultades de reconstruir la mentalidad individual o colectiva antes de la llegada de los europeos (o si se quiere, antes de la llegada de los incas), 400 y más años de conquista colonial y servidumbre dificultan aún más establecer si, y en qué medida, esta actitud se deba a un rasgo espontáneo o a una larga condición de dependencia. Por otra parte, la mentalidad corriente entre los blancos - funcionarios del estado, miembros del clero o simples ciudadanos - ve al indio como algo separado, y piensa que todo intento de integración sea perfectamente inútil¹⁶. A pesar de ser limitadísimas las necesidades del campesino, las estructuras sociales en que él obra, y la mentalidad corriente del ambiente que lo rodea siempre tienden a requerir de él el máximo esfuerzo de trabajo, con la constante motivación paternalístico-pedagógica según la cual el indio tendencialmente es vago, y necesita continuamente estímulos, no solo metafóricos, para trabajar. La razón principal de estos prejuicios por parte de los blancos debe buscarse, ayer como ahora, en la sustancial desconfianza en las capacidades intelectuales del indio y la convicción de que no tiene la suficiente voluntad para

perseverar en cualquier iniciativa. En cambio hay muchos ejemplos que demuestran que miembros de la sociedad blanca se preocupan de que el indio quede extraño a toda forma de progreso y autonomía. Se hostilizan en todas las formas posibles no solamente los movimientos de carácter sindical y político, sino también aquellas iniciativas humanitarias en que se vislumbran elementos que pueden llevar a un cambio de la subalterna condición del indio. Varias veces constatamos en la zona de nuestra investigación, la existencia de rumores, puestos en circulación por miembros de la comunidad blanca, destinados a convencer a los campesinos de que la construcción de escuelas en el recinto, y la creación de una cooperativa, tenían el único objeto de despojarles de su territa. En cambio, esta misma comunidad blanca no se oponía, y al contrario colaboraba activamente con iniciativas como la construcción de una nueva carretera que va de Simiátug a Ambato, en la cual veía un beneficio para sus intereses comerciales.

Si en realidad las relaciones del campesino con una amplia realidad externa son muy escasas o inexistentes, en cambio las relaciones con el pueblo son muy estrechas. Simiátug es el centro vital del área que estamos examinando, y es el punto de referencia de toda actividad comercial, política, administrativa, religiosa, recreativa, y único trámite para esporádicas iniciativas de asistencia que provienen de afuera. Alrededor del pueblo giran todos los recintos de la zona, y hasta un pueblo mucho más pequeño, Salinas, que está ligado a Simiátug mucho más que a la capital de la provincia, Guaranda, más alejada. En Simiátug existe la única iglesia de la zona con el único párroco, y allá llega el obispo para sus visitas pastorales y se realizan todas las actividades religiosas que el campesino requiere: matrimonio, misas, bautizos, entierros etc. No se acostumbra que sea el párroco el que va a los recintos. Simiátug, además, es el punto de encuentro, por medio del mercado del miércoles, entre los blancos del pueblo y los campesinos del campo, y es el teatro de la fiesta con la que inevitablemente concluye el día de feria. El pueblo asumió pues una importancia central en la vida de los campesinos, sustituyendo la estructura interna de la comunidad india y convirtiéndose en el recolector de las relaciones de todos los recintos de la zona, y el trámite de las relaciones de estos recintos. Así, poco a poco se

debilitaron las antiguas relaciones de solidaridad que unían a los miembros de las comunidades indias, y cobraron cada vez más importancia las fundadas esencialmente en lo económico, que ligan hoy el campo al pueblo, los indios a los blancos. De la vieja cultura sobrevivieron elementos como el papel esencial de la familia, el apego a la tecnología tradicional del trabajo, los ritos mágicos ligados a la vida del hombre y a los ciclos de producción de la tierra; pero habiendo cambiado profundamente el concepto social y cultural en que estos tenían una significación, hoy terminan siendo solamente los instrumentos para que continúe la servidumbre del campesino. Además, quedó igual la dimensión local, así como quedó igual el "aislamiento" del mundo exterior, al menos respecto de los recintos, cuyo cosmos está todo en los confines del valle, y termina en las periódicas visitas al pueblo.

Cambiaron, en cambio, las relaciones internas del ámbito local, adaptadas a una realidad económica y social que no excluye los contactos entre las dos comunidades, pero los encierra en una complicada red de relaciones en que la comunidad blanca es la que establece las reglas del intercambio. Además, es prerrogativa de la clase de los comerciantes del pueblo la mediación con el mundo externo, manteniendo los contactos con el resto de la provincia y el país, vendiendo los productos comprados a los indios que les produjeron con su trabajo "marginal", y manteniendo a los indios en su secular aislamiento "dependiente".

3. Religión y magia

En el aspecto religioso, la influencia de los incas en esta parte de la sierra resultó bastante limitada, tanto porque penetraron solamente unos cincuenta años antes que los españoles, como porque el conjunto especulativo, centrado en el culto del Sol y del Inca, se sobreponía en vez de sustituir a los ritos autónomos. Fueron las costumbres preincáicas, fundadas en una religión de tipo agrícola, poco dada a especulaciones teóricas, pero marcada por los ritmos de las siembras y cosechas, los nacimientos y las muertes, que sufrieron el impacto por la religión de los blancos usada como instrumento complementario de conquista¹⁷. El sentimiento religioso del indio, colocado de pronto frente a un nuevo

sistema teórico, proveniente de un contexto histórico y cultural completamente diferente, terminó aceptando exteriormente los nuevos canones, pero los adaptó a los ritos tradicionales, manteniendo huellas evidentes de las antiguas creencias hasta nuestros días. Así se fue formando un singular sincretismo religioso en que catolicismo y magia, ritos paganos y cristianos, elementos antiguos y nuevos siguieron coexistiendo. Los ritos autóctonos, considerados superficialmente por los misioneros como idolatría, fueron reprimidos con todos los medios posibles. Se aplicó, por parte de las autoridades eclesiásticas, los mismos esquemas mentales con que en el Viejo Mundo se combatía a los herejes, pero con los indios no se usaron los mismos medios represivos, por considerarlos incapaces de aprender la fe católica a fondo¹⁸. El concepto de inferioridad racial comúnmente aceptado también en el campo religioso, impidió además que la obra misionera tuviera una influencia realmente profunda. Incluso las intervenciones de la Iglesia en defensa de los indios, se basaban en el presupuesto ideológico de una inferioridad racial, e incluso cuando tuvieron éxito, contribuyeron a aislarlos, incluso físicamente, de la comunidad blanca.

El sentimiento religioso difundido normalmente en las regiones internas de la sierra, sigue manteniendo, aún ahora, fuertes rasgos mágicos, y aparece caracterizado por una actitud fatalista, ligada probablemente con los caracteres particulares de los ritos campesinos originarios, pero que incluyen también en ciertos aspectos, los numerosos siglos de explotación sufridos por los indios. Expresiones tales como "si Dios permite", "Si Dios da", "Dios le pague" y el mismo atributo de papá a Dios (*taita diosito*) atestiguan, no solamente la familiaridad con que se vive la relación con la divinidad, sino también la aceptación de una condición de vida considerada inmutable, una resignación frente a un mundo que por siglos quedó extraño y sigue siéndolo.

El culto católico, formalmente aceptado, reinterpreta con formas muy originales que el paraíso es una tierra próspera, llena de agua de riego y de todos los productos; el infierno es un lugar lleno de fuego. El destino futuro de cada persona es determinado por su conducta en la vida terrena, y en la obra desarrollada en favor del culto católico. Dios y los

santos que son sus parientes, premian y castigan también en este mundo. La causa de una enfermedad, la pérdida de la cosecha, u otras calamidades se atribuyen normalmente a una culpa del interesado, o de otro miembro de la comunidad. El bautizo se practica rigurosamente, por miedo de que en caso de muerte, el espíritu del niño pueda volver a la tierra para vengarse; incluso el rito fúnebre por la misma razón, debe ser consagrado por una ceremonia oficial, a menudo muy costosa para las posibilidades del campesino, que tiene su momento más solamente en la iglesia del pueblo. El difunto, vestido con su mejor ropa, se entierra con sus objetos personales y comidas y bebidas que sirven para mitigar las penas del ama y ayudarla a entrar bien en el otro mundo, con una ocasión importante en la jerarquía del más allá. El 2 de Noviembre, los parientes se van a su tumba llevando comidas que preparan solamente para esta ocasión. Curas y brujos, curanderos y herboristas coexisten en la realidad campesina. A menudo se atribuyen al cura, capacidades típicas del brujo, y se le piden prestaciones de carácter mágico y propiciatorio: por ejemplo se lo llama para purificar un lugar donde hubo un crimen sangriento.

A pesar de la persistencia tan viva de elementos autóctonos, la religión católica pero también las nuevas relaciones económicas y sociales, llevaron al progresivo abandono de la antigua concepción sagrada del trabajo, que en efecto, ya no está acompañado por los ritos tradicionales de propiciación y celebración. Se tiene la impresión que hoy el campesino, en la dura y agotadora fatiga a la cual se somete, vea solamente la férrea ley de la supervivencia, y que la perspectiva de una tremenda chuma, todos los miércoles de feria, sea el único alivio alcanzable.

4. La función del "pueblo"

Simiátug está formado por pocas casas esparcidas a lo largo de una calle, cuyas extremidades tienen dos plazas. En estas, todos los miércoles, llega una gran cantidad de campesinos para el mercado. Durante los otros días de la semana, el pueblo se ve sin vida, solamente con algún almacencito de artesanos (zapateros, carpinteros, un sastre, una herrería, un lugar donde se reparan radios de transistores, un almacén de

curtiembre), un pequeño comercio de abarrotes y productos de primera necesidad: (espermas, jabón, fósforos, clavos, cuadernos). Todas las casas del pueblo, como las de los campesinos, están hechas de lodo secado, pero, por la forma externa diferente de la de la choza, y el techo de zinc en vez de la paja, además de una mano de pintura blanca afuera, estas casas recuerdan un poco las de la ciudad. Algunas son de dos pisos: el de abajo suele ser una especie de bodega que contiene los objetos más diversos: instrumentos agrícolas, leña, cosecha, animales. Los cuartos del piso de arriba tienen pocos muebles y utensillos; las paredes, ennegrecidas por el humo, están tapizadas con hojas de periódico, en que con frecuencia se cuelgan imágenes religiosas iluminadas con espermas. El sistema de calefacción de estas casas no es diferente del de las chozas, y presenta para sus habitantes, los mismos inconvenientes que afectan al campesino. La iluminación eléctrica es prácticamente ausente, salvo el intermitente funcionamiento de una instalación de motor en muy malas condiciones. No existen sistemas higiénicos, alcantarillado, agua potable; la única comodidad es una instalación de tubos que lleva agua a las casas. Como se ve, aparte de pocas mejoras, que no dejan de tener su importancia dentro de este contexto, la diferencia entre el campo y el pueblo (al menos hasta 1970, año en que inició un proceso de cambio), consiste sobre todo en la estructura de pueblo habitado por una comunidad que obra en conjunto, cuando en cambio el indio de los recintos vive aislado en su dimensión familiar. Además, lo que divide las dos comunidades no es una diferencia de raza, como pudiera parecer superficialmente, sino de clase. Los blancos en realidad son mestizos, como lo son, por otra parte, también los indios que viven en los recintos. Pero ser blancos - mejor dicho, considerarse y ser considerados blancos - quiere decir pertenecer a la clase superior y adquirir todos los privilegios que tal condición implica. Por eso los habitantes del pueblo subrayan su diversidad, o sea su "superioridad", con una serie de signos externos: en vez del tradicional poncho usan un saco de tipo occidental (chompa), que tiene una importancia muy grande en una sociedad que atribuye a la ropa un fuerte significado simbólico ligado al estatus social¹⁹. Desprecian, además, toda manifestación de la cultura autóctona, considerándola como una anacrónica manifestación del folclor, y en las relaciones con los

campesinos, tienen cuidado de copiar fielmente las normas de comportamiento de los blancos.

Desde el punto de vista de las relaciones entre las dos culturas, la forma de reaccionar del indio a las discriminaciones, asume también características opuestas a las que mencionamos, como el rechazo total de los valores externos, pasándose "al otro lado" y abandonando su tierra, étnia, orígenes. El tema de la huida del grupo étnico originario, en estos últimos años ha tomado proporciones de masa, por la llegada a las ciudades, de grandes grupos de indios que provienen de las regiones más internas de la sierra. A menudo son precisamente los miembros de estos grupos de inmigración más reciente e integración más precaria, los más decididos opositores de todas las manifestaciones que recuerdan su cultura de origen, y de los que aún la representan: es un intento de cortar todos los lazos con el pasado. La complejidad de tales relaciones, difícilmente definible en sus límites, y vivida de una manera contradictoria no solamente dentro de cada comunidad, sino también en la interioridad de cada individuo, puede conocerse, mejor que con cualquier otro análisis, en dos novelas de uno de los más conocidos representantes del realismo ecuatoriano, Jorge Icaza: "En las calles" (1935) y "Cholos" (1938). Estas novelas están basadas en el drama interior de un indio quien para emanciparse, rechaza su propio origen, pero encontrándose luego en la condición de opresor de su gente, redescubre sus antiguas raíces y en eso pierde la vida.

Una demostración de la manera en que se viven en el ámbito global, las relaciones entre las dos comunidades, es dada por la forma en que se realizan los trámites administrativos y judiciales, que a menudo, en el pueblo, se confunden entre sí y se sobreponen. El órgano administrativo del pueblo es la junta parroquial, dirigida por un presidente, un secretario y un tesorero. La autoridad más importante es el teniente político, que jerárquicamente depende del gobernador de la provincia, por intermedio del jefe político, jefe del cantón. Entre sus competencias, están también tareas de carácter social, pero en la práctica termina siendo el que garantiza el orden público y administra la justicia. Defiende únicamente los intereses de los blancos, tanto por su origen

social (casi siempre pertenece a una de las familias del pueblo), como porque, para su elección, depende solamente de estos. Se ocupa también a reclutar mano de obra, por medio del sistema de la minga, para trabajos de interés común. Por la situación contingente, se trata de trabajos en favor de la aldea, y el personal necesario se recoge entre los campesinos, cuya participación no es espontánea, como debería serlo teóricamente, sino obligada. Al que reusa se le encierra en la cárcel. Las otras razones que llevan a la cárcel al campesino son en general de poca importancia, pero indicativas: la denuncia de un blanco sin necesidad de pruebas, que acusa a su aparcerero de trabajar poco, o de haber perdido o robado una res, o simplemente acusa a un campesino de haberle faltado al respeto. El campesino no tiene ninguna posibilidad de salir de la cárcel, a menos que pague una fuerte multa. Esta es la praxis de la administración de la ley en el pueblo, pero a veces suceden episodios en que la intervención de los blancos es mucho más brutal, también para intimidación frente a los otros miembros de la comunidad india. Todo eso ayuda a comprender también la actitud del campesino frente a la ley, que es de desconfianza y miedo. Incluso si decidiera usar la ley - cosa que presupone que tenga algún conocimiento de ella, y una conciencia muy fuerte de sus propios derechos - es muy improbable que logre obtener algo si tiene que hacer valer sus razones contra un balance o la autoridad del estado. Casi siempre no logra más que engordar a los tinterillos, ese numeroso equipo de abogaduchos de pueblo que viven de la ignorancia del indio.

La actividad económica de Simiatug, como ya vimos, está basada en la agricultura. Los habitantes del pueblo, que conserva dentro de la comunidad blanca una fuerte estratificación de clase social, son los propietarios de pedazos de tierra, a veces muy grandes, donde hacen trabajar a los campesinos; otros blancos son intermediarios agrícolas, otros pequeños artesanos. Muchos de los habitantes - especialmente los comerciantes y propietarios de cantinas - viven en Ambato, capital de la cercana provincia de Tungurahua, uno de los centros económicos más dinámicos de la sierra. Pero todos vuelven a Simiatug los miércoles para el mercado. De todos modos su condición de vida no logra un estandar muy elevado. Incluso los más ricos no pueden en absoluto compararse con los hacendados o latifundistas, que en cambio viven siempre en la

ciudad o en el exterior, dejando al cuidado de administradores de confianza sus intereses. Ellos pertenecen a una élite muy limitada en número, con un tipo de vida similar, o superior, al de la alta burguesía de un país industrializado. En este sistema de estratificaciones, los territorios habitados por poblaciones de origen indio se encuentran relegados en el último puesto, son el último anillo de la cadena. El pueblo de Simiátug, como todo los pueblos periféricos de la sierra, mantiene el falso privilegio de administrar las relaciones económicas y sociales con las más alejadas y perdidas poblaciones de campesinos, defendiendo encarnizadamente tal prerrogativa, en vez de ponerse en movimiento para un desarrollo autónomo.

5. El intercambio desigual

La feria que se realiza todos los miércoles en Simiátug, representa la ocasión periódica del encuentro entre las dos comunidades étnicas. Para los campesinos de los recintos de los alrededores, más allá de las presiones ejercidas por los intermediarios blancos, el mercado de Simiátug sigue siendo el único alcanzable de la sierra, la salida inevitable y obligatoria de toda su producción agrícola y, cosa no secundaria, la única posibilidad de socialización. El pueblo, por otra parte, fundamenta sus recursos económicos en el trabajo de los campesinos y de ser su meta, también para cualquier necesidad de tipo social, religioso, recreativo. En realidad la feria no es un mercado libre, ni un mercado y nada más: no es "una confrontación objetiva de oferta y demanda, sino el fruto de un mecanismo complicado y articulado de confrontación y mediaciones siempre característicamente personalizadas, y en este sentido, traducibles en cultura". En la relación del dar y recibir, entran en forma determinante las relaciones étnicas y sociales que caracterizan a las dos comunidades. El blanco, para el campesino no es solamente el que lo explota, o al menos, no le ve solamente como tal. Es sobre todo aquel a quien se dirige, dado su propio nivel de instrucción, cada vez que se encuentra en la necesidad de enfrentarse con la justicia, o encontrar a algún notable que sea el padrino de sus hijos; el patroncito paternalista con el cual siempre hay un favor o una prestación que debe ser

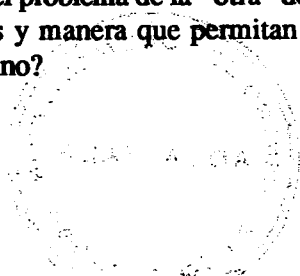
correspondida; el al cual se puede apelar cuando hay problemas con el teniente político.

La infaltable borrachera general que cierra la feria, a la cual el campesino no sabe renunciar a pesar de conocer perfectamente sus deletereas consecuencias, no es más que otro "capítulo", el más cínico si se quiere, de las relaciones entre las dos comunidades. Los blancos del pueblo, con la tácita aprobación de las autoridades, transforman periódicamente el cuarto inferior de sus casas en cantinas, explotando la costumbre de la borrachera, ampliamente difundida entre los indios de la sierra. Esta costumbre, que en la época prehispánica tenía un profundo significado ritual, conservó en cierta medida el valor originario. Aún ahora, en efecto, es costumbre del campesino concluir las ocasiones más importantes de la vida, tanto alegres como tristes, como los entierros, con una gran cantidad de alcohol. Pero actualmente, no es menos importante el significado ligado a la necesidad de socialización y al carácter liberatorio que tal acontecimiento puede significar. Sucede a menudo que el campesino, más o menos conscientemente, recurre al trago para perder su temor reverencial al blanco, y enfrentarle abiertamente. Y los blancos del pueblo hacen su provecho fácilmente atrayendo con adulos, pero a menudo también con engaño y fuerza, los campesinos en sus cantinas, con los dos objetos de sacarles la poca plata recién ganada en el mercado, y mantenerles en la servidumbre del deudor. La dependencia del trago, normalmente producido de la caña de azúcar que contiene también sustancias tóxicas, es uno de los más graves problemas de las comunidades indias y a menudo se usa como ulterior justificación de los blancos para subrayar la supuesta inferioridad del indio. La función instrumental de esta argumentación, es demostrada por el hecho que también los blancos de Simiátug se reúnen para beber, pero en días y locales diferentes de los de los indios.

Puede acaso todo eso, bastar para explicar por qué el campesino, a pesar de todo, siga yendo al pueblo, a sufrir un intercambio desfavorable, a dejarse explotar por el blanco, a soportar las consecuencias, en el físico y el bolso del dinero, de su dependencia de trago? Por muy y adaptados que sean a una condición que tiene como

objeto la explotación del campesino, las relaciones que se establecen entre las dos comunidades representan para el indio de esta zona, el último residuo de aquella reciprocidad en que se basaban las relaciones internas del antiguo ayllu. Por los significados que atribuye a estas relaciones, el campesino sigue ligándose al blanco con relaciones de padrinazgo, a pedir su protección e intercesión, y corresponde a estos "favores" con la sumisión y la dependencia económica. El mercado, y todas las relaciones que se crean en este, representan además, para el campesino, la única unión con el resto del mundo, la única ocasión de encuentro con la comunidad del pueblo, y a menudo también el único chance de socialización con los otros campesinos. Más allá de los condicionamientos económicos, esta complicada trama de relaciones étnicas y personales tiene para el indio un valor real, o sea, hace parte de un sistema de valores que son su filtro hacia la vida diaria y la interpretación de la realidad, el trabajo y la existencia en sí. De todo eso no puede ni quiere abstenerse, a menos que el viejo sistema se sustituya con uno nuevo, pero igualmente válido, con valores y normas claras como puntos de referencia. La escasa comprensión de esta realidad fue el motivo que llevó al fracaso los proyectos de reforma encaminados desde arriba, hostilizados a veces violentamente por las propias comunidades indias que querían favorecer, porque parecían, en sus formas, un nuevo aspecto del viejo colonialismo paternalista, y en la sustancia, con un intento de extender el capitalismo al campo, terminaban provocando una explotación económica del indio aún mayor²⁰. Probablemente por la misma razón, fracasaron también los planes de desarrollo optimísimamente emprendidos por los movimientos indigenistas de los años Sesenta, con el apoyo de una gran parte de la opinión pública, y ayudas provenientes del exterior.

A este punto, surgen varias interrogantes: es posible que se modifiquen desde adentro las condiciones de dependencia de las comunidades indias? Es posible cambiar las estructuras económicas y las relaciones entre las dos comunidades étnicas, sin ponerse al mismo tiempo el problema de la "otra" dependencia? Y finalmente, existen las energías y manera que permitan un auténtico renacimiento del mundo campesino?



En estos últimos tiempos, parece que los movimientos indigenistas también sigan el camino de un real desarrollo, con mayor atención a los valores culturales autóctonos. . Ya se evidenció que para afrontar el problema de la emancipación del indio, no es posible separar el aspecto económico del étnico y cultural, con todas las implicaciones ligadas a las diferencias y características específicas de cada una de las comunidades. Es indispensable aclarar en sus términos reales, lo que representa para el indio la "otra" dependencia, para que un eventual cambio de las estructuras no quede en una burla más, la enésima, uno de los tantos acontecimientos externos que deje idénticas sus condiciones de vida, la calidad de las relaciones con el resto del mundo, o hasta aumente, su dependencia cultural y explotación económica. Por eso, un movimiento interno y consciente de cada comunidad india, la cual debe en primer lugar darse claramente cuenta de su real situación de explotación y no atribuirle fatalísticamente a un inmutable estado natural y en segundo, lugar realice las iniciativas para cambiar tal condición, es un paso indispensable hacia la emancipación. Eso no significa, desde luego, negar la necesidad de soluciones globales del problema del subdesarrollo, sino solamente, tomar en debida cuenta las especificaciones e implicaciones étnicas y culturales del "problema indio", y la extremada heterogeneidad de las diferentes comunidades.

Nosotros opinamos que, en espera de un cambio estructural de la condición de las poblaciones campesinas de América Latina, cambio que está aún lejos, a pesar de las esperanzas de los años pasados, sea posible un movimiento que pueda desarraigar desde adentro los mecanismos económicos y culturales de la explotación. Estas iniciativas así como la que ya está realizándose en Simiátug y también en otros centros de la sierra, de los cuales nos proponemos hablar más adelante, demuestran que, fuera de la ocasional intervención externa, incluso los campesinos más marginados y explotados poseen las capacidades y energías necesarias para realizar un renacimiento en todos los sentidos. En efecto, en muchas comunidades indias de la sierra, la emancipación económica marcha paralelamente con el redescubrimiento, "recuperación", y hasta el orgullo de los valores tradicionales y la identidad étnica y cultural,



demostrando así que el progreso no significa necesariamente el repudio del pasado, y que al contrario, partiendo de una nueva afirmación de la identidad, negada por demasiados siglos, es posible un cambio con mejoría de la vida del indio.

NOTAS

1. Recibimos estos datos de una reciente investigación del ministerio de Agricultura y Ganadería del Ecuador.
2. Sobre el concepto de redistribución, debemos agregar que según Romano, y a pesar de lo que este debe a Glukman y Planyi, "es solo Murra quien dio antes a estos conceptos un cuerpo, una claridad, una fuerza organizadora y una capacidad de explicación, válidas en el contexto andino"; v. Introducción a Murra J.V., 1980, FORMAZIONI ECONOMICHE..., p. XI.
3. Stornaiolo Ugo, 1975, LA CIVILTA' INCAICA.
4. AA.VV. 1977, "La profilaxis del cretinismo endémico en las sierras del Ecuador", en *América indígena*, a. XXXVII, n. 4, pp. 1057-71.

5. Durante una reunión que se realizó en San Simón en 1970, algunos campesinos provenientes de los recintos de la zona de Simiatug, afirmaron que tenían una idea muy aproximativa del hospital existente en la ciudad. Agregaron que no le usaban por diferentes razones: no tenían dinero suficiente para el viaje, y sobre todo temían que, si iban al hospital, morirían. Este prejuicio, dijeron, les había sido inculcado por los blancos.
6. 22.059 consultas atendió el Seguro Campesino en tres meses, "El Tiempo" (Quito), 4 de Julio, de 1983; 114 dispensarios médicos del campesinado, "El Comercio" (Quito), 14 de julio de 1983.
7. Hurtado, O., 1971, segunda ed., *Dos mundos superspuestos*, Quito, Inefos e Inedes; sobre el problema del acceso a la tierra por parte del campesino ecuatoriano, a pesar de los programas recientes de reforma agraria, véase en particular el estudio de Farrel G., Da Ros S., 1983 *El acceso a la tierra del campesino ecuatoriano*, Mundo Andino.
8. Con respecto a la Iglesia, véase, "Detalles de predios rústicos..." en Alborno, O., 1963, *Historia de la acción clerical en el Ecuador desde la conquista hasta nuestros días*, Quito, Ediciones Solitierra.
9. De los cálculos más recientes, se deduce que el sector de la agricultura y ganadería constituye el desarrollo de la producción industrial, en la medida del 44%. Si se excluye el petróleo, el porcentaje sube al 70%. Eso significa que el Ecuador, sin la contribución del sector agrícola, debería importar el 70% de los productos necesarios a la industria no petrolífera. "El agro, fuente de industria", "El Tiempo", (Quito), 4 de Julio de 1983.
10. En el período incáico, la cría del ganado en las zonas altas de la sierra, asumió poco a poco una importancia cada vez mayor dentro del tahuantinsuyo, incluso por razones militares. Ya no se lo confiaba a jóvenes por turnos, como se hacía anteriormente, sino a personal adulto especializado, empleado a tiempo completo. Murra J.V.

11. Rubio Orbe G., *La población rural ecuatoriana*, Quito, Talleres gráficos Nacionales. En la p. 54 subraya que comienza a asomar en fenómeno de la prostitución, que anteriormente no existía en la vida indígena.
12. Polo A., 1981, *Escolarizar...*, ob. menc., p. 137-138.
13. Lekis L., 1967, *Encuesta de la educación secundaria pública en el Ecuador*, Quito, Centro de Audiovisual del Punto IV; Ministerio de Educación, 1967, *Síntesis del Plan Ecuatoriano de Educación*, Quito, Talleres Gráficos Nacionales; Hurtado O., 1971, seg. ed., *Dos Mundos superpuestos*, ob. menc., pp. 104-114.
14. Wolf. E.R., 1972, *Tipi di comunita' Contadine...*, p. 78.
15. Osborne H., 1952, *Indians of the Andes; Aymaras and Quechuas*, London, Routledge Kegan Paul, p. 59.
16. También subsiste una "mentalidad de frontera" en el sector dominante no indígena en las zonas de alta población indígena: la convicción privada (si ya no pública) de que la psicología indígena constituye un estorbo para la civilización, que es necesario explotarlos para que trabajen y contribuyan al progreso nacional. Durston J. 1980, *Los grupos indígenas...*, ob. menc., p.
17. Respecto de la sustancial identidad de concepción entre la corona de España y las altas jerarquías católicas, léase María C. Napoli, *Gli Indiani e la Chiesa del Nuovo Mondo*. (I Concili provinciali del '500), que está por publicarse. El clero del Nuevo Mundo en el siglo XVI, apelando al rey de España, intentaba atenuar las exageraciones de la explotación de los indios iniciada por los colonos blancos a través de uno que otro intento aislado de personajes como Bartolomé de las Casas, sin cuestionar ni la legitimidad de la conquista española, ni lo lícito de los sistemas de empleo de la mano de obra indígena.

18. Esta concepción no permitió la formación de un clero indígena, considerado peligroso, no tanto por la Curia Romana, cuanto por la corona de España, que temía que se pusiera en peligro la estabilidad y centralidad de su poder. Todo eso tuvo como consecuencia, un grave retardo en la formación de una Iglesia autónoma latinoamericana, y un clero capaz de comprender y corresponder eficazmente a las necesidades específicas del mundo hispanoamericano. V. también, de 1979, *América indígena*, a. XXXIX, todo el n. 1, sobre las problemáticas religiosas.
19. Murra J.V., 1980, "*La funzione del tessuto in vari contesti sociali e politici*"
20. "Indigenismo y desarrollo", 1980, en *América Indígena*, a. XL, N° 3, pp. 423-428.

APENDICE

Los dibujos adjuntos han sido hechos por algunos habitantes de Pujará, un sector de Playapamba, uno de los recintos más cerca de Simiátug. El grupo de indios estaba formado por 12 personas de ambos sexos, prácticamente analfabetas (habían comenzado solamente dos días antes, un curso de alfabetización), con una edad naturalmente aproximada, entre los 10 y los 60 años como está indicado por el número escrito en la parte baja de cada página, con el sexo del autor. Agréguese a las primeras 12, tres dibujos de características muy diferentes, de los únicos dos individuos (1a n. 14 y 15 son del mismo autor) que ya habían frecuentado la escuela pública.

Obsérvese, antes de nada, la dificultad que los autores, poseedores de una cultura oral, tuvieron que superar para expresarse con instrumentos poco familiares, como la hoja y el lápiz. A pesar de eso, los resultados nos parecen decididamente notables, pues en conjunto, las incertidumbres y errores son pocos; sobre todo, nos parecen interesantes porque estos dibujos representan un documento realizado directamente por un grupo objeto de nuestra investigación, y por tanto son una manera para superar la mediación que un investigador, individuo que proviene de otro contexto cultural, necesariamente hace cuando describe y analiza una realidad determinada. Por eso no vamos a ceder a la tentación de dar una "explicación", que dejamos de todos modos a los especialistas en este campo, y a todo el que se sienta capaz. Consideramos los dibujos, sobre todo, un elemento complementario que puede ser útil para definir mejor el

cuadro de la realidad que examinamos. Nos vamos a limitar pues, a algunas consideraciones.

Como se ve claramente, la constante de los primeros 12 grupos de imágenes (las más significativas, por ser las más espontáneas) es la reproducción de formas animales; luego hay las plantas, la casa, en la versión tradicional y la moderna. Menos frecuente es la representación de otros elementos, como la figura humana (que por otra parte los indios de esta zona no aman representar), objetos de la casa y de uso diario, símbolos evidentes de la esfera de lo sagrado (solamente una vez se ve una cruz, en la copa de un árbol, fig. 11). El tema era absolutamente libre, y es significativo que cada dibujante, a pesar de las diferencias de sexo y edad, haya representado imágenes bastante homogéneas con las del resto del grupo, tanto en la elección de los temas, como en la forma de representarlos, aparte de los dos jóvenes alfabetizados, en los cuales es evidente la influencia de la escuela (uno de ellos reproduce los símbolos del escudo de Guaranda, fig. 15). Existe una notable tendencia al acabado, en cada imagen; cada figura es muy definida y representa una única expresión visual. Los animales, por ejemplo, están representados con mucha precisión, a menudo con sus atributos sexuales. Esta manera de representar la realidad, la repetición de los rasgos considerados esenciales, constantes, y no la reproducción de lo que se ve de ellos en un momento dado, permite considerar las figuras representadas como imágenes simbólicas (F. Boas, 1981, ARTE PRIMITIVA, Torino, Boringhieri, ed. or. 1927).

Es interesante notar que están representados solamente aquellos animales (vacas, ovejas, cerdos, gallinas) que tienen una utilidad concreta para la supervivencia del campesino. Faltan casi por completo, en cambio, las aves, o el perro de guardia, que en realidad toda familia posee.

Otra imagen representada muchas veces, y a menudo dibujada al comienzo, es el camión, vehículo típico de los caminos de la sierra, para el transporte de personas y mercaderías. Representa el más vistoso elemento de modernidad en la vida "encerrada e inmóvil" del campesino

del valle de Simiátug; es el único medio de alcanzar al mundo externo. Pero es probable que muchos autores de los dibujos no lo hayan usado nunca. Solamente en tres casos (fig. 5,9 y 19), el camión está representado con bastante fidelidad: en los otros asume una forma abultada y redonda, muy parecida a la de un animal grande (f. 7 y 11). En la fig. 2, el camión incluso tiene dos elementos salidos en la parte anterior, iguales a las del animal que le precede. En la fig. 7 los únicos elementos que diferencian al camión de un animal, son las dos ruedas, en vez de las patas. Una mezcla más acentuada se encuentra en la fig. 8. Es evidente, en conjunto, el intento de asimilar esa "cosa" proveniente de una sociedad externa, que atrae y asusta al mismo tiempo, con un mundo propio, poblado de figuras familiares.

En cuanto a la representación de la casa, se ve enseguida que los dos modelos, el tradicional de la choza y el moderno usado por los blancos, son alternativos. La choza representa el lugar donde los indios viven, la otra la casa donde los indios aspiran a vivir. La primera está representada según su estructura esquelética vista desde el centro, de forma circular y atravesada por largos palos; v. fig. 3,6,8 y 11. Eso se debe probablemente al hecho de que los indios, construyéndose su casa por sí mismos siguiendo un esquema que aprendieron de memoria por generaciones, reprodujeron este modelo en sus formas esenciales, también en los dibujos (en la fig. 6 encontramos también el espesor de los muros de lodo donde se fijan los palos que sostienen el techo). La casa moderna (fig. 2, 9, 10 y la 13 que tiene características muy especiales), es vista, en cambio, desde afuera tiene una forma cuadrada con el techo inclinado, con la puerta adelante, y en dos casos de tres, con ventanas (ausentes en la choza). En las fig. 9 y 10, se asocia con la casa un elemento extraño a la tradición campesina, y que en efecto, era privilegio imperial: la silla.

El momento del intercambio es documentado gráficamente, sobre todo en el dibujo del individuo de cincuenta años, el más anciano del grupo (fig. 12), que dibuja sobre bolsos que usa para transportar los productos al mercado. Pero, aunque con menos evidencia, este objeto es reproducido por varios dibujantes más, el chico de 13 años (fig. 4), las

dos mujeres de 20 a 28 años (fig. 6 y 8), el hombre de 32 años (fig. 10), confirmando que la "etapa comercial" afecta indiferentemente a todos los campesinos, hombres y mujeres de toda edad.

En conclusión, el mundo que aparece en las imágenes dibujadas es una representación de los principales elementos que llenan la vida del campesino, de un universo "natural" que ha quedado por siglos inmóvil e idéntico a sí mismo (sintomático es el intento de "animalizar" también al camión, que es uno de los pocos elementos extraños). Pero, no faltan también unos elementos que indican que van asomándose figuras pertenecientes a una realidad diferente, y que corresponden, probablemente, a necesidades y aspiraciones nuevas: casa moderna, silla, camión. Desde este punto de vista, existen también asociaciones de imágenes muy significativas: no es casual que las figuras 9 y 10 sean las únicas que reproducen, al lado de la casa, la silla, y también que sean dos de las tres en que el camión está representado como objeto mecánico.

De las imágenes, a la realidad concreta: entre las primeras iniciativas emprendidas por los indios de esta zona, hubo la construcción de edificios de ladrillo, con el techo de zinc y ventanas en las paredes, para escuelas, centro de reunión de los habitantes de los recintos, locales para actividades artesanales.

Inmediatamente después, este tipo de casa empezó a sustituir las viejas chozas, tanto que, desde 1971 (año en que estos dibujos se hicieron) la construcción de casas fue una de las señales más evidentes de cambio en la vida cotidiana de los campesinos.

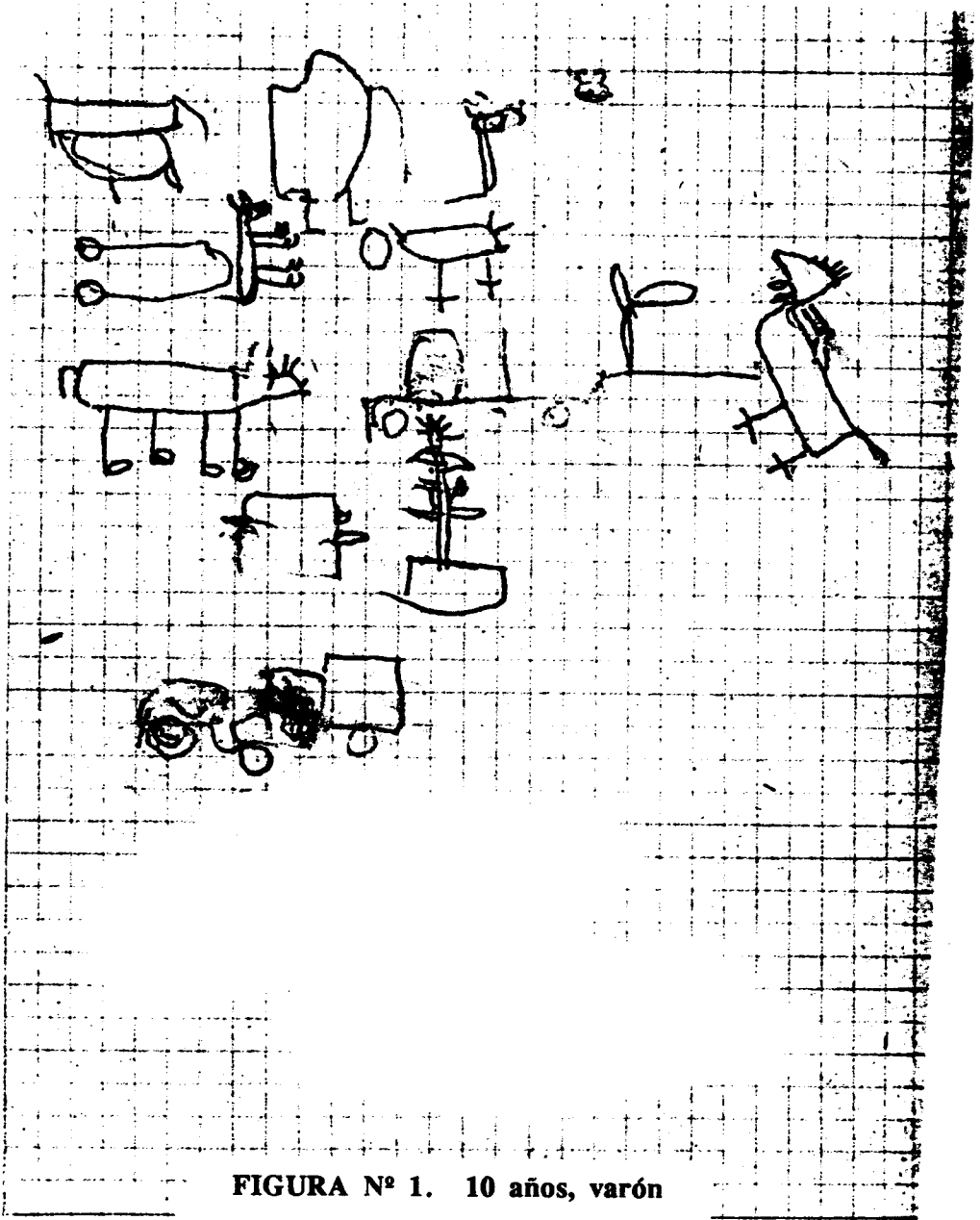


FIGURA Nº 1. 10 años, varón

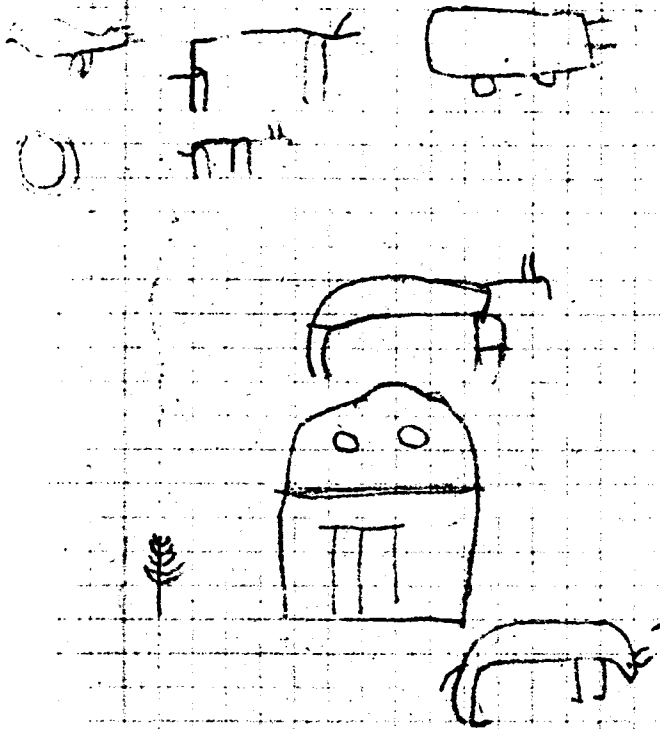


FIGURA Nº 2. 12 años, varón

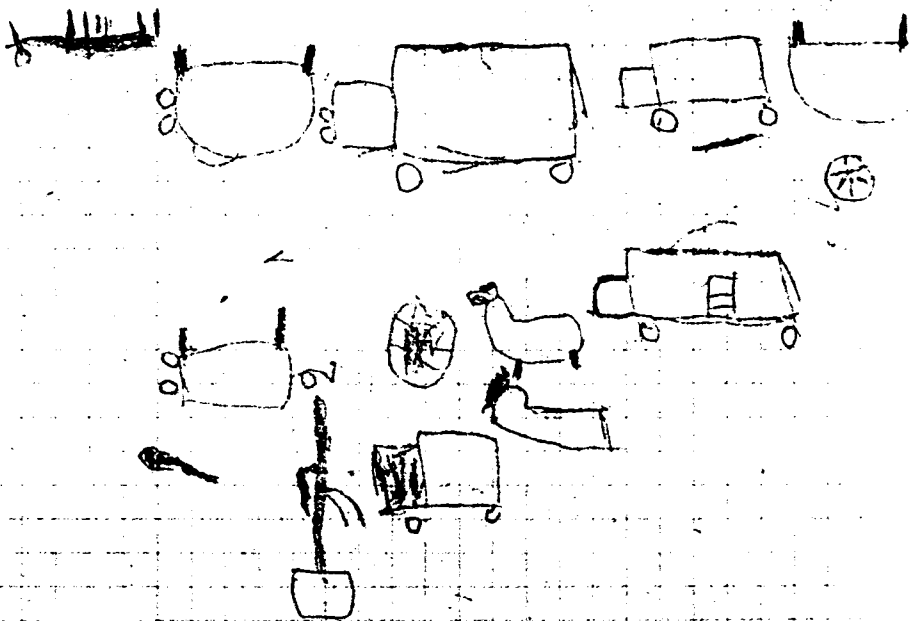


FIGURA Nº 3. 13 años, varón

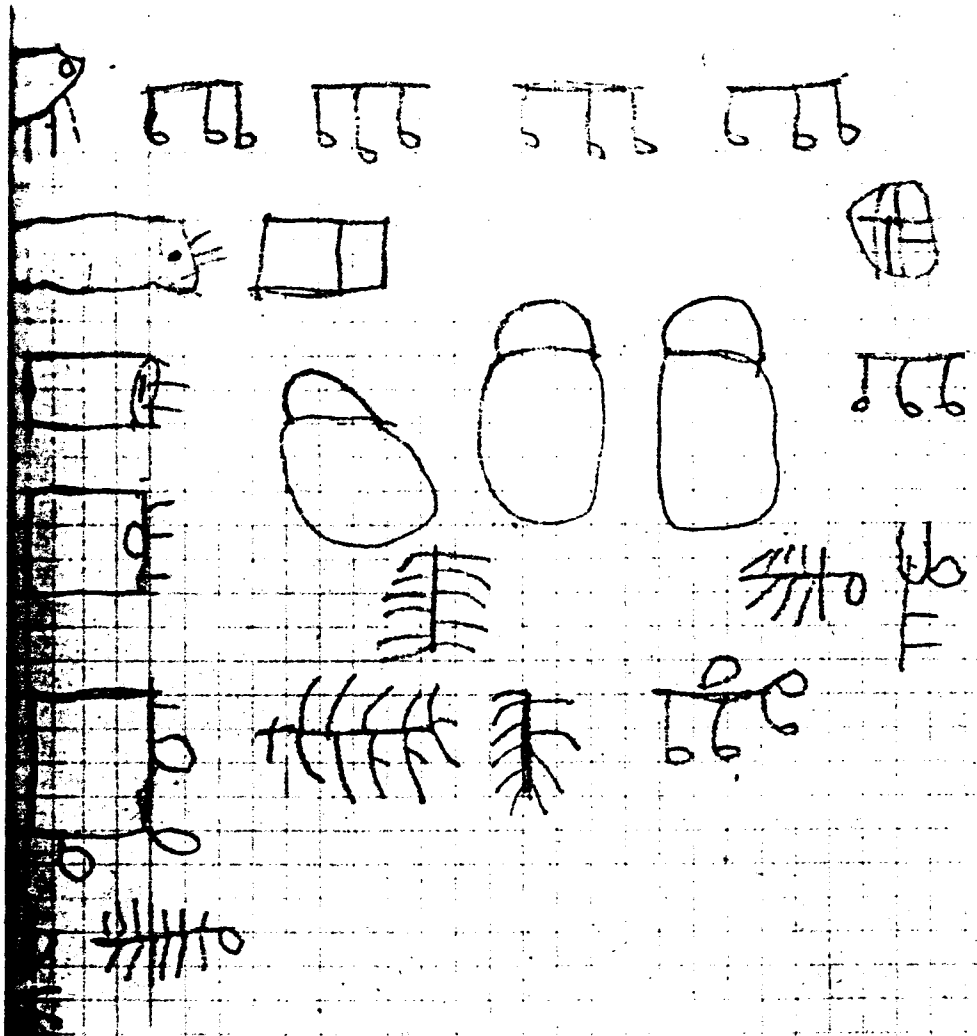


FIGURA N° 4. 13 años, varón

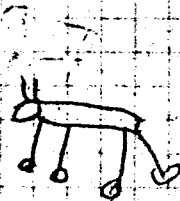
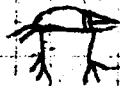
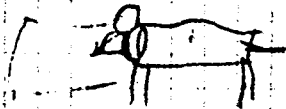
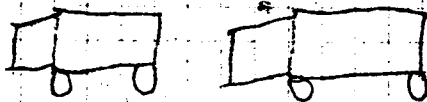


FIGURA Nº 5. 17 años, mujer

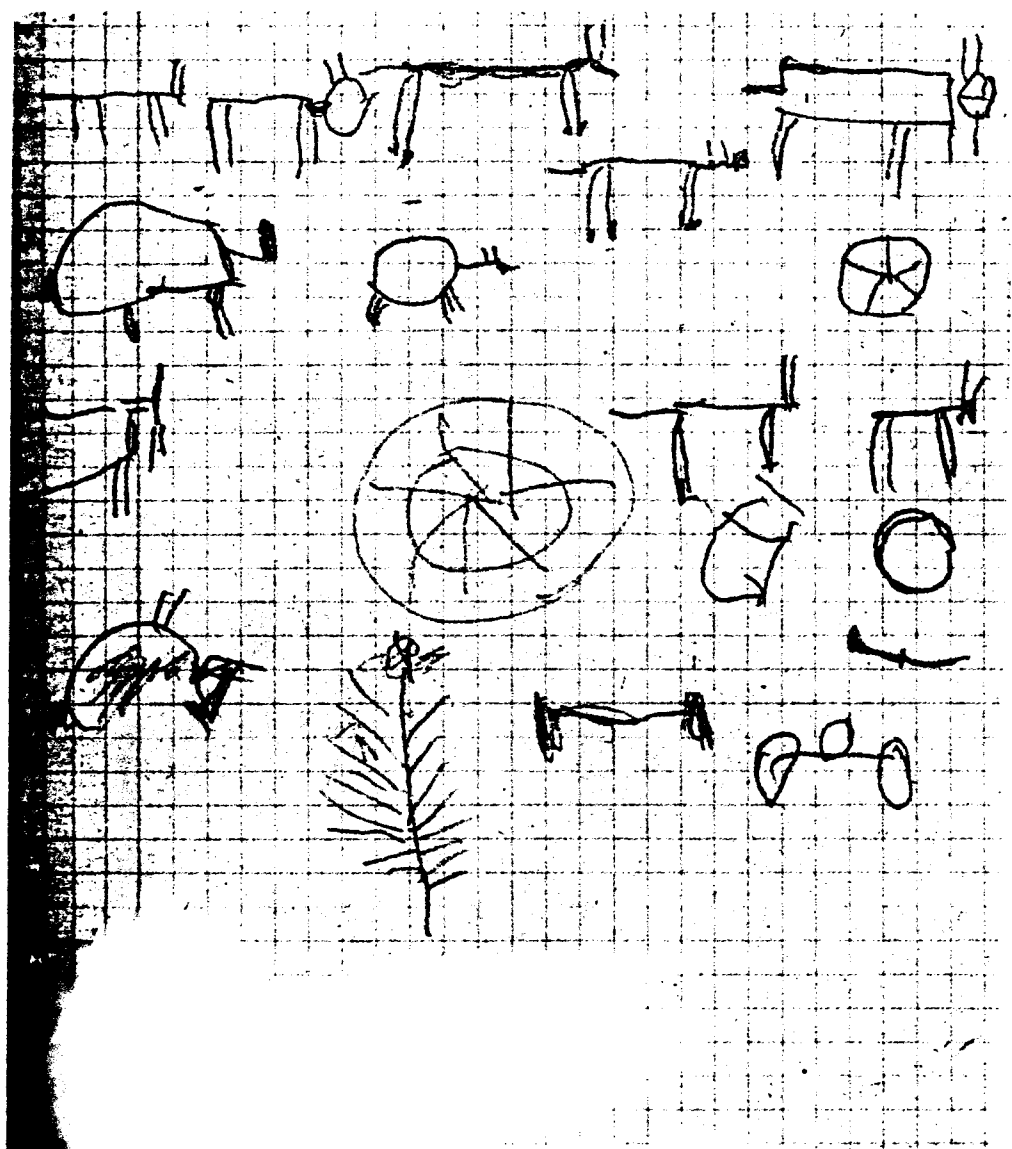


FIGURA N° 6. 20 años, mujer

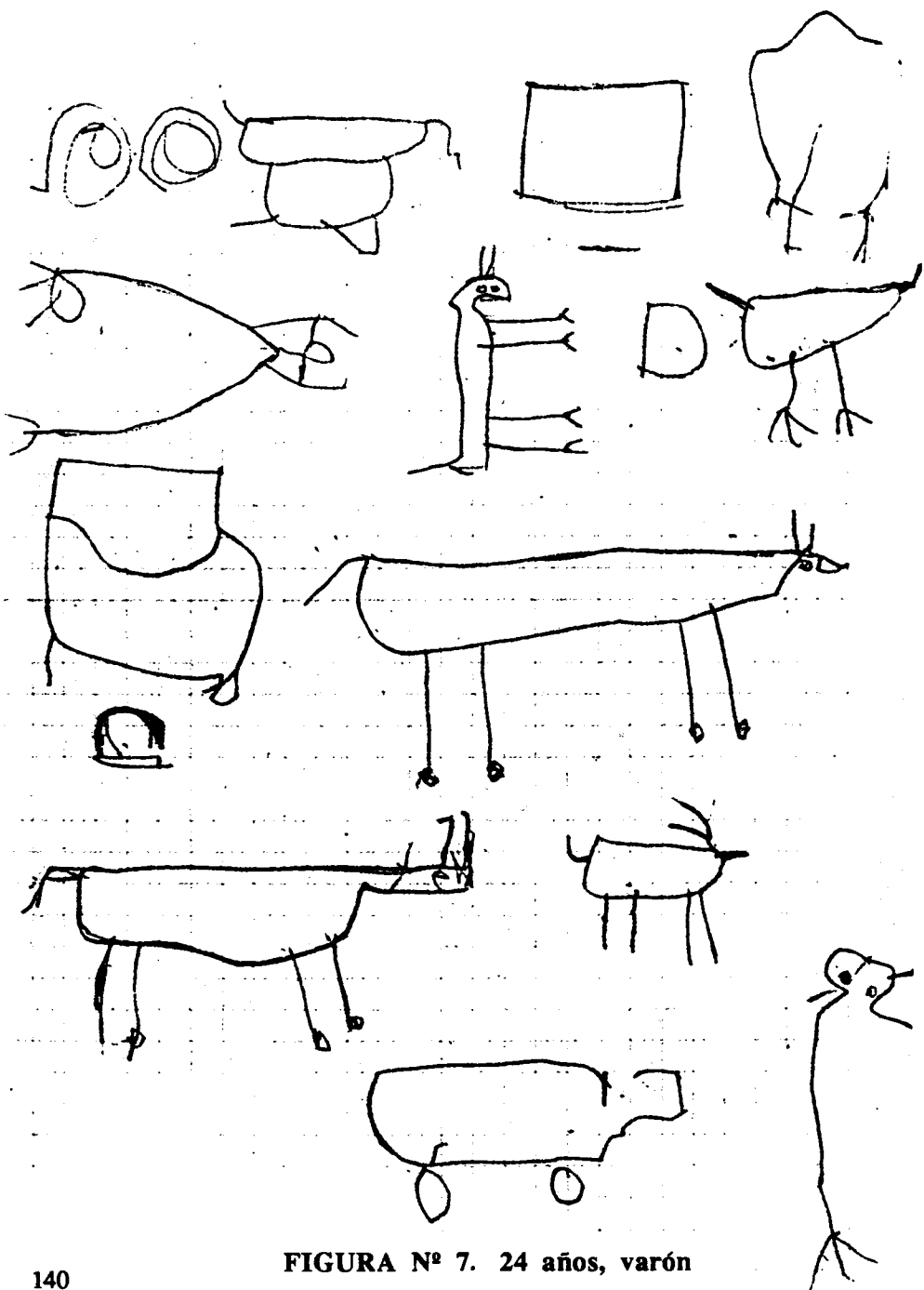


FIGURA Nº 7. 24 años, varón

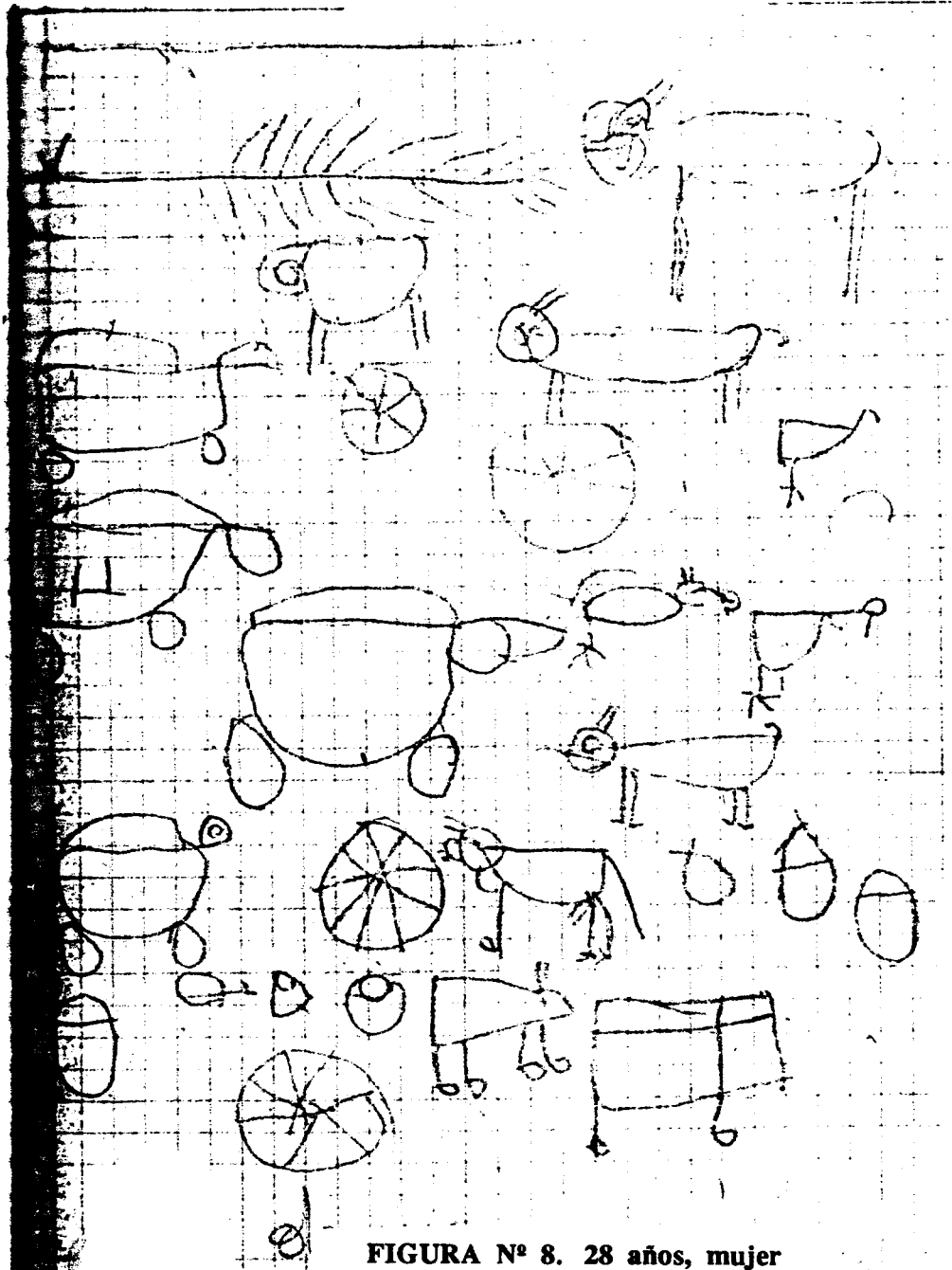


FIGURA Nº 8. 28 años, mujer

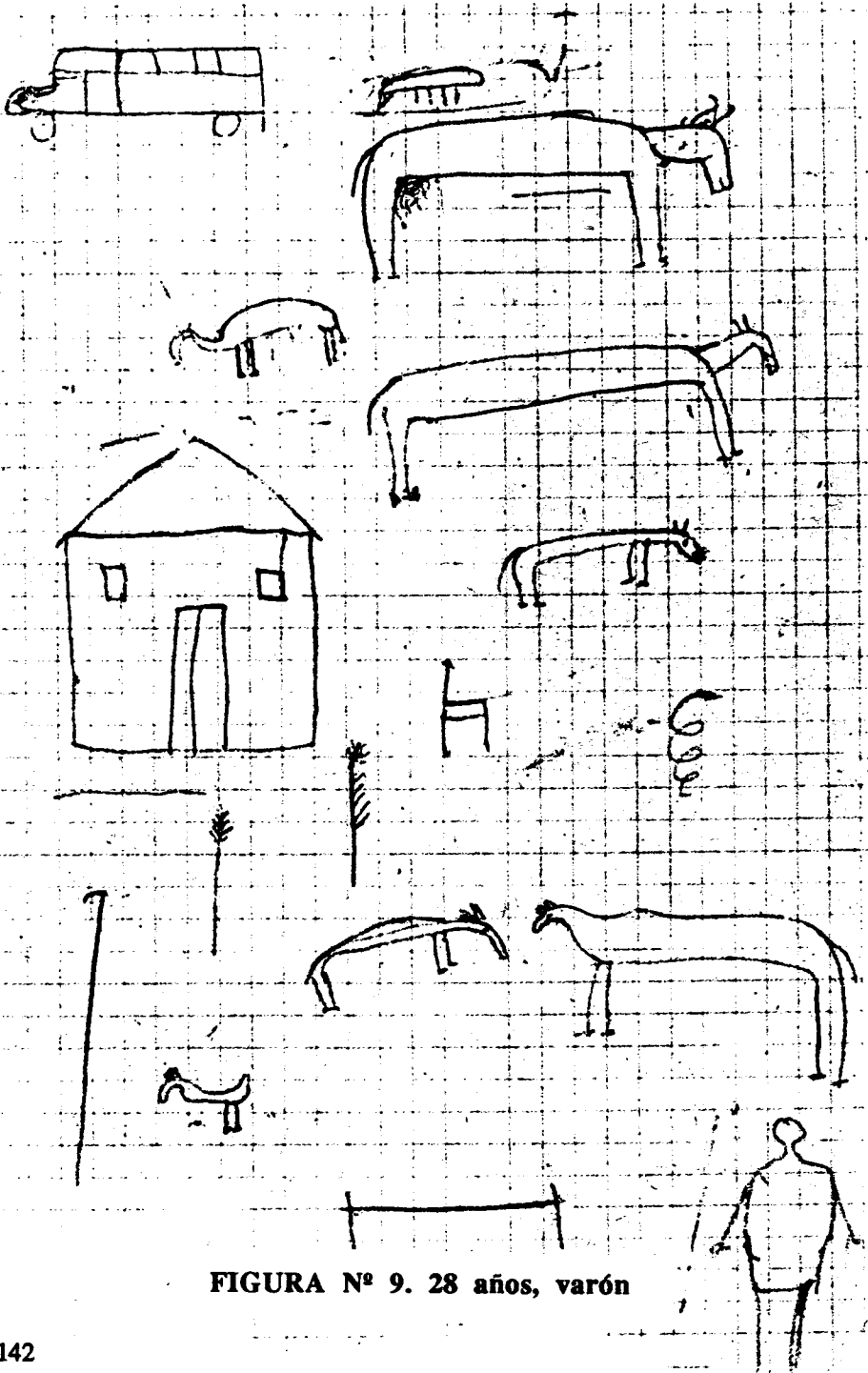


FIGURA Nº 9. 28 años, varón

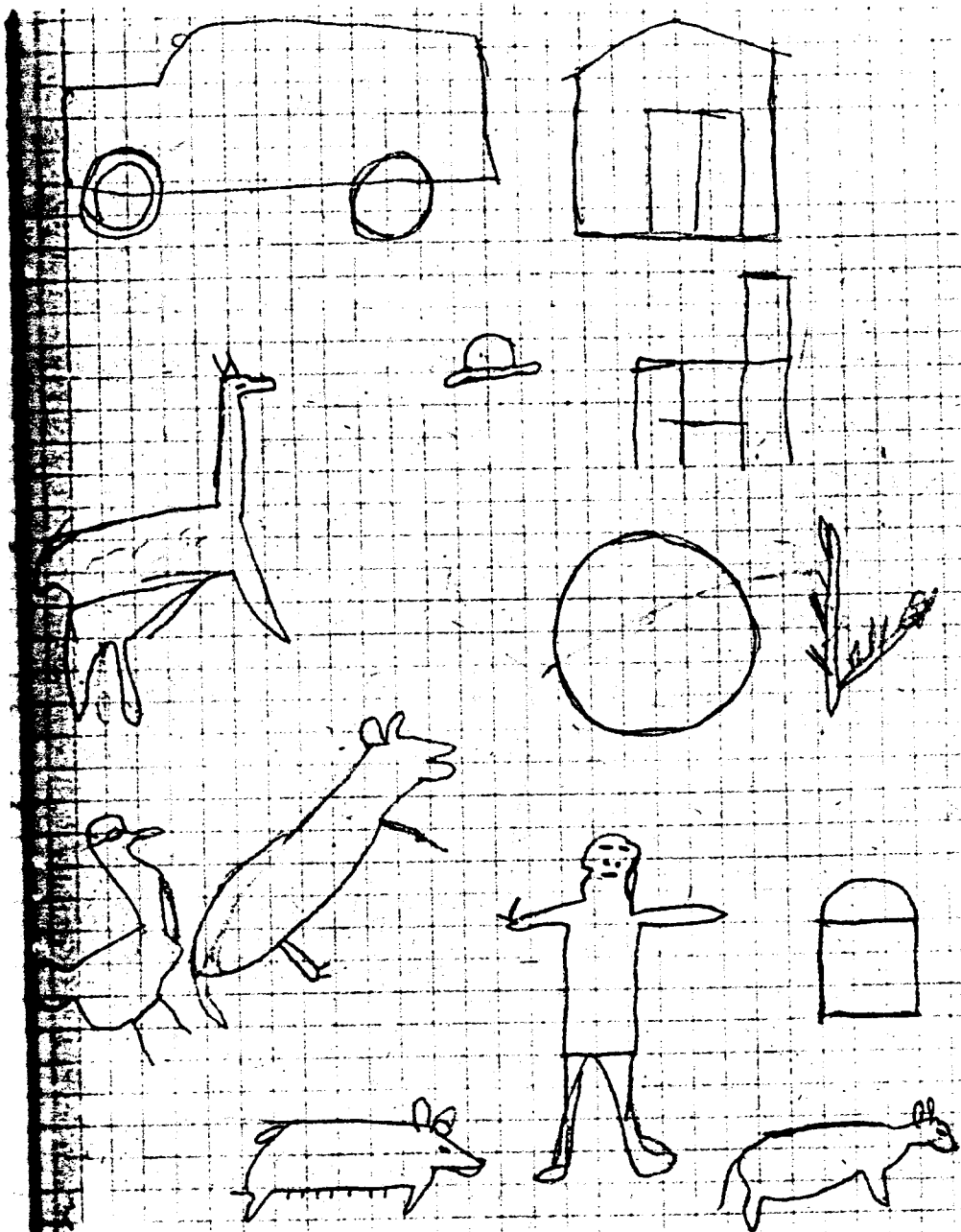


FIGURA Nº 10. 32 años, varón

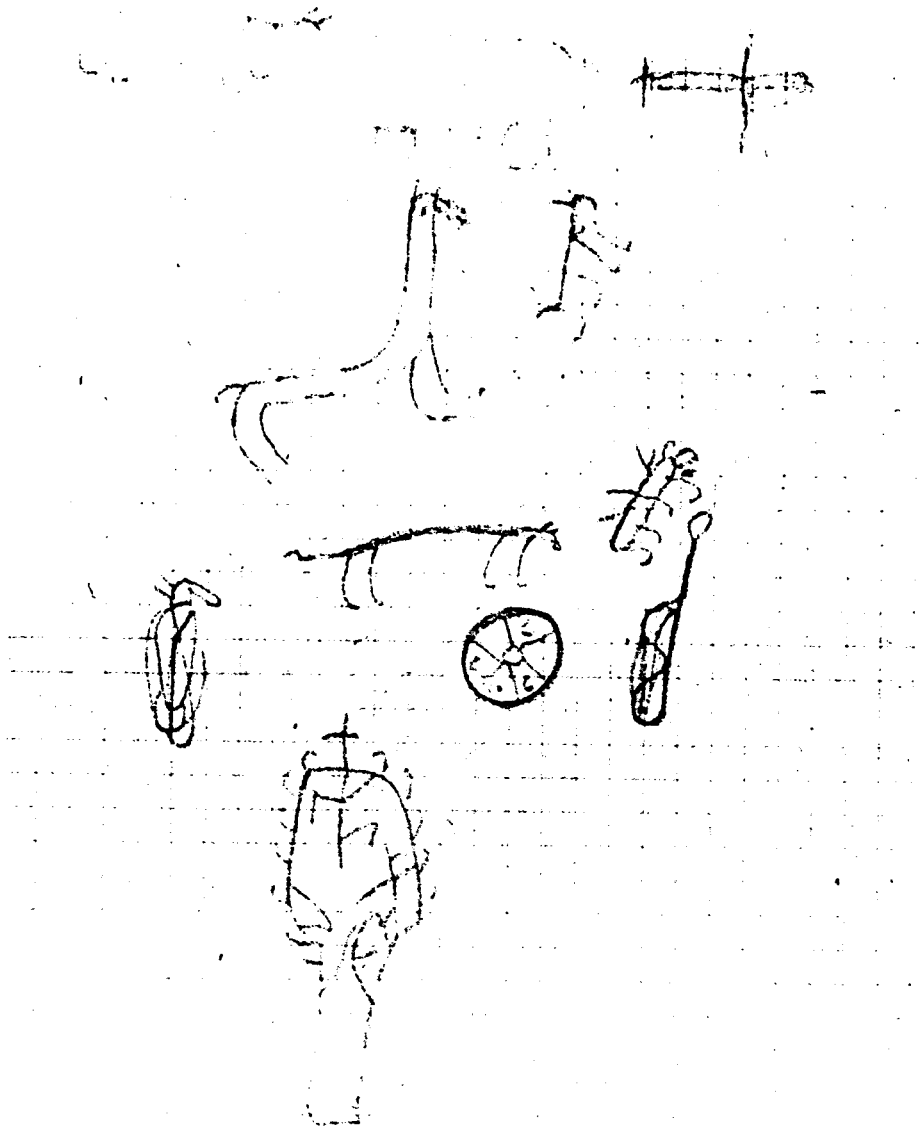


FIGURA Nº 11. 33 años, varón

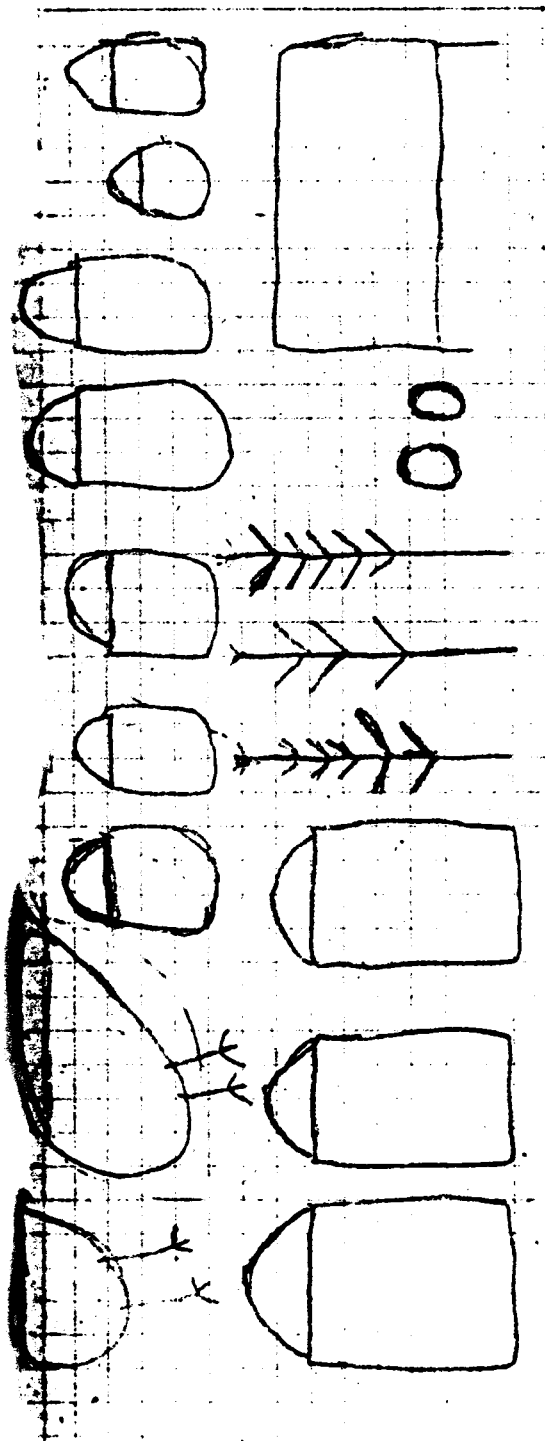
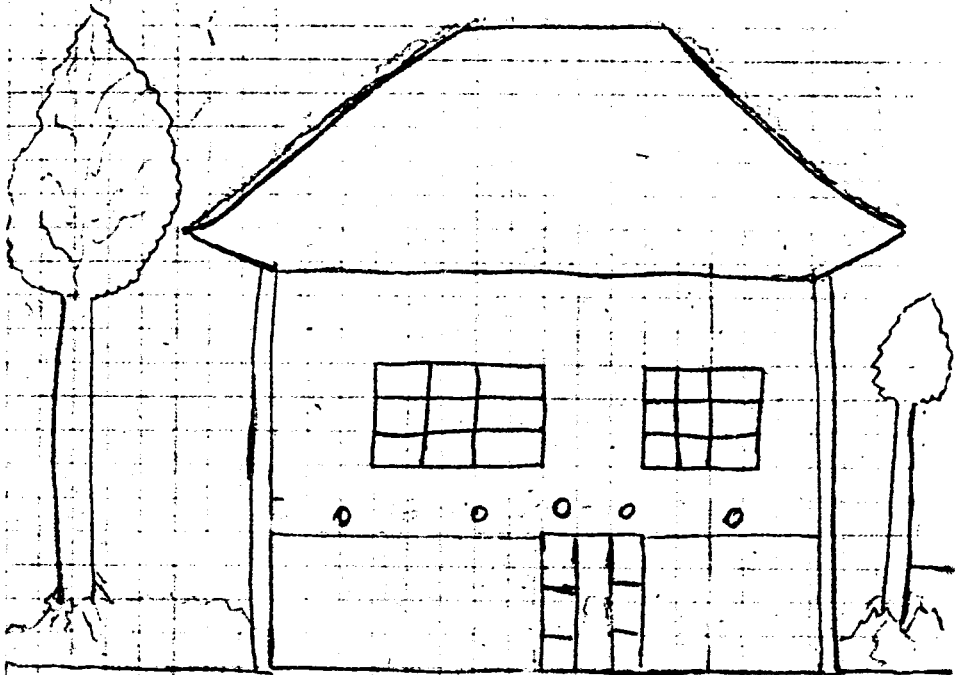


FIGURA Nº 12. 50 años, varón



CASA

Segundo Julián Azogue

FIGURA Nº 13. 16 años, varón

lajatiya

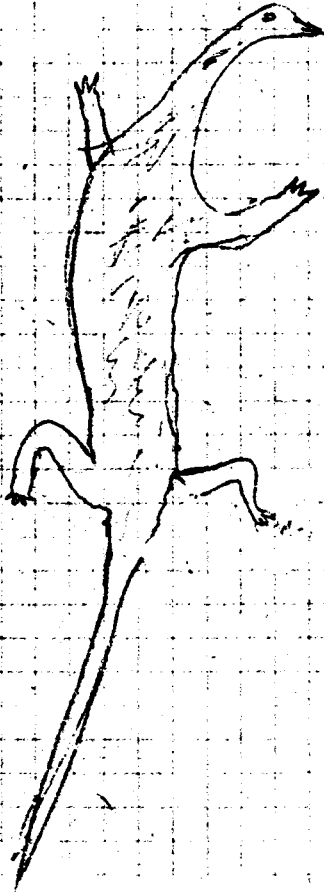


FIGURA N° 14. 18 años, varón

ESCUDO

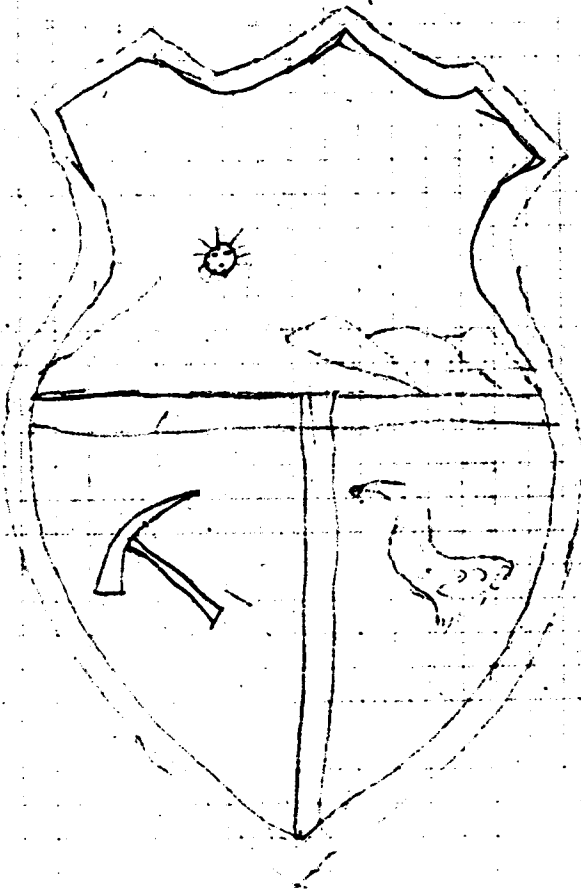


FIGURA Nº 15.

BOLETIN DE EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL



EXPERIENCIA COMO MAESTRA INDÍGENA EN EL PROYECTO DE EDUCACIÓN 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 proletarizado 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 perjuicios 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 "chaupi 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 discriminación 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 reunirnos 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 enseñada 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 conocería el material y buscara 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.

RESEÑA BIBLIOGRAFICA

MANUAL DE VIVEROS Y PLANTACIONES ESCOLARES

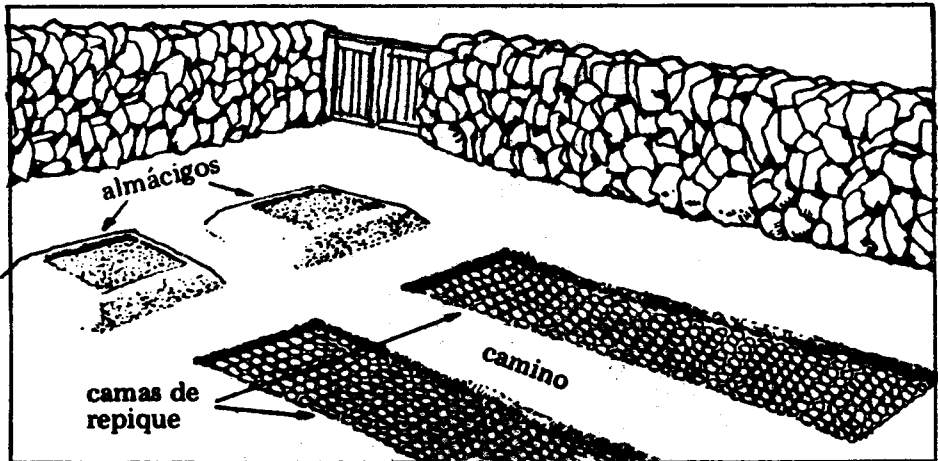


Este Manual constituye parte del material del Programa de Educación Forestal y está destinado a guiar a los docentes en los proyectos que se implementan en las escuelas de la sierra peruana.

El Manual consta de cuatro capítulos, a saber: establecimiento de los viveros, sistemas de propagación de las especies forestales, las plantaciones escolares y especies forestales adecuadas para las plantaciones escolares.

I. Establecimiento de los viveros

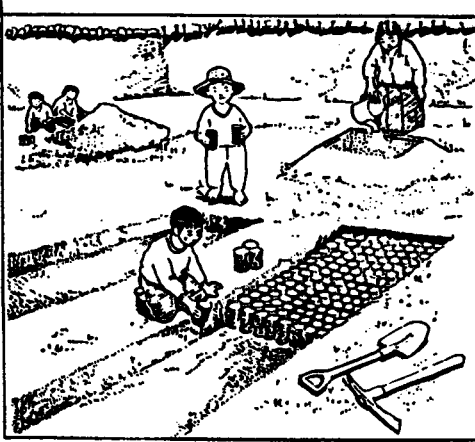
Paso a paso y a base de explicaciones sencilas y con una serie de ilustraciones dan a conocer las diferentes fases para el establecimiento de los viveros: condiciones del terreno, instalación del vivero, los drenajes, las camas de repique, los caminos, etc.



En cada una de las etapas hace referencia a los posibles problemas que se pueden encontrar, sus causas y sus soluciones.

Problemas más frecuentes en el almacenado y repique en los viveros escolares

Si tiene problemas en su vivero, busque en estos cuadros la situación que se le ha presentado. Luego consulte las páginas 28 y 29 de este Manual para saber por las causas y por las soluciones para los problemas presentados.



Ha pasado el tiempo y las semillas no han germinado.

Sí. Sólo hay unas cuantas plantitas.



- No se ha usado una mezcla adecuada (ver 4).
- No se ha sembrado a mucha profundidad (ver 7).
- No se ha sembrado semillas "puedas".



Las plantitas han crecido muy juntas en manchones.

- Pueden ser:
- Se distribuyó mal la mezcla al sembrar.
 - No se puso una cubierta de paja y el agua arrastró las semillas.
 - Se ha regado con mucha agua (ver 18).
 - La superficie del almacén no es lisa pareja.

MALA FORMACION DE RAICES POR REPIQUE DEFECTUOSO

Se ha repicado en el centro y en forma vertical.



bien

Se ha repicado fuera del centro.



mal

Se ha introducido la raíz en un hoyo mal hecho.



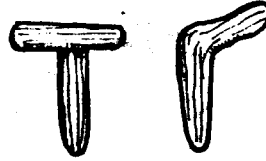
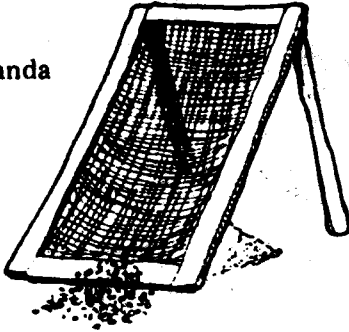
mal



FORMAS QUE TOMAN LAS RAICES DEL PLANTON CUANDO SE REPICA MAL

Se da, igualmente, la descripción de las herramientas necesarias para el trabajo en los viveros, con condiciones específicas para aquellas que pueden ser fabricadas por los propios alumnos.

Zaranda



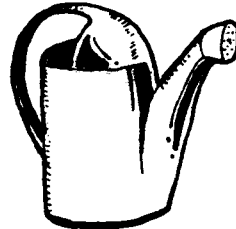
Repicadores



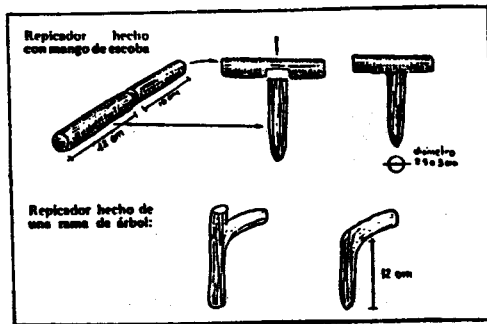
Cuchillo



Tijera

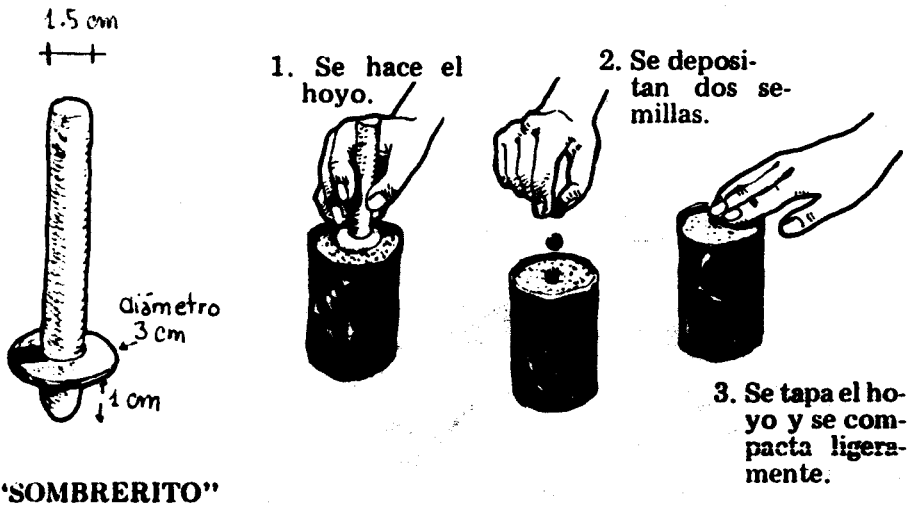
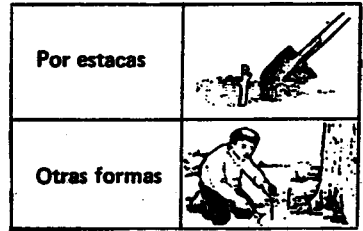
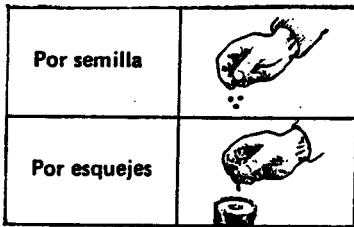


Regadera



II. Sistemas de propagación de las especies forestales

Este capítulo trata sobre los diferentes sistemas de propagación. La selección de las semillas, el empleo de almácigos, la desinfección del sustrato, la siembra, la cubierta, el riego, el tinglado, el repique, etc.

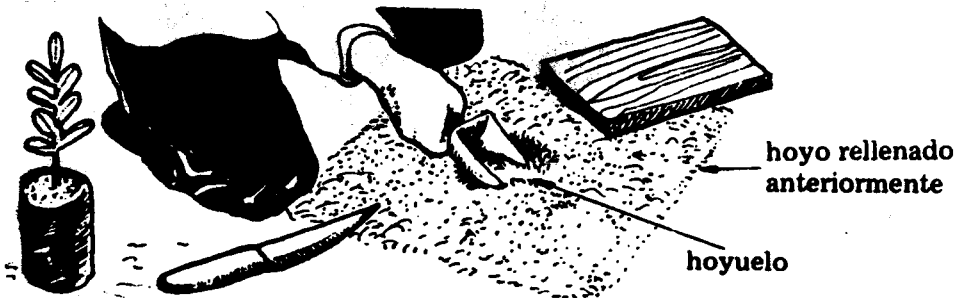
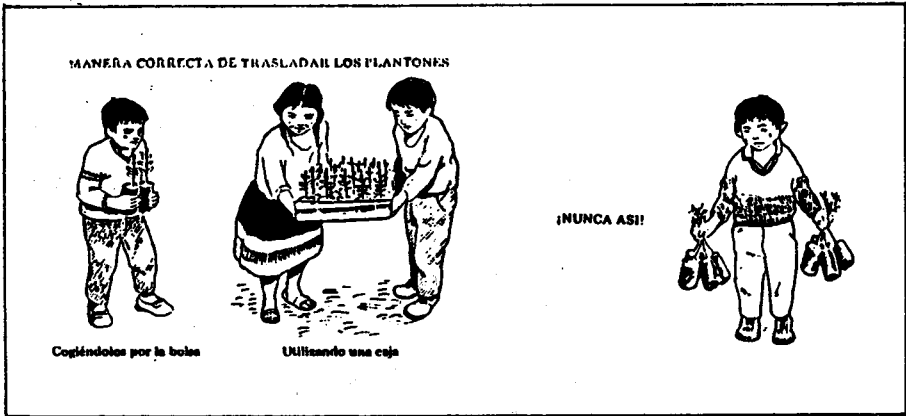


III. Plantaciones escolares

Las plantaciones escolares no pretenden solucionar los problemas de reforestación de las comunidades, sino habilitar a los estudiantes para

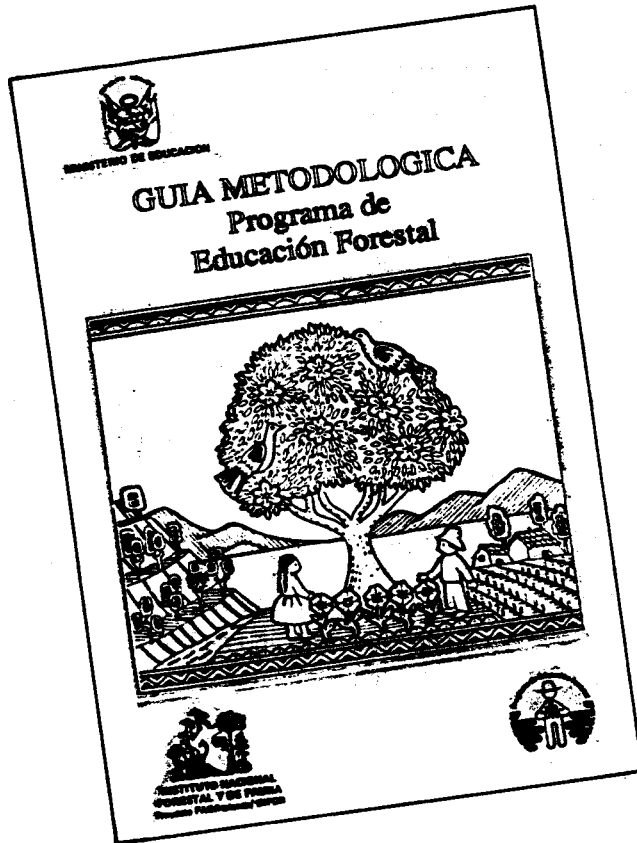
una participación más efectiva en las tareas de forestación que se impulsen en la comunidad.

En este capítulo se presenta detalladamente las etapas que se deben seguir para una correcta plantación como son: el trabajo en el vivero (endurecimiento, remoción y selección de los plántones), el trabajo en el terreno (elección, determinación de los espacios, limpieza, apertura de los hoyos) y la plantación misma.



Finalmente, en el último capítulo hace una presentación de las especies forestales adecuadas para siembra en las plantaciones escolares.

GUIA METODOLOGICA DEL PROGRAMA DE EDUCACION FORESTAL



El Programa de Educación Forestal de la sierra peruana se ejecuta en el marco de un Convenio entre el Ministerio de Educación y el Instituto Nacional Forestal y de Fauna con el apoyo del Proyecto FAO/Holanda/INFOR.

El objetivo del Programa es crear una conciencia forestal en la población rural, logrando una valorización positiva de los árboles y bosques, un reconocimiento de su importancia y un dominio básico de las técnicas relacionadas con la propagación y cuidado de los árboles.

El Programa de Educación Forestal está dirigido a los niños de tercero, cuarto, quinto y sexto grado de las escuelas rurales de la sierra peruana.

El Programa y Guía Metodológica están elaborados en castellano, con la recomendación de usar las lenguas maternas cuando se trata de la enseñanza a niños vernáculo hablantes. Las lenguas vernáculos, en este campo tienen la terminología adecuada para describir los procesos y técnicas utilizadas.

Esta guía Metodológica presenta y desarrolla las dos áreas fundamentales del Programa: contenidos forestales y proyectos.

Contenidos Forestales

Desarrolla un conjunto de nociones y conceptos de índole forestal, adaptados a la edad de los niños que fluctúa entre 8 y 12 años. Presenta el programa curricular detallado para cada uno de los cuatro grados y que en resumen lo reproducimos a continuación.

PROGRAMA CURRICULAR DE EDUCACION FORESTAL

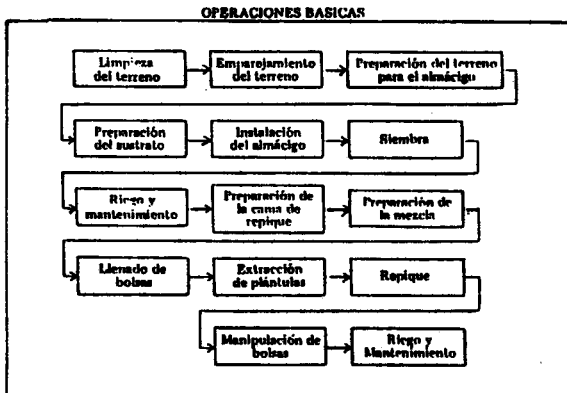
UNIDADES	3º GRADO	4º GRADO	5º GRADO	6º GRADO
I. LOS ARBOLES Y ARBUSTOS DE NUESTRA COMUNIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ● Principales especies de árboles existentes en la comunidad. ● Diferencias entre árboles y arbustos. ● Especies de arbustos existentes en la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Especies de árboles existentes en la comunidad. ● Formas en que se encuentran los árboles: aislados, bosques e hileras. ● Especies de arbustos existentes en la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Los árboles en la sierra peruana. ● Importancia y utilidad de diferentes especies. ● Escasez de bosques como problema en la sierra del Perú. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Potencial forestal del Perú.
II. LOS ARBOLES Y LA AGRICULTURA	<ul style="list-style-type: none"> ● Acción protectora de los árboles en relación a la gente y los animales. ● Protección de los cultivos contra el viento. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Concepto de suelo. ● Concepto de erosión. ● Efecto de los bosques en relación a la vida del hombre y los animales. ● Efecto de los árboles en relación al microclima. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Acción protectora de los árboles y la cubierta vegetal en general. ● Efectos de la lluvia donde hay cubierta vegetal. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Efecto favorable de los árboles y la cubierta vegetal respecto del suelo. ● Efecto de los árboles para proteger el cauce de los ríos.
III. UTILIDAD DE LOS ARBOLES	<ul style="list-style-type: none"> ● Usos de la madera en la comunidad. ● Los árboles como fuentes de leña y madera. ● La leña como combustible doméstico. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Las especies de árboles y las clases de madera. ● La madera en las construcciones domésticas y comunales. ● Utilidad de los arbustos. ● La leña como combustible, la bosta como combustible. ● Su utilización en la agricultura. ● Forma de economizar leña. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Productos derivados de los árboles. ● Ventajas de la leña como combustible. ● Usos domésticos y no domésticos de la leña. ● Otros combustibles en la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Productos derivados de los árboles. ● Los árboles, la industria y la artesanía. ● Concepto de recursos renovables y no renovables. ● El problema de los combustibles derivados del petróleo.
IV. LA VIDA DE LOS ARBOLES	<ul style="list-style-type: none"> ● Los árboles generalmente nacidos de semillas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Los árboles generalmente nacidos de semillas. ● Otras formas de propagación de los árboles. ● Las partes del árbol. ● Los árboles y su necesidad de suelo, luz y aire. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Areas para la reforestación. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Zonas apropiadas para la propagación de cada especie. ● Sistemas silvopastorales y agroforestales.
V. PROTECCION DE LOS ARBOLES	<ul style="list-style-type: none"> ● Peligros a que están expuestos los árboles. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Conductas negativas de la gente frente a los árboles. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Precauciones para mantener la fuente de arbustos. ● Peligros a que están expuestos los árboles. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Peligros a que están expuestos los árboles.

Los Proyectos Forestales

En esta parte la guía presenta una serie de actividades destinadas a la adquisición de destrezas, que habiliten al niño a participar efectivamente en proyectos de reforestación. El Programa preve proyectos para el establecimiento de viveros escolares y para la plantación de árboles.

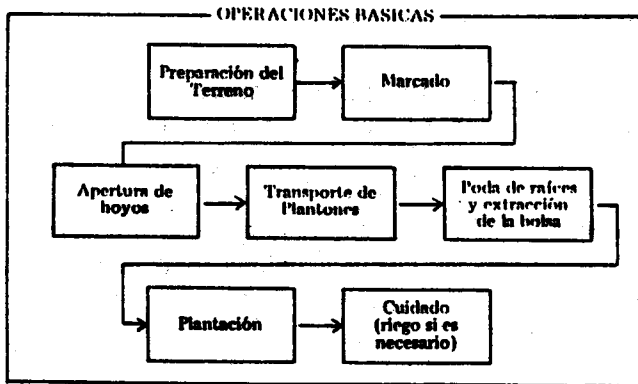
Establecimiento de viveros escolares

A través de este proyecto los estudiantes serán capaces de conocer todo el proceso para la realización y mantenimiento del vivero. Estas actividades están resumidas en el siguiente cuadro:



Plantación de árboles

Este proyecto tiene por objetivo el dotar al niño de las habilidades necesarias para la plantación de los árboles, las mismas que pueden ser resumidas en las siguientes operaciones básicas.



Metodología

Para abordar estos conocimientos el Programa utiliza el método del "redescubrimiento" que tiene por base un efectivo contacto del niño con la realidad. Permite al niño construir los conceptos a través de la observación y manipulación concreta de los objetos.

Los procedimientos de esta metodología para adquisición de los conceptos forestales se basa en la expresión oral, el diálogo, la demostración, visitar, trabajos dirigidos y lecturas.

La metodología utilizada para los proyectos se basa en la demostración, práctica y aplicación.

Material Didáctico

El material didáctico utilizado por el Programa está conformado de ilustraciones, especímenes, modelos, maquetas. Además, el Programa consta de 24 láminas tanto sobre contenidos como sobre los aspectos técnicos. El maestro cuenta además con un manual sobre los viveros y las plantaciones escolares.

MALLKICHA

Es una Cartilla que hace parte del material didáctico utilizado en el Programa de Educación Forestal de las escuelas rurales de la sierra peruana.

Este material está destinado para que los niños trabajen en sus casas: Pintando, dibujando y comentando el contenido de las láminas con sus padres.



LOS CUENTOS DE MALLKI

El Banco Agrario a través del Fondo de Promoción de la Cultura Agraria (FONPROC) promueve en el Perú desde 1987 la actividad cultural, la creación artística y científica relacionada con el mundo rural.

Una de sus preocupaciones ha sido la de incentivar en el campo y en la ciudad el amor a los árboles, bosques y a la naturaleza en general. Además busca devolver la palabra a los campesinos peruanos.

Con este objetivo, en la serie "LOS CUENTOS DE MALLKI" ha realizado dos publicaciones: "El Eucalipto Encantado y Otros Relatos" y



"La Leyenda de los Hombres Verdes y Otros Relatos"

Estas publicaciones recopilan cuentos e historias de diferentes localidades del mundo andino peruano; las mismas que fueron seleccionadas en un concurso organizado por el Proyecto FAO/Holanda/INFOR.

Los relatos de los cuentos de Mallki tiene como eje central el árbol: su significado vital, utilitario y espiritual.

En "Leyenda de los hombres verdes y otros relatos", se recopilan temas sobre todo relacionados con la reforestación.



Estas dos publicaciones tiene bellas ilustraciones a todo color y sin duda constituye un material muy motivador para niños y adultos.

"SACH' AKUNAQA MASINCHISMI", LOS ARBOLES NUESTROS AMIGOS



Esta publicación bilingüe, aymara-castellano, está conformada de ilustraciones a todo color, que nos hablan del altiplano, del valle, de la casa y de la vida de las comunidades del indígena peruano. El árbol está presente en las ilustraciones con su belleza estética, su utilidad y los beneficios que nos trae su existencia.

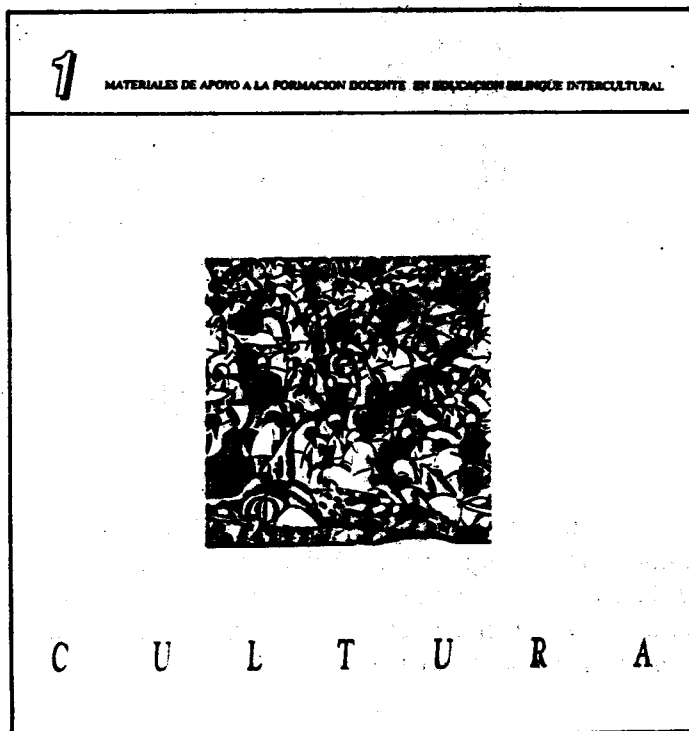
MATERIALES DE APOYO A LA FORMACION DOCENTE EN EDUCACION BILINGUE INTERCULTURAL

Han llegado a la redacción de *Pueblos Indígenas y Educación* textos básicos editados por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) destinados a la formación docente en educación bilingüe intercultural. Massimo Amadio en el N° 6 (p. s-23) daba amplia información acerca de su proceso de elaboración y contenidos. Los números recibidos son:

N° 1 CULTURA

Amadio, Emanuele
OREALC

Santiago de Chile
1988, 134 p.



Contenido: Aborda el conjunto del problema entorno a la Cultura; cada tema incluye un glosario, una guía para la investigación y guía para la evaluación.

Nº 2 LENGUA

López, Luis Enrique

OREALC

Santiago de Chile

1988, 144 pg.



Contenido: Naturaleza del lenguaje; estudio de la lengua; lengua e individuo; lengua y poder; lengua en uso; lengua y educación; lengua escrita y escolarizada en contexto bilingüe.

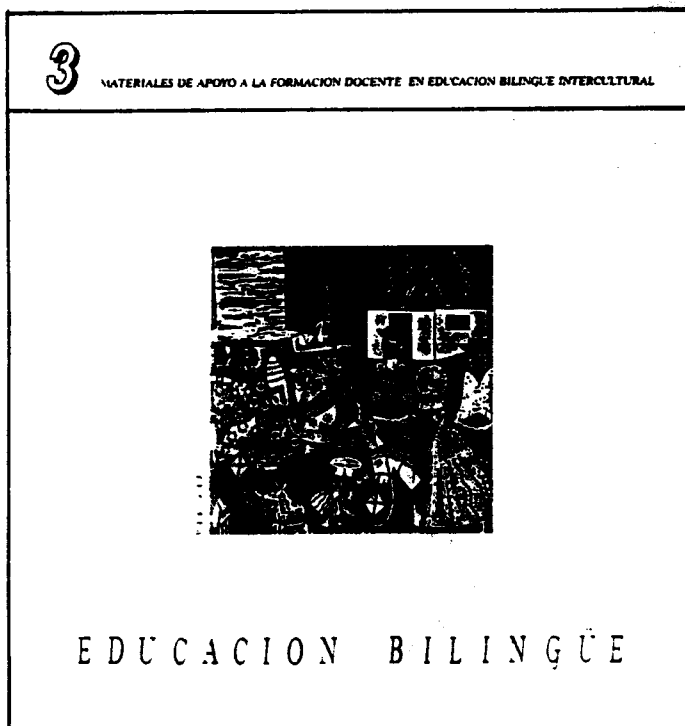
Nº 3 EDUCACION BILINGÜE

Zuñiga Castillo, Madeleine

OREALC

Santiago de Chile

1988, 100 pg.



Contenido: Educación Bilingüe, Habilidades lingüísticas, Adquisición de primera y segunda lengua, Uso de lengua materna en ed. bilingüe, Enseñanza del castellano como segunda lengua.

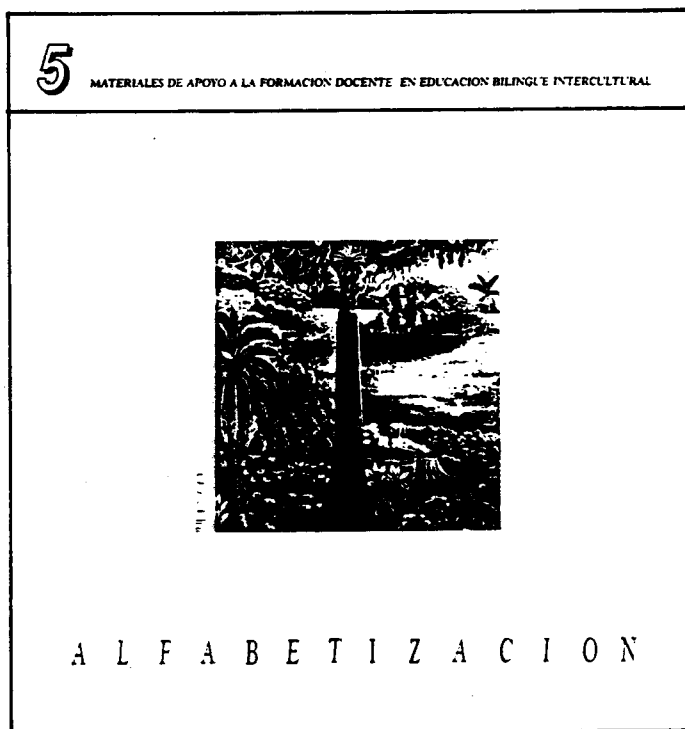
Nº 5 ALFABETIZACION

Rivera Pizarro, Jorge

OREALC

Santiago de Chile

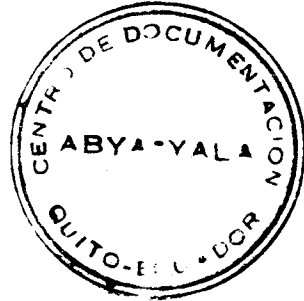
1988, 45 pg.



Contenido: Tipo de alfabetización; lo que los indígenas piensan sobre su educación; rasgos de una nueva alfabetización; cómo alfabetizar.

PUEBLOS INDIGENAS Y EDUCACION

TOMO 2



INDICE 1988

Nº 5

Enero-Marzo

1. **El menor bien amparado: El niño indígena.**
Paulo Suess..... 7
2. **La pedagogía Xavante.**
Bartolomeu Giaccaria..... 19
3. **La educación del niño guahibo en su hogar
y en la escuela.**
Marcelino Sosa..... 43
4. **Aspectos sociolingüísticos y pedagógicos de la
motosidad en el Perú.**
Rodolfo Cerrón - Palomino..... 55
5. **Aspectos metodológicos y teóricos nacidos de
una praxis de "des-dependización".**
Luis María de la Cruz..... 85
6. **Boletín de educación bilingüe intercultural
- Seminario Internacional sobre Educación Bilingüe
Bicultural en América Latina**..... 99
7. **Catálogo de CECAAM**..... 153

1.	Materiales de apoyo para la formación docente <i>Massimo Amadio</i>	5
2.	Sistemas numéricos entre los nativos americanos <i>Michael P. Closs</i>	25
3.	Potencialidad Indígena-Andina <i>Diego Irarrazaval</i>	63
4.	Formas de la memoria. Tradición oral y escolarización <i>J. Sánchez Parga</i>	85
5.	Boletín de Educación Bilingüe Intercultural -Actividades y Publicaciones del Proyecto EBI	115

1.	Identidad étnica y educación <i>Jairo Muñoz M.</i>	7
2.	La educación escolar entre los Mixe <i>Mario Acunzo</i>	13
3.	La numeración Mixe (Primeros intentos) <i>Isaías Aldaz H.</i>	51
4.	II Jornadas Nacionales de Educación Indígena de Venezuela	69

5.	Boletín de Educación Bilingüe Intercultural	
-	El Castellano del maestro y el castellano del libro. <i>Luis Enrique López - Ingrid Jung</i>	85
-	Síntesis de los resultados alcanzados en el Seminario sobre las actividades del proyecto experimental de Educación Bilingüe-Puno (PEEB-P). <i>Luis Soberón</i>	111
6.	Conclusiones del Parlamento Indio Americano del Cono Sur (1974)	127

Nº 8

Octubre-Diciembre

1.	Educación escolar entre los Mixe (2da Parte)	
	<i>Mario Acunzo</i>	7
2.	Ideas matemáticas de los Incas	
	<i>Marcia Ascher</i>	41
3.	Patria y tierra: El Indio y la Identidad Nacional	
	<i>Eduardo Guimarães</i>	71
4.	Una investigación sobre Etnocomunicación en Ecuador	
	<i>Pasquale Iaccio</i>	93
5.	Boletín de Educación Bilingüe Intercultural	
-	Experiencia como Maestra en el Proyecto "E.B.I." <i>Gladys Muenala</i>	151
-	Reseña Bibliográfica	161
6.	Índice 1988 de "Pueblos Indígenas y Educación"	
	Nº 5 al 8	181