

Alteridades identitarias o como los amerindios wayãpi se relacionan con la escuela¹

Silvia Lopes da Silva Macedo²

Recepción: 24 de marzo de 2009 / Aprobación: 19 de julio de 2009

Resumen

El artículo discute la interpretación que el pueblo amerindio wayãpi (Brasil y Guayana Francesa) atribuye a la institución escolar y la relación que establece con esta institución. A través de la etnografía de las situaciones específicas de la escuela buscaremos demostrar que formas propias wayãpi de interpretar y establecer relaciones con la alteridad determina el tipo de relación que establecen estos amerindios con la escuela.

Abstract

The article exposes in one hand the interpretation by the Wayãpi indians of the school, and in the other hand the type of relationship that they establish with this institution. We demonstrate through the ethnography of school contexts that the type of relationship that these indians establish with school is structured by Wayãpi patterns of relationship with alterity.

-
- 1 La dirección de la revista quiere agradecer profundamente a la Magistra Alice Lamounier, investigadora del CIICLA, por la traducción de este artículo al español (Nota del Editor).
 - 2 Profesora de antropología en la Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, Brasil). Doctorada en Antropología Social y Etnología por la Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (Francia) y posdoctorada por el Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro (MN/UFRJ, Brasil). La autora lleva a cabo investigaciones sobre los procesos de educación, escolarización y escritura entre los pueblos amerindios de América del Sur. Correo electrónico: silvia.lopesmacedo@gmail.com

Palabras clave

Educación escolar indígena / amerindios wayãpi / relaciones de alteridad

Key words

Indigenous schooling education / Wayãpi indians / alterity relationship

Introducción

“[¿La Escuela es importante para los Wayãpi?]. Actualmente es muy importante. Para aprender a escribir nuestra lengua. Ya que estamos viviendo dos lenguas en los días de hoy. Entonces tenemos que aprender a escribir nuestra lengua. Y también tenemos que aprender política del karai-ko (no-indígena) para defendernos. Del lado bueno del karia-ko y del lado malo. Escuela es muy importante para nosotros aprender el día a día. Y también para escribir nuestras historias, fiestas, para guardar para el futuro. Puede ser que si no escribamos primero en nuestra lengua, nosotros perderemos nuestra cultura. Puede perder eso”.

Información personal, maestro A. Wayãpi, julio 2004.

No es por casualidad que la escuela asume en el discurso de ese profesor una posición central entre las reivindicación de los amerindios wayãpi (Brasil y Guayana Francesa). La reivindicación política por una educación apropiada y de calidad, presente en el discurso antes citado, repercute entre los movimientos amerindios de América latina. Esta reivindicación demuestra el carácter central de la educación y la necesidad de la escuela como medio de transmisión de los saberes fundamentales de los no-indígenas para las comunidades amerindias.

Saber escribir, leer y entender los argumentos y los puntos de vistas del otro –un otro que normalmente domina la escena política y económica- es de fundamental importancia para la lucha política amerindia por sus derechos y reivindicaciones. Es a partir de la familiaridad con estos saberes que la posibilidad de una relación menos desigual con los no-indígenas se prefigura para las poblaciones amerindias.

Es necesario aprender los conocimientos del otro y sus formas de transmisión. Pero también es necesario escribir en su propia lengua y enseñar “las historias, las fiestas, para guardar el futuro”. Pues la existencia de la escuela y la educación de conocimientos de los no-indígenas en las aldeas no sólo debe valorar el conocimiento extranjero, recreando una vez más una desigualdad y una jerarquía de los saberes, culturas y pueblos. Como es garantizado por diversas constituciones nacionales de países de América del Sur, la escuela debe permitir e incentivar la coexistencia, el intercambio de conocimientos y la relación entre estas dos lenguas, “dos caminos”, como me ha dicho ese mismo maestro arriba mencionado.

En muchas escuelas amerindias de América Latina, donde la especificidad cultural es valorada y respetada por las autoridades públicas responsables por la educación -después de años de lucha amerindia por el reconocimiento de este derecho -, estos “dos caminos” se encuentran en el aula.

Sin embargo, la cohabitación y conjunción de estos dos caminos no siempre es fácil o posible. Insertar dentro de la escuela, de su espacio y de sus métodos de transmisión y de la clasificación de los saberes, otros conocimientos,

cuyo contenido y forma son transmitidos en otros contextos, según otros objetivos, con otras finalidades, no es una tarea evidente. Pero es, como afirma el profesor wayãpi, necesario. Tenemos que enseñar la lengua, las historias, las fiestas para los niños. Porque estas se pueden perder. Tenemos que guardar “para el futuro”. Y esto porque, además de la jerarquía de los saberes que la escuela puede ocasionar, los modos de transmisión de los conocimientos indígenas, sus contextos no siempre resisten a las diversas presiones y nuevas situaciones que, a veces, desfavorecen su transmisión, ocupan sus espacios y consumen su tiempo.

Corresponde entonces a los valientes maestros concebir la entrada de los conocimientos indígenas en el espacio-tiempo de la escuela, conocimientos que deben definirse con la comunidad como pertinentes y posibles de transmisión en la escuela.

La elección de los conocimientos es tarea compleja. Elegir cuales conocimientos serán transmitidos en el espacio escolar demanda a los grupos ejercicio reflexivo para la elección de los contenidos y sus formas de transmisión. A menudo estos contenidos (y sus formas) pasan a ser adjetivados por términos como ‘tradición’ y ‘cultu-

ra'. En un corto circuito bastante incendiario de estos conceptos antropológicos, el conjunto de conocimientos escogidos para ser transmitido en la escuela pasa a designar para los no-indígenas -y a veces también para los indígenas-, "la cultura" y "la tradición" de esa población. Esta designación termina por singularizar la diversidad de los conocimientos y formas de transmisión presentes en el grupo, escogiendo a algunas en detrimento de otras, creando una cultura y una tradición que se convierten en estáticas, opuestas a los cambios, totalizantes y esencialistas.

Este proceso de definición de las identidades culturales raramente se acomoda a las definiciones relacionales y no-esencialistas del concepto de cultura. Hay pocos casos en que los 'écarts significatifs' contextuales, propuesto por Lévi-Strauss en su definición de la cultura,³ no son substancializados como "la tradición" y "la cultura" del grupo.

Esto es lo que vemos suceder no sólo en muchas de las escuelas indígenas de Brasil, sino también en otras regiones de América

3 "Nous appelons culture tout ensemble ethnographique qui, du point de vue de l'enquête, présente, par rapport à d'autres, des écarts significatifs. Si l'on cherche à déterminer des écarts significatifs entre l'Amérique du Nord et

Latina. Y eso es lo que también vimos al estudiar los procesos escolares entre los amerindios wayãpi que viven en el norte de Brasil y sur de la Guayana Francesa. En la escuela, y en sus proyectos de educación, las cuestiones sobre la identidad del grupo y el encuentro entre "la cultura wayãpi" y "la cultura no-indígena" se manifiesta claramente. La gran dificultad para insertar conocimientos en wayãpi en la escuela, la difícil elección de los conocimientos y la adaptación a este nuevo contexto de transmisión que es el espacio escolar, han sido y son temas recurrentes en los discursos y las prácticas de estos amerindios.

l'Europe, on les traitera comme des cultures différentes; mais, à supposer que l'intérêt se porte sur des écarts significatifs entre -disons- Paris et Marseille, ces deux ensembles urbains pourront être provisoirement constitués comme deux unités culturelles. L'objet dernier des recherches structurales étant les constantes liées à de tels écarts, on voit que la notion de culture peut correspondre à une réalité objective, tout en restant fonction du type de recherche envisagé. Une même collection d'individus, pourvu qu'elle soit objectivement donnée dans le temps et dans l'espace, relève simultanément de plusieurs systèmes de culture: universel, continental, national, provincial, local, etc. ; et familial, professionnel, confessionnel, politique, etc. Dans la pratique, pourtant, ce nominalisme ne saurait être poussé jusqu'à son terme. En fait, le terme de culture est employé pour regrouper un ensemble d'écarts significatifs dont l'expérience prouve que les limites coïncident approximativement. Que cette coïncidence ne soit jamais absolue, et qu'elle ne se produise jamais à tous les niveaux à la fois, ne doit pas nous interdire d'utiliser la notion de culture ; elle est fondamentale en ethnologie et possède la même valeur heuristique que celle d'isolat en démographie". Lévi-Strauss, C. *Anthropologie structurale*. Paris, Librairie Plon, 1958, p.351-2.

¿Cuál es la salida a este problema? ¿Cómo conjugar culturas, tradiciones, conocimientos, valores, maneras de pensar y de actuar que no son dos - cultura indígena, no-indígena - sino muchos más? ¿Cuál conocimiento valorar? ¿En qué versión? ¿De qué manera hacerlo?

Para examinar la situación escolar entre los Wayãpi que viven en Brasil y Guayana Francesa estos fueron algunos de los temas recurrentes en mis estudios y en mis interlocuciones con los maestros y los interesados en la cuestión escolar. Pero, más allá de la comprensión de la situación escuela per se, al estudiar la escuela indígena mi objetivo era comprender la relación entre estos amerindios y los no-indígenas. ¿Cómo se establecen las relaciones entre ellos? ¿Cómo se estructuran? ¿Cómo se presentan y se desarrollan? ¿Cuáles son los resultados y dificultades que se presentan?

Mi enfoque era la percepción, modos y representaciones de los Wayãpi en estas situaciones. Me interesaba saber cuáles formas de relación eran establecidas y las interpretaciones wayãpi sobre los no-indígenas, sus conocimientos, sus instituciones - en particular la institución escolar-, sus formas de transmisión y de relación. Por lo tanto, era necesario comprender

los patrones de relación wayãpi con los otros, la forma como estos amerindios establecen relaciones con la alteridad.

La alteridad wayãpi es de amplio espectro. Los no-indígenas, karai (brasileños) y parasisi (franceses), son parte de un grupo mayor compuesto por seres visibles y no-visibles que componen este cuadro de la alteridad wayãpi. Los no-indígenas no son los únicos, y a veces ni los más importantes, seres que componen la alteridad wayãpi. Sin embargo, mi interés se centra en la relación entre indígena/no-indígena, una relación que, en el actual contexto histórico, es bastante impositiva e insistente.

He podido comprender las relaciones de estos amerindios con la institución escolar y sus representantes, cuando empecé a entender la forma wayãpi de establecer relaciones con otros. En sus relaciones con la escuela, los maestros, los contenidos y las formas de transmisión, es la lógica relacional wayãpi -la misma lógica que estructura las relaciones de estos amerindios con la alteridad-, que estructura su relación con la escuela. Es en el aprendizaje y adquisición de conocimientos y práctica de los no-indígenas que los Wayãpi continúan siendo ellos mismos. ¿Cómo sucede esto? Es lo que intento demostrar en este

artículo.

Por tanto, empezaré la discusión introduciendo brevemente la organización sociocultural y política de los Wayãpi. Luego presentaré el marco de la actual situación educativa en el Brasil y Guayana Francesa para, por fin, demostrar las formas propias de relación e interpretación de la escuela por estos amerindios.

Organización sociopolítica de los amerindios wayãpi

Los amerindios wayãpi son hablantes de la lengua wayãpi, de la familia tupi-guaraní, y hacen un total de poco más de 1.200 personas que viven en aldeas dispersas en la Terra Indígena Wayãpi, en la región noroeste del estado del Amapá, Brasil, y en la región sur de la Guayana Francesa. En este departamento francés dos aldeas, Camopi y Trois Sauts, concentran la población wayãpi que vive en territorio francés. Del lado brasileño más de 40 aldeas se encuentran dispersas por el territorio Wayãpi.

La concentración de los individuos en torno a dos pueblos en Guayana Francesa llama la atención. Si bien es cierto que esto resulta, entre otros factores, de una concentración de los indígenas alrededor de la escuela y del

centro de salud instalados en la aldea por el gobierno francés, una observación más cercana revela la permanencia de la forma wayãpi de ocupación del espacio de la aldea -que está dividido en diferentes secciones familiares ocupadas por los diferentes grupos locales.

Los grupos locales, wanako, son una unidad de referencia fundamental -la unidad social mínima- para la comprensión de la organización sociopolítica wayãpi. El grupo local se compone de aquellos que viven juntos en la misma aldea. Lazos de descendencia y alianza fundamentan las relaciones establecidas entre los miembros de un grupo local, y entre estos y los miembros de otros grupos locales.

Los grupos locales wayãpi son parentelas históricamente distribuidas en un espacio determinado geográficamente. Los lazos de parentesco y afinidad entre las familias nucleares definen 'parentelas localizadas' que ocupan regiones exclusivas del territorio, donde llevan a cabo actividades de subsistencia: caza, agricultura, recolección y pesca. Cada grupo local es fundado por un jefe, joviña, y la red de relaciones de cada grupo local se constituye en virtud de las relaciones socio-históricas establecidas entre los grupos.

Al definir quiénes son sus ‘verdaderos’ y ‘falso’ parientes los Wayãpi crean grados de distancia social que presentan no sólo una dimensión genealógica, sino también una dimensión de comportamiento individual que debe ser seguido según el término de parentesco utilizado. Como entre los individuos, también las relaciones entre los grupos son formalizadas.

Este modelo de ocupación sociopolítico organiza la distribución de los grupos locales en las aldeas de la Guayana Francesa y en la Tierra indígena de Brasil.

En Brasil, la Fundación Nacional del Indio, FUNAI, ha promovido en la década de 1970 una concentración de población en torno a una aldea en la región del Amapari. Hoy, después de la demarcación de la Tierra indígena, los grupos locales retoman su modelo de ocupación espacial dispersándose en pequeñas aldeas. Sin embargo, cada familia mantiene casas en las aldeas donde están ubicadas las escuelas y el puesto de salud (un total de 5, dato del 2004).

Las actividades socioeconómicas y rituales organizan el calendario anual, el cual se divide en dos estaciones: lluviosa y seca. Caza, pesca, recolección y agricultura son las principales activi-

dades económicas. Los empleos y pasantías relacionados con la alcaldía⁴, puesto de salud, escuela y actividades de la comunidad, así como la venta de artesanías, proporcionan a las familias dinero y bienes materiales de la ciudad. En la Guayana Francesa, las prestaciones sociales del estado francés se añaden a los salarios recibidos.

Es importante recordar aquí que en Francia, a diferencia de Brasil, no existe una legislación específica para los indígenas. Los indígenas son ciudadanos y tienen los derechos y deberes iguales a todos los ciudadanos franceses. La especificidad indígena, garantida por la Constitución brasileña de 1988, que asegura el derecho a la tierra, idioma, organización social y sus propias formas de organización política, no encuentra paralelo en la legislación francesa. Si en Brasil los indígenas son ciudadanos e indígenas, con derechos específicos, los indígenas en Guyana son ciudadanos franceses. Los beneficios sociales que son otorgados a los Wayãpi de la Guyana son asignados a todos los ciudadanos franceses: ayudas para vivienda, becas para la escuela, seguro desempleo.

4 En el original, la autora utiliza “prefeitura”. En Brasil, “prefeitura” corresponde al poder público ejecutivo municipal, que sería de alguna forma corresponde a la alcaldía en Costa Rica. (Nota de la traductora).

Políticas educativas entre los Wayãpi en Brasil y Francia

En la década de 1970 en América Latina, los movimientos políticos en pro de los derechos indígenas tomaron fuerza. Acuerdos internacionales –como el de la Organización Internacional del Trabajo de 1989, y la creación de un fondo para el desarrollo de las poblaciones indígenas – contribuyeron con estos movimientos, cuyas reivindicaciones pasaron a ser aseguradas por las nuevas constituciones promulgadas a lo largo de los años de 1980 y 1990 en los diferentes países de la América Latina (Brasil, Bolivia, Ecuador, Perú, Colombia, Nicaragua, entre otros).

Los derechos a la lengua, la cultura, la identidad, la organización social y a la cultura indígena pasaron a ser garantizados por las constituciones nacionales, y cambios en la política educativa acompañaron a estos cambios constitucionales. Proyectos de educación bilingüe (o multilingüe) e intercultural fueron implantados en gran parte de esos países con financiamiento nacional e internacional.

Fue lo que aconteció en Brasil. En la década de 1970 ONG's, organizaciones religiosas, organizaciones de la sociedad civil, co-

munidades y organizaciones indígenas empezaron experiencias educacionales diferenciadas entre los pueblos indígenas. Algunas de esas experiencias se volvieron, algunos años más tarde, referencia en materia de acción educativa gubernamental junto a las poblaciones amerindias.

En 1988, la entonces promulgada constitución nacional brasileña consagró un capítulo especial a los pueblos amerindios. En ese capítulo, intitulado “De los Indígenas”, les fueron reconocidas a esas poblaciones sus formas propias de organización social, costumbres, lengua, creencias, tradiciones y tierras de ocupación tradicional. Los amerindios, sus comunidades y asociaciones son parte legítima en defensa de sus derechos.

En Francia el debate sobre el tema de la educación en el medio amerindio repercute en las reivindicaciones de los pueblos indígenas, en los discursos y acciones de los investigadores que trabajan con esas poblaciones. Las intervenciones escritas u orales de varios líderes y organizaciones amerindias dan testimonio del lugar dado a la educación, reconocida como uno de los principales medios para asegurar la continuidad cultural y lingüística de esos pueblos.

Entretanto, los principios cons-

titutivos del Estado de derecho francés chocan con las reivindicaciones por derechos específicos proferidas por los amerindios, impidiendo así progresos en la adquisición de derechos específicos de esa población. El principio de igualdad y los Derechos Humanos se tornan, de cierta manera, en obstáculos insuperables cuando se trata de la adquisición de derechos específicos amerindios.

En 1973 fue creada la Academia de las Antillas-Guyanas, responsable por la política educativa francesa en esas regiones. Su creación instauró de forma evidente una política asimilacionista del estado nacional frente a los pueblos amerindios.⁵

Más recientemente proyectos innovadores fueran iniciados junto a los pueblos indígenas de Guyana. Algunos puntuales, otros más englobantes, vienen desarrollando un trabajo de reflexión sobre el paso de la lengua oral a la escrita, y sobre la formación de maestros que trabajan en aldeas.

En la Guyana francesa la primera escuela de enseñanza fundamental fue instalada en la aldea

de Camopi en los años de 1950. En los inicios de los años de 1970 otra escuela fue fundada en la aldea de Trois Sauts. Su concepción y actividades fueron animadas por la pareja de antropólogos Françoise y Pierre Grenand, que buscaron construir una escuela bilingüe adaptada a la diversidad social y cultural de los Wayãpi. La enseñanza era dispensada en lengua wayãpi y francés. Desde entonces la escuela se desarrolló en la región y hoy se suman cuatro aulas en la aldea de Trois Sauts y doce aulas en Camopi. Los profesores son en su mayoría franceses “metropolitanos”, que residen en las aldeas durante el periodo escolar, y se van en los meses de vacaciones escolares (de invierno, diciembre y enero-, de verano-julio y agosto).

La escuela sigue el calendario y programa estipulados por el Ministerio de Educación Nacional. Los materiales pedagógicos fueron, en su mayoría, concebidos en Francia, siendo raras las producciones locales.

Los libros y la enseñanza escolar son dispensados en francés y algunos maestros hablan la lengua wayãpi (y émerillon, lengua hablada por los indígenas emerillon habitantes de la aldea Camopi) y la utilizan en la comunicación con sus alumnos. Entretanto la mayoría de ellos no habla las lenguas indígenas y

5 Tiouka, A. “La France et ses peuples autochtones: les amérindiens de Guyane Française”. Mimeo. 1998.

desarrolla su enseñanza en francés.

En Brasil la escuela primaria fue fundada en los años de 1980 por la esposa del jefe del puesto de la FUNAI. Una escuela monolingüe en portugués para un público monolingüe en wayãpi. Otra experiencia escolar fue desarrollada por los misioneros evangélicos de la misión Nuevas Tribus (MNTB), en las aldeas de Ytuwasu y Taitetuwa. El objetivo principal de esos era estudiar la lengua wayãpi, alfabetizar a los indígenas, traducir la biblia y formar entre los Wayãpi futuros agentes evangelizadores.

En los inicios de los años de 1990, cambios en la legislación brasileña transfirieron desde la FUNAI hacia el Ministerio de la Educación (MEC) la responsabilidad por la educación de los indígenas. La secretaria de Educación del Estado del Amapá pasó, entonces, a ser la responsable por la escuela y enseñanza en área indígena.

Hoy, la Tierra Indígena Wayãpi cuenta con 6 escuelas (Aramirã, Taitetuwa, Ytuwasu, Mariry, Manilha) e igual número de profesores no-indígenas.

La enseñanza fundamental de primero grado es realizada por maestros indígenas y maestros no-indígenas concursados por el Estado. La educación escolar se

organiza en dos etapas: en un primero momento los niños menores de 8 años de edad siguen las clases de los maestros wayãpi, que realizan la alfabetización en lengua wayãpi. En un segundo momento los niños alfabetizados en wayãpi asisten las clases en portugués de los maestros no-indígenas.

Interpretación sobre la escuela

La reivindicación por escuelas y procesos de educación eficientes son compartidos por muchas poblaciones indígenas en América del sur. Y los Wayãpi no son la excepción. La escuela y sus conocimientos son parte constituyente de las principales reivindicaciones políticas de esos amerindios. Eso porque, como ya describimos arriba, en el inicio de este artículo, esos saberes son esenciales como instrumentos para la superación de situaciones de explotación y para la defensa de los derechos indígenas. La importancia política de la escuela es innegable y constituye una de las interpretaciones posibles del interés por la escuela.

Pero eso no es todo. Más allá de esa interpretación se encuentra la representación wayãpi sobre el conocimiento y la forma wayãpi de establecer relaciones con el otro. El conocimiento, el saber,

son las bases de la existencia de esos amerindios. El saber sobre la floresta, sobre las redes de relaciones establecidas con los otros seres –naturales y sobrenaturales– es fundamental para su existencia, porque la plena conciencia de las cosas, del orden de los elementos y sus relaciones, garantiza la continuidad de la existencia del mundo.

Para los Wayãpi saber es poder. En el mundo wayãpi el saber y el poder son ideas expresadas por un mismo término que ocupa el mismo campo semántico. Los portadores del saber, los mayores, son aquellos que saben/pueden/deben: “El pleno conocimiento adquirido en la madurez se expresa en el calificativo aplicado a las mujeres mayores -ka’a kua (floresta/saber) connotando no solo la menopausia sino su amplio conocimiento de la selva y del universo social. Las nociones ‘saber’, ‘poder’ y ‘deber’ están íntimamente asociadas en wayãpi. Las mujeres i-ka’a a-kua’, son las que ya tiene el ‘poder’ ‘de cazar’, ‘andar en la selva solas’ ”.⁶

Por lo tanto, para esos amerindios, saber y aprender el conocimiento no-indígena es fundamental para la continuidad de su existencia como amerindio. Saber sobre el otro, sobre como ese existe en el mundo y como él es-

tablece sus relaciones es fundamental para poder co-existir con él y criar una coexistencia posible entre estos. No es anodino el hecho que los Wayãpi atribuyen el término lekolya (Guyana francesa) y karetajar (Brasil) a los dueños de la escuela. Las categorías –jar, –ya son ‘marcas de pose’⁷ que designan la relación entre dueño y sus creaturas. De donde tenemos: lekoya, donde leko viene de ‘l’école’ (escuela), y ya como marca de pose. O sea, lekoya, el dueño de la escuela. Lo mismo se da con karetajar. Kareta es el soporte para la escritura, y –jar, el dueño, donde tenemos karetajar, dueño de los soportes escritos.

Los dos términos lekoya y karetajar, evocan la noción wayãpi de dueño, –jar/ya, presente en la cosmología wayãpi. Recordemos que, según la cosmología wayãpi, todo lo que existe en el universo tiene un ‘dueño’, –jar: los hombres, las plantas, los animales y los elementos inanimados (piedras por ejemplo). El universo es dividido en nichos donde viven los ‘dueños’ que controlan sus criaturas (eima), lo que permite la existencia y con-

6 Cabalzar, F. *Trocas matrimoniais e relações de qualidade entre os Waiãpi do Amapá*. Dissertação de mestrado. São Paulo, USP, 1997, p.72.

7 Grenand, F. *Dictionnaire wayãpi-français; lexique français-wayãpi*. Paris: EHESS, 1979.

tinuidad de esas. El control de las criaturas implica varias tareas: cuidarlas, controlar su reproducción, crecimiento, bienestar físico.

Todo el mundo tiene su –jar, y los Wayãpi no son excepción. Jajear, nuestro dueño, es el creador de la humanidad, y el responsable por la existencia wayãpi y su desarrollo. El mundo es compuesto por una inmensa red de relaciones entre seres y sus dueños.

El uso de los términos ekolya y karetajar por los wayãpi es bastante esclarecedor en cuanto a la interpretación de esos amerindios sobre la escuela y la relación de estos con los representantes de esa institución i.e., los maestros y supervisores. Para ellos la escuela no es un espacio neutral, pero es el espacio de alguien. La escuela es de responsabilidad del maestro, de aquel individuo que vino para enseñar y que debe cuidar de la escuela, como hacen los dueños de los animales, por ejemplo, para su buena existencia y continuidad.

La escritura, técnica omnipresente identificada a la escuela, también es de responsabilidad del maestro.⁸ En un interesante encuentro de interpretaciones tenemos que los maestros son los dueños de la escuela y de la escritura en el sentido que atribuimos al término dueño. Ellos son los

responsables por el desarrollo de las actividades escolares y por la transmisión de conocimientos y valores, contribuyendo así al aprendizaje de los niños wayãpi; ellos son representantes de los Estados nacionales y transmisores de saberes y valores constitutivos de esos Estados. Pero los maestros son más que eso para los wayãpi: los maestros son los –jar de las escuelas. Son ellos quienes controlan sus criaturas y cuidan para que esas continúen existiendo, viviendo. En una rica aproximación semántica, los Wayãpi identifican a los maestros con los –jar que pueblan su mundo, con los dueños que permiten la existencia y el buen funcionamiento del mundo. La escuela es de su dueño. En ese sentido es preciso respetarlo, mantener una buena relación con él para que el orden de las cosas continúe existiendo y funcionando bien.

Vemos, por medio de la conceptualización de los maestros brindada a los términos ekolya y karetajar, la atribución de un tipo de relación que se define por la forma como los Wayãpi piensan y practican sus relaciones con los seres que pueblan su mundo. La escuela asume acá, más allá de su ropa-

8 Es importante subrayar acá que la relación de responsabilidad no es una relación de pose. El énfasis wayãpi se da en la relación entre dueño y criatura, y no en la posesión de uno por el otro.

je político en el juego de relaciones de poder entre la sociedad amerindia y la sociedad nacional, un lugar en el mundo wayãpi de las relaciones con la alteridad, cuya forma de relación es determinada por la manera como esos amerindios conciben y se relacionan con los seres que pueblan su mundo.

Consideraciones finales

Algunas cuestiones dirigieron la reflexión y la investigación relatadas en ese artículo. Al inclinarme sobre la escuela entre los amerindios wayãpi busqué comprender las formas como los wayãpi interpretan y establecen relaciones con esa institución, con sus saberes y representantes.

Procuré demostrar qué formas propias wayãpi de establecer relaciones estructuran la forma e interpretación que esos amerindios tienen de la escuela. Con eso busqué ir más allá de las interpretaciones que se conforman con enfatizar el lugar político de la institución en la lucha en pro de los derechos indígenas. Si esa es una razón importante, no es la única, y sus formas de relación no son exclusivas en la interpretación y tipo de relación que los amerindios establecen con la escuela.

Un segundo debate, implícito en la introducción de ese artículo,

es la implicación de una construcción identitaria que la escuela y otras situaciones de contacto estimulan entre los pueblos indígenas. Es interesante notar que, entre los Wayãpi -pero creo que no sólo entre esos amerindios, como lo demuestran estudios realizados en otros pueblos indígenas-, la escuela fomenta y requiere una definición de la identidad cultural del grupo, pero no sobre-determina su construcción.

Como hemos buscado demostrar, por un lado los amerindios responden a la demanda identitaria de las instituciones no-indígenas, escogiendo temáticas, asuntos, formas de transmisión y contenidos que toman como característicos suyos, delimitando así una 'cultura y tradición Wayapi'; por otro lado, los Wayãpi atribuyen sentido y se relacionan con la escuela, con su contenido y formas de transmisión, según sus propias maneras de establecer relación, que es, si hay algo que pueda ser identificado como constitutivo de la identidad Wayapi, lo que los identifica como tales.

Bibliografía

Cabalzar, F. *Trocas matrimoniais e relações de qualidade entre os Waiãpi do Amapá*. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 1997.

- Campbell, A. *To Square with Genesis: Causal Statements and Shamanic ideas*. Iowa City: University of Iowa Press, 1989.
- Campbell, A. *Getting to know Waiwai. An Amazonian Ethnography*. London: Routledge, 1995.
- Collomb, G. "De la revendication à l'entrée en politique (1984-2004)". En: *Ethnies Guyane: le renouveau amérindien*, vol.31-32. Paris: Survival International, 2005.
- Gallois, D. *Migração, Guerra e Comércio: os Waiãpi na Guiana*. Série Antropologia. São Paulo: FFLCH/USP, 1986.
- Gallois, D. *O Movimento na cosmologia Waiãpi: criação, transformação e expansão do universo*. Tese de doutorado. São Paulo: FFLCH/USP, 1988.
- Grenand, F. *Dictionnaire wayãpi-français; lexique français-wayãpi*. Paris: EHESS, 1979.
- Grenand, F. *La langue Wayãpi (Guyane française). Phonologie et grammaire*. Paris, Société d'études linguistiques et anthropologiques de France, SELAF, 1980.
- Grenand, F. *Et l'homme devint jaguar. Univers imaginaire et quotidien des indiens wayãpi de guyane*. Paris: l'Harmattan, 1982.
- Grenand, F. et Grenand, P. "Trente ans de luttes amérindiennes". In: *Ethnies Guyane : le renouveau amérindien*, vol.31-32. Paris: Survival International, 2005.
- Grenand, F. "Quelle scolarité pour quels élèves?" In: Bahuchet, S. (ed). *Les peuples des forêts tropicales aujourd'hui*. Bruxelles: Programme avenir des peuples des forêts tropicales, 2005.
- Lévi-Strauss, C. *Anthropologie structurale*. Paris, Librairie Plon, 1958.
- Lopes da Silva, A. e Donisete, L. (orgs.) *A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1o e 2o graus*. Brasília, UNESCO/MARI/MEC, 1996.
- Lopes da Silva, A. Et Ferreira, M.(ed). *Antropologia, História e Educação. A questão indígena e a escola*. São Paulo: Fapesp, Global et MARI, 2001.
- Macedo-Tinoco, S. *Joviña, cacique, professor e presidente: as*

relações entre o conselho Apina e os cursos de formação de professores Waiãpi. São Paulo: dissertação de mestrado. USP, 2000.

Macedo-Tinoco, S. *Ekolya et Karetajar: maître d'école, maître de l'écriture. L'incorporation de l'écriture et de l'école par les amérindiens wayãpi de l'Amapari (Brésil) et de l'Oyapock (Guyane française). Tese de doutorado. École des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS/Paris), 2006.*

Renault-Lescure, O. Et Grenand, F. *Pour un nouvel enseignement en pays amérindien. Cayenne : Orstom, 1990.*

Tiouka, A. "La France et ses peuples autochtones: les amérindiens de Guyane Française". Mimeo. 1998.

Viveiros de Castro, E. *A inconstância da alma selvagem. São Paulo: Cosac&Naif, 2002.*