Introducción

José Enrique Juncosa Blasco

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

JUNCOSA BLASCO, J. E. Introducción. In: *Civilizaciones en disputa: Educación y evangelización en el territorio Shuar* [online]. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador; Editorial Abya-Yala, 2020, pp. 21-72. Investigación Decolonial series, n. 3. ISBN: 978-9978-10-458-3.
<http://doi.org/10.7476/9789978105696.0002>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

INTRODUCCIÓN

Preguntas, sujetos de enunciación y opciones epistémicas y metodológicas

Conversación (*aujmat samu*) para abrir sentidos:

Etsa, Iwia y el poste ritual (*iwia páujai*)¹

Cuando un shuar construye una casa (*jea*), comienza con el cobertizo de hojas.

Jea aya achipiámunam warí túmanú-mkechuk pujútáint?

Luego, trae un solo tronco del árbol llamado *ka*, cuyos frutos negros son alimento de las aves. Lo deja en el suelo y, para pararlo como poste ritual (*pau*), excava un hoyo muy profundo.

Túramunam jeán ukúak pujurú: —ná ayana, ka tutáiyana, mukú —sachin chin̄ki yú ainiána aun ukús taj —tusa, chikichkin aépas, wáanam aku náta-j-sa, pujúrchakáit?

Antiguamente, Etsa se subió a una loma para construirse la casa. Mientras estaba excavando el hoyo para el *pau*, Iwia llegó caminando muy cautelosamente para sorprenderlo.

Étsaka náintnium jeá Jeámuk pujámunam, Iwia yáitia tarí, ukúak pujurún jeármia, tímiaja.

Enseguida, sin anunciarse, le preguntó:
—Nieto, ¿qué estás haciendo?

*Tura nuín̄kia chicháruk:
—Tirañkí, warí áitkia pujúram?*

Por haber llegado sin anunciarse, Etsa sospechó de él y, mirándole de reojo, le contestó:

Tu tai, apajás íyaj tukamá, Iwia etsérsuk ukúnmani tau asámtai, páchitsuk:

—Pues, abuelito, estoy construyéndome la casa; estoy parando el poste ritual.

—Ja, a pachchí, jeán jeámrumtiaj tusan, jútikiá jai. Juna ukúrmakun pujájai —tímia, tímiaja.

Iwia, que había llegado para matarle con ese mismo poste, se ofreció enseguida, diciendo:

Íwiaka paújai máataj-sa tau asa: —Ja tiran —kí, wi yáinktajme.

1 Las conversaciones en castellano-shuar chicham que abren cada capítulo se presentan sin la sangría que corresponde al estilo para favorecer la lectura enfrentada. Ello se debe a que el shuar chicham es un idioma aglutinante y optimizar el largo de cada renglón permite mantener juntas las palabras completas y disponer mejor los textos enfrentados.

—Muy bien, nieto, yo te voy a ayudar. Mientras yo remuevo la tierra con el poste, tú, metiéndote en el hoyo, la sacas.

Etsa aceptó la oferta, sin comentario alguno.

Pero sospechando que Iwia lo iba a clavar con el poste, se metió en el hoyo y, haciendo allá adentro un refugio donde meterse, sacó la tierra con las manos, tirándola lejos.

Entonces Iwia clavó violentamente el poste sobre él, gritando a toda voz:
—¡Toma tu merecido!

Se lo clavó en el espinazo.

Como estaba agachado, se lo clavó más abajo del cuello, metiéndole en el hoyo, de la misma manera que se siembra una semilla.

Pero, siendo el poste vacío en su interior, Etsa, abriéndose paso en la tierra, penetró en él, se subió por adentro hasta la extremidad superior y se quedó colgado allá arriba, observando a Iwia.

Bajo su misma mirada, Iwia enfiló gruesas piedras alrededor del poste, las taqueó con fuertes taconazos, mientras decía entre dientes con mucha satisfacción:
—¡Ya está! ¡Por fin te he enterrado!

¡Aguántate! Pues no te mentí cuando juré matarte.

Mientras pisaba la tierra alrededor del poste, se burlaba de él, diciendo complacido:

—¡Ahora sí que me he vengado!

Pues no se daba cuenta de que estaba trabajando de balde, tapando el hoyo bajo la mirada de Etsa.

—*Ámeká tunkénkasá enkémtuam, kut-sáitiá. Wi paún ijiúttiajme.*

Tu tai: Ayu, apachchí, yáintkiatá —tau, tímiaja.

Nuka ukúrkui, paún awájturkui, pee sháuj ajákmij —tusa, Êtsaka wáin tiua, tsapú-tsapútach ajás, nunká ajápeak, péer péer awájmia, tímiaja.

Tura: —Aíniawápi!

—Tusa, pau awájtam, tu sháut taun tu-jat awájtúamia, tímiaja.

Kaput tan̄kiriín awájmatá, tímiaja.

Tsuntsúmruá kutsátkui, nekás múuka-chia tí miai ijiú, suntúnam ijiú, tuke pukúkasa arámia, tímiaja.

Pau wáa asámtai, Êtsaka kutsátak, wáanam tuja en̄kemá, tantántak, pepéreta imiai nuji chíin jíintin, aí awáñkemtus, ii awáñkemia, tímiaja.

Túramaitiát, kaya júrukin, tatárkasá irútar, kayájai nekeár, pis pis ewékatuk, ijiútuk:

—Páitiá; pai pai itiursájme —awajú pujúmia, tímiaja.

Páitiaj! Wáitian uják-chajmek?

Tu wishíksá, yukúr, najá najá najana:

—Pai, yamáikia yapájkíajai —tau tímiaja.

Nuka ii pujúrmaitiát, aántar akíruk pu-júr mia, tímiaja.

Pero, cuando se alejaba, seguro de que se había vengado matándole, una voz le llamó la atención:

—Tsu tsu, ¡hola, hola!

Se paró inmediatamente y se quedó observando muy molesto, para descubrir quién le había hablado.

No viendo a nadie, continuó su viaje. Pero la voz volvió a llamarle, repitiendo: —¡Hola, hola! —Mirando hacia atrás, vio a Etsa colgado sobre el poste, que lo miraba con una sonrisa burlona.

Sorprendido, simulando su sorpresa, exclamó:

—Nieto, ¿estás vivo?

—¡Sí, estoy vivo, abuelito! —le respondió Etsa sin inmutarse.

Iwia confundido, se justificó diciendo:

—No vas a creer que te hice eso para matarte. Te lo hice solamente para probarte.

—Bueno, ¡lo hecho, hecho está! —contestó Etsa bajándose del poste. Luego, parado frente a él, lo miró fijamente exclamando:

—Como ves, ¡no pudiste matarme!

Ya no necesitas otras pruebas para convencerte. Ahora, abuelo, ayúdame a sacar la tierra del hoyo, para parar el *pau* como es debido. Iwia, sin proferir palabra alguna, se puso enseguida al trabajo.

Luego los dos pararon la casa y se quedaron viviendo juntos.

—*Máajai —tusa: —Yapájkíajai —tusa, akuá ikiúkin wéan:*

—*Tsu tsu —tímia, tímiaja.*

—*Chuk, warí túruta? —tusa, tímia ajá-mia, tímiaja.*

Tura ataksha wéak, ikiúan atákesk:
—*Tsu tsu —tu tai, paṅkás íistaj tuka-má, yaki awántan wainkiá mia, tímiaja. Wishikiú awánkentan wainkiámia, tímiaja.*

—*Aj, tiran_{ki}, iwiáktsumek? —tu tai:*

—*Ee, iwiájkai, apachchí —tímia, tímiaja.*

—*Ma tiran_{ki}, nekápkámsatjam tuka mán, aít kiájme. Máataj tusaṅka aítkiá-chj ame —tímia, tímiaja, Iwia.*

—*Ja; ayú. Túmaitkiúsh, apachchí, mántuachú me.*

—*Tusa, tarámia, tímiaja.*

Máketé. Kame nuke asatí —tinia:
—*Apach chí, yamáikia yáintkiatá, kutsatíá —tu tai, táuti kutsatu pujúmia, tímiaja.*

Tura, nuikia jeámár, mátsatáinia, tímiaja.

Gracia Martínez y Siro Pellizzaro, 2012

Asumo el texto que abre los sentidos de la introducción como una conversación (*aujmamu*: “conversa”; *aujmatsamu*: “lo ya conversado”), desprendiéndome de la tentación de considerarlo un mito, que los misioneros tradujeron como *yaunchu chicham* (“palabra antigua”)

porque ese nombrar le arranca su condición de interacción intersubjetiva y predispone a hablar *sobre* en lugar de pensar conversando *desde* el *aujatsamu*.² Al fin y al cabo, no he encontrado ninguna forma comunicativa entre los shuar que no remita a la conversación; tan es así que “leer” lo han traducido a lo largo del tiempo como *aujsa*- (“conversar”), en el sentido de *contar* “qué dice el papel”, asumido el papel también como interlocutor.

La que abre esta primera parte no es cualquier conversación; se denomina *ii untri aujatsamu*, es decir, “lo conversado por nuestros mayores”, o también *yaunchu aujatsamu*: “conversación antigua”. Así trataré todas las verbalidades que abren cada capítulo como *aujatsamu*, una conversación ofrecida para pensar con ellas y desde ellas, desde sus trayectorias y sentidos, aunque de vez en cuando las deba explicar y contextualizar para ahondarlas, intentando no inscribir.

La *aujatsamu* ofrece la posibilidad de imaginar, desde sus episodios, los sentidos y preguntas que orientan esta investigación, a la vez que estructura el itinerario a seguir para encontrar sus posibles respuestas. Etsa inicia la construcción de una casa implantando el poste central (*pau*), cuya importancia no solo es arquitectónica y estructural, sino también simbólica, pues a su alrededor se desarrollan rituales sociales y la vida comunitaria. Por ejemplo, alrededor del *pau* se realiza el enterramiento del jefe de la casa y se coloca su asiento (*chumpi*) desde donde preside las conversaciones y el acto tan importante de compartir la chicha de yuca (*nijiamanch'*). La manifiesta y ruidosa predisposición de Iwia para socorrer a Etsa en la tarea de implantar el *pau* escondía la intención de eliminarlo, enterrándolo con él. Pero, finalmente, Etsa elu-

-
- 2 Utilizo la palabra shuar *aujatsamu* para incluir todo tipo de verbalidad por medio de la cual se comparte y reafirma conocimiento compartido sin caer en la tentación de introducir clasificaciones que responden a cánones literarios disciplinares, como la de mitos, leyendas o cuentos. Se trasciende así la discusión de si se trata de relatos o narrativas figurativas o abstractas, según la crítica a Greimas de Mignolo ([1985] 2013, 67 ss.), que atribuye a la narración una condición y predisposición hacia lo abstracto o teórico; y al relato, un anclaje en lo figurativo o borroso. Parto de la convicción de que el *aujatsamu* concentra todas las formas de verbalidad en las interlocuciones de construcción de saberes compartidos entre varios interlocutores.

de el golpe introduciéndose, socavando el interior y reapareciendo por encima para sorprender a Iwia.

El *ii uuntri aujmitsamu* permite comprender muy bien la plasticidad del agenciamiento shuar respecto a su interlocución con los misioneros para, en medio de todo, lograr convertir su irrupción en posibilidad. *Iwia* significa, literalmente, “viviente” (de *iwiak*: vivir; *iwiaku*: estar vivo), distinto a “vivir” en el sentido de “estar” o de “habitar” al que se refiere el término *pujus*-. Pienso que alude a la expresión de la vida biológica tal como se presenta y a cualquier instancia frente a la cual extremar precauciones porque se percibe como una amenaza para la vida colectiva, pero con la que es necesario convivir en un mundo en el que todo está relacionado y “emparentado” entre sí; de hecho, *Iwia* y *Etsa*³ se dirigen el uno al otro como “abuelo” y “nieto”; de la misma manera que los shuar incluyen a los blancos en su mundo nombrándolos *apach* (papacito). Los peligros y amenazas forman parte de la vida, y la relación de parentesco con estos exige enfrentarlos con astucia para anticipar sus consecuencias y hacer posible la vida colectiva. *Iwia* nunca logra engañar a *Etsa*, para eliminarlo o reducirlo, por su torpeza e incapacidad extremas para ocultar lo que quiere. *Etsa*, astuto y precavido por antonomasia, anticipa sus intenciones y, sin dejar ver las suyas, le sigue la corriente hasta finalmente lograr su objetivo: eludir el golpe y sobreponerse, validando el principio de que para prevalecer hay que valerse de los medios del oponente.

-
- 3 *Etsa* es uno de los personajes más importantes de los *ii uuntri aujmitsamu* para compartir saberes sobre los animales de la selva y la cacería. A *Etsa* se dirigen los cantos de súplica (*anent*) que preceden la cacería mediante los cuales el cazador se identifica con él. Conozco tres tipos de *aujsaamu* en torno a *Etsa* —nombre que se le da al Sol—, en los que aparece como protagonista principal: los referidos al arte de la cacería (de aves y animales menores de la selva), a las incidencias con diversos personajes antagonicos, y los que tienen que ver con su hermano gemelo Nantu —la Luna—.

El problema, preguntas y hoja de ruta

El problema

Luego de siglos de resistencia, la misión salesiana se fue consolidando conforme corría el siglo XX y la colonización se hacía más sostenida: llegaban más campesinos pobres de la Sierra a tomar posesión de nuevas tierras y fundar poblados alrededor de la misión (Salazar 1986). Por la consistencia de esa presencia, cada vez más numerosa y organizada, los shuar vieron menoscabadas sus posibilidades de controlarla y ponerle condiciones, como lo habían hecho hasta no hace poco, y tuvieron que cambiar su patrón de relación con colonos y misioneros pasando de la franca resistencia a tolerar la presencia cada vez más organizada y secundada por la fuerza pública.

Una minoría se desplazó a otros territorios; la mayoría permaneció allí, en una relación progresivamente tensa y conflictiva, cuyo patrón sufrió una transformación cuando la misión salesiana logró identificar, desde más o menos 1930 en adelante, una modalidad de acción que hizo posible integrar tres ejes articuladores con los pueblos indígenas: la civilización, la educación y la evangelización. Esa modalidad fue el interinado, al cual, aparentemente, plegaron los shuar. Su exitoso despliegue revirtió para siempre la sensación de fracaso que había acompañado a la misión salesiana hasta entonces e inició una historia narrada celebratoriamente por algunos (Brito 1935a y b, 1938) y críticamente por otros misioneros (Bottasso 1982, Broseghini 1983) que reconocieron la dimensión educativa como la estructura sobre la cual levantar la civilización y la evangelización.

De ese modo arribo a una primera enunciación del problema, que consiste en comprender y reconocer el agenciamiento shuar para confrontar de diversas maneras a la misión salesiana, cuya acción logró articular y entrecruzar civilización, evangelización y educación no como ámbitos separados, sino como dimensiones entretejidas que se expresan en formas de hacer (métodos) y de pensar (epistemologías) misionales que se confrontaron con las de los shuar. Así expresado el problema, coloca la acción misionera en el marco de los patrones civi-

lizatorios de la modernidad-colonialidad a los que sirvió, patrones que contribuyeron a territorializar entre los shuar a la vez que convertían sus formas de pensar y de hacer en ajenas en su propio territorio.

Identificar el problema no parte de un interrogante histórico, en el sentido de explorar si esas dimensiones funcionaron solidariamente, pero siendo asumidas de manera diferenciada y selectiva por parte de los shuar. Parte de la constatación existencial del presente que evidencia la clausura de una forma de relación entre los shuar y la misión salesiana y cómo esta desanudó las tres dimensiones de su acción, cuyo principal motivo fue el ejercicio de la autonomía shuar en su territorio, que logró redimensionar y contener de forma progresiva la acción misionera a tal punto que la circunscribió, hoy, a la evangelización. Hice esta constatación al iniciar el trabajo de campo en la zona de Bomboiza, donde había ejercido hace muchos años (1980-1982) mi función como misionero salesiano en calidad de asistente. Ahora, ya ni lo uno ni lo otro, regresé allí para investigar en enero de 2012. La situación había cambiado de tal forma, que tuve que esforzarme mucho para intentar comprender y situarme mínimamente ante las transformaciones tanto de los shuar como de los misioneros.

La misión salesiana y los shuar habían cambiado muchísimo. Por decirlo de alguna manera, llegué en pleno derrumbe de cierto tipo de presencia misionera entre los shuar de Bomboiza, debido, entre otros, a los siguientes factores relevantes para la investigación: el primero es que los salesianos desestimaron la oferta del Estado de convertir al instituto superior —al inicio, la plataforma institucional de mi investigación— en extensión de la Universidad Nacional de Educación (del Cañar), y decidieron cerrarlo con el compromiso de acompañar hasta el final a los últimos estudiantes shuar y achuar por graduarse (Javier Herrán, comunicación personal, octubre de 2015). Su cierre reorientó la profesionalización de los futuros docentes shuar y achuar hacia las universidades del Estado o privadas —incluida la Universidad Politécnica Salesiana (UPS)—, desplazando a los salesianos de esa función. A ello se añade el debilitamiento y casi desaparición de los fuertes vínculos de la misión salesiana con la Federación Interprovincial de Centros Shuar (FICSH), que permitían delegar tareas educativas mediante acuerdos y convenios

explícitos: la articulación educativa se desplazó hacia el Estado y los dejó fuera como actores relevantes.

Segundo, la política pública anuló el espacio ganado por las organizaciones indígenas en la toma de decisiones sobre educación intercultural bilingüe (EIB). Además, durante la investigación (en 2014), las hermanas de María Auxiliadora, que hicieron posible civilizar, educar y evangelizar, tomaron la decisión de abandonar la misión, luego de casi sesenta años ininterrumpidos de presencia, debido a la redimensión de su actividad en la Amazonía. Tercero, la disminución importante de misioneros, el relevo generacional y la paulatina sustitución de aquellos para quienes los shuar eran una opción de vida por otros sin vínculos potentes con el territorio, cuya presencia es más fugaz e itinerante con otros destinos en el país.

No solo cambió la misión, en ese lapso (casi cuarenta años desde mi arribo hasta el presente) la situación sociodemográfica de la nacionalidad shuar se transformó sustancialmente. Los siguientes datos reflejan los cambios más importantes que afloraron en las conversaciones que tuve, que revelan el recrudescimiento de la presencia del capitalismo globalizado en la Amazonía: los shuar incrementaron significativamente su población, pasando de cuarenta mil a casi ochenta mil individuos,⁴ lo que representa, más o menos, el 50 % de la población de la provincia, a la par de los colonos. Lograron prevalecer demográficamente, pero su relación espacial es aún más crítica que en los años 80, pues el territorio disponible no se amplió. El crecimiento demográfico impulsó la migración a otras regiones de la Amazonía, para compartir espacios con los a'í cofan, kichwas amazónicos y waorani (Secretaría de Pueblos, Movimientos Sociales y Participación Ciudadana —SPMSPC— y UPS 2010, 13). El uso del suelo se transformó y pasó a ocupar zonas anteriormente destinadas a reservas de cacería para establecer allí nuevos centros. Ahora el territorio está fragmentado: es una serie de áreas interrumpidas para alternar con las de los colonos o con zonas de reserva inaccesibles (ver mapas 1 y 2).

4 Según los datos del Censo de 2010, los shuar son 79 709 y es la segunda nacionalidad de Ecuador en tamaño demográfico, luego de los kichwa amazónicos. La mayoría de la población vive en las provincias de Morona Santiago y Zamora Chinchipe (INEC 2011, 32).

Mapa 1
Área territorial de la nacionalidad shuar

Fuente: SPMSPC y UPS, 2010, *Informe de la nacionalidad shuar*, 12.

Mapa 2
Territorios legalmente reconocidos del pueblo shuar

Fuente: SPMSPC y UPS, 2010, *Informe de la nacionalidad shuar*, 12.

El panorama de la organización shuar se ha diversificado con el surgimiento de nuevas federaciones a nivel regional y provincial, y las interlocuciones entre ellas y otros actores son más complejas. Hoy existen 553 centros afiliados a 63 asociaciones articuladas a seis federacio-

nes.⁵ En cuanto a la Asociación Shuar de Bomboiza, se ha incrementado el número de centros; algunos se han articulado a una nueva: la Asociación Arutam. Otra de las transformaciones políticas consiste en que los shuar tienen una presencia muy notable en casi todos los Gobiernos Autónomos Descentralizados como dignidades electas; es decir, forman parte del Estado, un aspecto impensable en los años 80, cuando los colonos detentaban casi exclusivamente los cargos de elección popular. Por lo tanto, el acceso a estos cargos abrió un nuevo frente de acción política que convive con la ejercida desde las organizaciones. Esto último ha generado mayor acceso al empleo, pero también ha producido mayor dependencia a este para subsistir.

La explotación minera (a pequeña escala) ha sido desde siempre una ocupación tradicional de los shuar de la zona. Pero la explotación minera a gran escala y de gran impacto ecológico y social, e impulsada por la política extractivista del Estado, realizada por grandes empresas concesionarias, ha generado conflictos políticos y sociales, y un ambiente de franca resistencia ante la violencia generada por la intervención pública. Al mismo tiempo, se ha incrementado la explotación minera familiar mecanizada, a lo largo de las riveras de ríos como el Zamora, y hay casos de familias que subarriendan sus tierras a mineras que las explotan y abandonan inservibles para la agricultura, poniendo en riesgo la seguridad alimentaria.⁶ Las concesiones petroleras, en el bloque ubicado en Taisha, al norte del trans Kutukú, son otro punto de conflicto que afecta a todo el territorio.

-
- 5 Los 553 centros se distribuyen según federaciones y asociaciones: FICSH: 367 centros afiliados a 39 asociaciones. NASHE: 73 centros afiliados a 11 asociaciones. FENASH-P: 33 centros afiliados a 4 asociaciones. FEPNASH-Z.CH: 47 centros afiliados a 6 asociaciones. FECANSH-O: 16 centros afiliados a 1 asociación. FEP-CESH-S: 17 centros afiliados a 2 asociaciones (UPS 2011).
 - 6 Durante una de mis estancias en Bomboiza, algunos docentes shuar reportaron situaciones muy críticas de seguridad alimentaria y acceso a cultivos en las familias shuar, debido al arrendamiento de predios particulares a mineros que “lavan terrenos” cultivables con bombas de agua de alta presión para extraer oro, dañando irreversiblemente los suelos cultivables. Como nunca antes, ahora es frecuente el robo de yuca en las *aja* (chacras). (Serafin Paati, comunicación personal, mayo de 2014)

La convivencia también se ha transformado; así lo dicen estos datos inquietantes, obtenidos de las conversaciones de campo en el año 2012:⁷ pérdida de la autoridad materna y paterna y de los mecanismos de acompañamiento de la persona a lo largo de los ciclos de vida; debilitamiento de las pautas que orientaban los vínculos afectivos entre hombres y mujeres a favor de la reivindicación de vínculos individuales sin marco interfamiliar y colectivo. También hay un mayor número de matrimonios con personas de otros pueblos (afros, mestizos).

En cuanto a educación, en la Asociación de Bomboiza, la oferta educativa se ha diversificado y fortalecido, pero ya no es fácil reivindicar a gran escala la intención autonómica de la educación shuar expresada en el uso de su lengua en el aula y en la práctica exhaustiva del modelo intercultural bilingüe que tiene resistencias. Algunas familias consideran que no es necesario insistir en los contenidos culturales propios porque “hay que estudiar lo que aprende todo el mundo, para así poder competir”, y envían a sus hijos a las unidades educativas “de los colonos”. Por otro lado, a los adultos les preocupa la pérdida del idioma shuar en las generaciones jóvenes que lo entienden pero no lo hablan; a tal punto que el internado, incluso en su menguada expresión actual, ha recuperado su valor como un espacio de uso y recuperación de la lengua: allí los docentes hablan y realizan actividades de aprendizaje en su idioma, cosa que ya no sucede en muchas escuelas.

Por todo ello, la misión ha sufrido un proceso de descentramiento en el que ha dejado de ser un interlocutor privilegiado de los shuar para ser uno más entre otros posibles. El panorama revela un contexto en el que los shuar enfrentan desafíos que se han agudizado y complejizado a tal punto que las posibilidades de vida expandida están cada vez más amenazadas. No obstante, este contexto de crisis, clausura o agotamiento de una manera de estar presente entre los shuar es, precisamente, el que otorga sentido a esta investigación: los momentos de quiebre hacen relevante la pregunta y la discusión por la legitimidad

7 En enero de 2012 realizamos una jornada de trabajo con docentes y estudiantes del ISPEDIBSHA para obtener un mapeo sobre la situación actual del pueblo shuar y de la educación.

del proyecto constituido por los ejes *civilizar, evangelizar y educar* en las encrucijadas actuales y la opción histórica del pueblo shuar, pues los patrones civilizatorios de la modernidad-colonialidad respecto a la naturaleza, el género y la subjetividad siguen allí presentes.

Analizar la acción misionera plantea preguntas desde la perspectiva de la modernidad-colonialidad dirigidas tanto a comprender trayectorias históricas como a remover patrones civilizatorios que se hicieron presentes, de manera agresiva y contundente, en el territorio, mediante un tipo específico de acción misionera —la salesiana— que articuló empeños civilizatorios, evangelizadores y educativos.

Preguntas y hoja de ruta

Desde tal perspectiva, los principales interrogantes que la investigación se propone responder son los siguientes:

- ¿De qué manera los misioneros salesianos impulsaron la modernidad-colonialidad como totalidad excluyente en el territorio shuar mediante una acción que enlazó poderosamente la educación con la civilización y la evangelización?
- ¿Cómo se implantó la escolaridad en el territorio y bajo qué modalidades?, ¿cuáles fueron los proyectos civilizadores insertos en cada forma de escolaridad?, ¿cuál pudo ser la lectura temprana de los shuar respecto a estas dimensiones y cuál el sentido profundo que explica su preferencia por la educación por sobre la evangelización?
- ¿Cómo se apropiaron los shuar de la educación misionera para transformarla en su opción por una existencia diferenciada y autónoma en el territorio?, ¿cómo se refleja la opción por la autonomía y la existencia diferenciada en la forma de escolaridad propia de los centros shuar y en los programas de educación superior colectivamente relevantes?
- ¿Cuáles epistemologías (formas de pensar) y metodologías (formas de hacer) emergieron en los procesos de implantación y apropiación de la educación formal y qué posibilidades decoloniales se avizoran desde la experiencia shuar?

- ¿Cuáles son los patrones civilizatorios de la modernidad-colonialidad que los shuar disputan desde su experiencia histórica respecto a la desespiritualización de la naturaleza, las escisiones alma-cuerpo y existencia-conocimiento?

Así definidas, las preguntas establecen una hoja de ruta temática inspirada en la modalidad discursiva *ii uuntri aujmathsamu* (“conversación de nuestros mayores”), citada en la apertura de esta introducción, que recupera el simbolismo agrario y las connotaciones en torno al renacimiento (lo que se implanta retoña): el que Etsa haya logrado prevalecer sobre Iwia, usando el mismo instrumento que le daría la muerte —el *pau*—, expresa muy bien la estructura narrativa de los temas y de su articulación en episodios ajustados al *aujmathsamu*:

- *Primer episodio*: así como Iwia convive con Etsa, detalla también la historia de cómo la misión salesiana, expresión del sistema mundo moderno colonial, ingresó al territorio (por qué misioneros y shuar llegaron a estar juntos en la misma casa en una relación inquietante) y de qué manera la misión desplegó, por primera vez y de forma sostenida, la civilización, la evangelización y la educación, tres dominios importantes de la matriz de la modernidad-colonialidad anudados entre sí. El primer capítulo inicia detallando el perfil civilizador, evangelizador y educador de los salesianos, cuya novedad consiste en su carácter modernizador, y concluye con un recuento de los principales hitos y quiebres de su presencia. Luego profundiza, desde el conocimiento shuar, las nociones de territorio y territorialidad para arribar a la ontología relacional de la corpovisión shuar que explica narrativas y los datos históricos del contacto con los misioneros. El capítulo concluye con el reconocimiento de la epistemología shuar como un territorio abierto y relacional, pero también dotado de fronteras, que alimenta una actitud epistémica ajena a la descripción y las perspectivas disciplinares, como quien se sitúa en una territorialidad extraña no disponible, prehabitada y vivida.

- *Segundo episodio:* a la par del intento de Iwia de asesinar a Etsa con el poste central de la casa en construcción, narra la *implantación* de la educación formal y el despliegue de las epistemologías y metodologías en su anudamiento con la civilización y la evangelización, cuya intención fue borrar el ser, el hacer y el saber de los shuar, y anular su diferencia radical. Ese es el tema del segundo capítulo, que inicia con el despliegue de las fases y modalidades de la implantación de la educación formal en el territorio de la mano de los misioneros salesianos y deja entender cómo ha sido vista la misión, primero como instancia dadora de cosas y, luego, de saberes por sobre su carácter evangelizador. Luego analiza el paso del modelo de escolaridad basado en la cocivilización con el colono que supone un acceso restringido de conocimientos para los shuar, a favor de otro modelo basado en los internados en zonas de refugio asociado con una forma de escolaridad plena, diferenciada y específica para ellos. La sección analiza dos historias de vida ejemplares que condensan el ideal civilizatorio, evangelizador y educativo de la misión salesiana para hombres y mujeres shuar, cuyo objetivo es proponer modelos de subjetividad que anulan y sustituyen su diferencia radical. El capítulo culmina con una aproximación a las representaciones misioneras sobre la epistemología y la moralidad shuar, entendidas como movimiento de la modernidad-colonialidad que anticipa una serie de apropiaciones, especialmente del territorio y la naturaleza.
- *Tercer episodio:* así como Etsa resurge desde dentro del *pau*, el tercer capítulo narra cómo los shuar se apropiaron de la educación formal, agenciándosela para su renacimiento, como herramienta que contribuyó a prevalecer en el territorio en medio de la colonización, las misiones y el Estado. La apropiación alcanza un momento significativo con la implementación de los centros shuar, alrededor de los cuales se desarrolla una forma de escolaridad específica, autogestionada por la

FICSH. El análisis de un caso evidencia que la implementación de la escuela en el centro favoreció la autonomía shuar en su territorio e impulsó el surgimiento de nuevos liderazgos letrados de cara a la relación cada vez más compleja con los actores de la sociedad nacional y el Estado. La educación basada en la escuela del centro dio de baja al internado, a la vez que redimensionó progresivamente la influencia misionera hasta convertirla en una instancia a la que se le asignan tareas puntuales sin autoridad en el ejercicio autonómico del pueblo shuar e, incluso, prescindiendo de ella. El capítulo finaliza con una revisión y panorámica de los programas de educación superior que son expresión del proyecto colectivo, para identificar en la producción académica pistas de autonomía, epistemología y metodología shuar. Estos aportes revelan la presencia de otra educación más allá de la escuela: la de Arutam, desde cuyo renacimiento es posible imaginar una pedagogía desde las prácticas territoriales y una epistemología que articula el pensar con el corazón (*enentaimsa-*) y el conocer testimonial y experiencial (*neka-*).

- *Cuarto episodio:* el cuarto capítulo profundiza en las disputas civilizatorias, epistémicas y metodológicas en torno a la civilización, la educación y la evangelización, con base en tres patrones civilizatorios: la desespiritualización de la naturaleza; la confrontación entre la espiritualidad cristiana que escinde el alma y el cuerpo y la espiritualidad shuar, que articula ambas instancias y las emociones; y la escisión entre existencia y conocimiento confrontada con el conocimiento contextual y existencial del pueblo shuar. El capítulo culmina con algunas conclusiones, una de las cuales identifica la misionalidad como un rasgo no privativo de la misión que constituye y atraviesa los proyectos civilizatorios de la modernidad-colonialidad y reconoce el principal aporte de la investigación con respecto a otros estudios críticos sobre la relación de los misioneros salesianos y los shuar.

El sujeto dicente y sus lugares de enunciación

Aprendí de los shuar que conversar (*aujmat*) es una actividad que demanda tiempo y requiere la presentación previa de quien arriba a su casa o se cruza en el camino, conforme al ritual del discurso ceremonial llamado *anemat*, hoy casi en desuso pero cuya dinámica atraviesa profundamente las conversaciones. El *anemat* contempla énfasis distintos según se trate de presentarse ante un conocido o desconocido; en este último caso, es necesario exponer cuidadosamente el parentesco para lograr que el interlocutor lo incluya entre y en relación con los suyos. Recién luego de esa presentación personal, es posible entablar una conversación más relajada en torno a los mutuos conocidos (*ya ya chicham*: discurso sobre quién es quién; *ya*: quién; *chicham*: palabra o discurso) y sobre otros asuntos de interés común. El que se cruza en el camino de alguien debe ser muy hábil para mostrarle verbalmente y con delicadeza sus intereses e intenciones, pues nadie anda por la selva sin motivo.

El hacer y saber comunicativo shuar de autopresentación es una posibilidad para superar el patrón epistémico colonial de encubrir el *sujeto de enunciación* o el *sujeto dicente* (Mignolo 1995, 2005 y 2013)⁸ como condición de objetividad. La objetividad requiere que el sujeto de conocimiento pueda mirar sin ser visto, conforme nos recuerda Vázquez (retomando a Haraway 1995 y Castro-Gómez 2005): “La norma del sujeto cognoscente es el individuo autocentrado que permanece sin nombrar, que nunca aparece en el saber ni en el quehacer del mundo sino como ausente, como abstracción. La masculinidad del saber moderno se expresa como abstracción encarnada, como la mirada que ve sin jamás ser vista” (Vázquez 2017, 498; ver también Grofoguel 2009, 262). Por lo tanto, a continuación transparentaré el *ya ya chicham* (quién es quién), exponiendo las afiliaciones y pertenencias relacionadas con mi saber y hacer con las que me presenté en medio de los shuar.

8 Para ampliar estos conceptos y la evolución de la trayectoria de Walter Mignolo ver Gustavo Verdesio 2013, “De la epistemología occidental a la gnosis fronteriza. Apuntes sobre un itinerario intelectual poco conocido”, en *De la hermenéutica y la semiosis colonial al pensar descolonial*, Walter Mignolo, 9-21.

Conversación sobre mi itinerario en el territorio shuar

Arribé a Ecuador el 3 abril de 1980 para ingresar en las misiones salesianas del vicariato de Méndez al mes siguiente, a los veintitrés años y en calidad de misionero salesiano *tirocinante*; es decir, la etapa de formación religiosa y sacerdotal práctica y de acción en el terreno que duraría tres años. Culminé, a inicios de ese mismo año, los estudios filosóficos de cuatro años en el Consejo de Educación Católica de Buenos Aires, donde recibí el título de profesor de Pedagogía y Filosofía para la Enseñanza Media. La formación sacerdotal optaba (entonces y ahora) por un fuerte acento humanista en la preparación de los estudios teológicos. La formación pedagógica responde a la definición que tiene de sí misma la Congregación Salesiana: educadora y evangelizadora de la juventud.

Me asignaron a la misión de Yaupi, localizada, aún hoy, en el trans Kutukú, cordillera que delimitaba una región de poco contacto con la colonización y la presencia del Estado, entonces accesible solo a pie o en las avionetas del Servicio Aéreo Misional (SAM), cuyas pistas salpicaban el territorio. A diferencia del trans Kutukú, los shuar de los valles del Upano, Morona y el Zamora, atravesados por carreteras, desplegaban sus existencias en un escenario de continuas fricciones con la colonización y sujetos a una progresiva fragmentación territorial. Llegué cuando la FICSH llevaba fortaleciéndose desde 1964, año de su fundación, y ya era un interlocutor crítico y demandante de los organismos de desarrollo regional y del Estado, incluso de las misiones, debido a sus liderazgos potenciados por Radio Federación, cuya señal llegaba a todos los rincones en su idioma. Para esos años casi todos los centros contaban con escuelas radiofónicas y los internados cumplían funciones complementarias asignadas por la FICSH como, por ejemplo, proporcionar estudios de enseñanza media y profesional. Por eso, al momento de mi llegada, los internados convocaban a pocos shuar,⁹ y una mirada triunfalista los

9 Los internados vigentes, además del de Yaupi, para 1982 eran Santiago, Chiguaza, Sevilla Don Bosco y Bomboiza. Yaupi era el más pequeño y modesto de todos. Conocí el internado de Santiago en 1982, cuando pasé veinte días ayudando en sus tareas al director, padre Luis Casiraghi (1906-1992) y el de Chiguaza, donde estuve quince días en 1984.

hubiera considerado decadentes si los comparaba con la magnificencia numérica de otras épocas.

La misión de Yaupi era un internado mixto con apenas 32 varones, que se ubicaban en el ala masculina supervisada por los misioneros; y como 40 mujeres, supervisadas en el ala femenina por las hermanas de María Auxiliadora. Con los niños y jóvenes internos ejercí mi rol de asistente, mediante una presencia constante y ubicua, en todo momento y lugar, según los rasgos del *sistema preventivo salesiano* que garantiza un ambiente de actividad continua y de disciplina. Supervisaba y pautaba el tiempo para cada actividad: la señal para despertar y culminar el aseo matutino, ingresar al estudio, luego a la capilla, a desayunar e iniciar la jornada escolar. Después de almorzar, organizaba el trabajo agrícola vital para la supervivencia cotidiana de todos, pues ingresar alimentos por transporte aéreo era insostenible. En la tarde se hacía deporte, el aseo y el estudio vespertino (una hora más o menos), y se culminaba con las oraciones antes del anochecer y las *buenas noches*, que las daba de forma alternada el director, el salesiano itinerante o yo. Como no había luz, nos retirábamos a dormir con la puesta del sol, para levantarnos muy temprano al día siguiente y repetir las actividades. Los misioneros compartíamos algunos momentos exclusivos como las comidas y la liturgia propia de los religiosos, pero casi todo el día transcurría con los internos.

Los fines de semana eran más libres, porque llegaban las familias y parientes a la misión o se reunían los *etserin* (catequistas, lit.: “mensajeros” o “avisadores”). Ocasionalmente, realizábamos paseos los fines de semana y, en uno de ellos, me hicieron conocer el enclave protestante de Yaap’, hoy vacío y en ruinas, luego del retiro del Instituto Lingüístico de Verano (ILV). Esta misión tenía un sistema paralelo de educación, salud y de organización shuar, y un sistema de liderazgos ejercido por los pastores shuar. También tenían su propio sistema de transporte aéreo y sus pistas.

Chicos y chicas coincidían únicamente en el horario de visitas y en las horas escolares y de oración. Pude apreciar una notable capacidad de concentración de los estudiantes en las horas de estudio individual, especialmente a la hora de escribir y pasar las notas de clase a limpio. La

escritura era una destreza que los internos afrontaban con muchas energías. Ese momento de silencio individual otorgaba a los internos ventaja de aprendizaje respecto a los shuar no internos e, incluso, respecto a los colonos, como pude notar luego en la misión de Bomboiza.

Percibí dos perfiles de misioneros, cada cual con su manera de pensar y de actuar y en constante tensión entre sí, como ocurrió y ocurre aún hoy en no pocas experiencias misioneras del continente: el salesiano empeñado en consolidar la misión convertida en el centro de referencia al cual los indígenas acuden en calidad de huéspedes; y el salesiano itinerante, para quien la misión es una situación de paso y cuyo eje está en la comunidad indígena.¹⁰ El padre Domingo Pérego (1921-2015) italiano y director, encarnaba el misionero del primer tipo y pertenecía a la generación de adultos mayores que había construido palmo a palmo las misiones. El padre Raúl D'Ahene (1928-2007) belga, era la viva expresión del segundo perfil, el del itinerante. Pérego fue quien me inició en el estudio del idioma shuar; Raúl, en las narrativas de la vida shuar más allá de la misión. Ambos ya fallecieron. Pude entender que los shuar aceptaban a Raúl Dahren también por las habilidades curativas, empatía con su estilo de vida y personalidad relajada, nada demandante y siempre disponible a sus necesidades. Por él supe el tremendo impacto de las pestes de sarampión y gripe de los años 50 que asolaron a los shuar del trans Kutukú.

Igual que mi ajuar y vestimenta urbana, inservibles en poquísimo tiempo debido a la implacable humedad amazónica, así sentí que colapsó mi formación humanista que no contribuía a entender la realidad (y

10 Hay un interesante estudio de Joaquín Bascopé Julio (2010) sobre las primeras misiones salesianas en Tierra del Fuego, Argentina, entre los indígenas fuegüinos a inicios del siglo XX. El autor afirma que, ante la situación de exterminio de los fuegüinos por parte de los hacendados, para quienes niños y mujeres eran “el botón de guerra”, la misión salesiana activó dos respuestas diferenciadas y polémicas entre sí: la de los misioneros volantes y el modelo tradicional de misión, “aislado y sedentario” (250). Su análisis concluye en la derrota de los volantes y la vigencia histórica del segundo. No obstante, recuerdo, de mis estudios primarios en escuelas salesianas de la Patagonia, que siempre algún sacerdote desempeñaba el rol de misionero volante que ocasionalmente llegaba a la escuela y contaba las anécdotas de su paso por las comunidades rurales alejadas.

entenderme). No me resultó fácil ser asistente entre los internos, niños y adultos reacios a la disciplina escolar y, en cierta manera, portadores de los conflictos de sus familias con la misión, que demandaban tierras en un momento en que la envergadura del internado no justificaba la extensión de las posesiones. Fui testigo de agrias discusiones entre Pérego y las autoridades shuar locales, y absorbí el conflicto en la línea de defender la misión y la legitimidad de su presencia y posesiones, defensa que la siguiente experiencia misionera me obligó a replantear.

Yo recuerdo que, cuando perdí la paciencia, uno de los mayores del internado me dijo: “Nadie te llamó acá. Si no te gusta cómo hacemos, cómo actuamos, ¿para qué estás aquí?”. En efecto, no resulta fácil tomar conciencia de las implicaciones de estar allí en condición de *enviado*, al mismo tiempo que me advierten de no haber sido *llamado*. Ciertamente vivía mi presencia entre ellos como un hecho dado, no susceptible de ser removido o cuestionado. Dando un paso más, pensaba que quienes en verdad debían comparecer ante el mensaje y la oferta educativa misionera eran los shuar, porque poseer una verdad a la que todos deben adscribirse otorga a quien la posee la convicción de estar en casa, allí donde estuviese.

Recuerdo al respecto otro hecho vinculado con esta percepción. Las aulas no estaban del todo aisladas una de otra, y se podía escuchar lo que pasaba entre ellas. No sé por qué Pérego se enojó mucho con algún estudiante y le increpó fuertemente. Del aula contigua, otro interno le contestó en voz alta, en shuar, como si la cosa hubiese sido con él, generándose una discusión muy fuerte entre ambos de un aula a la otra. Le pregunté a Pérego qué le había dicho el interno que lo hizo enojar tanto, me contestó: “Me dijo: ‘¿acaso te crees el dueño del mundo?’”. Yo creo que la perspectiva misional contribuye a generar una apropiación de la gente y de sus territorios y territorialidades, al extremo de hacer sentir a los pueblos indígenas extraños y ajenos a su propia casa.

No tuve ninguna formación previa para ingresar a una misión situada en medio de pueblos indígenas amazónicos, nada que favorezca la comprensión de una realidad radicalmente distinta. Los conocimientos sociológicos con los que ingresé eran sumamente precarios. Por

ejemplo, la categoría *jóvenes pobres y abandonados*, que vertebró la comprensión salesiana de la población preferente destinataria de su acción, no daba cuenta de que esos jóvenes, en contextos de pueblos indígenas amazónicos, podían no ser considerados como tales simplemente porque esa distinción etaria es poco significativa; o que, tal vez, no vivían en situación de tanta pobreza o abandono por desplegar prácticas productivas diferentes a los estándares e indicadores de bienestar socioeconómico a los que estamos acostumbrados. En la misión, en cambio, nos abocábamos a trabajar con personas etiquetadas como jóvenes, aunque reconocidos por los shuar como solteros (*natsa*, “no casados”) que debían escolarizarse.

Debo anotar que la liturgia católica reelaborada por la “pastoral shuar” fue mi primera aproximación a su cultura, especializándome en los cantos sagrados bajo las dos formas poéticas: *anent* (de súplica) y *nampet* (festivos); mediante ellos accedí a la lengua shuar hasta enriquecer el vocabulario, la fraseología y el manejo de los verbos desde la convivencia y el estudio. Desde tiempo atrás, la música se había convertido en mi forma de comunicación preferida porque tenía dificultades muy grandes para expresarme en público, lo cual explica mi predilección por los temas relacionados con la comunicación verbal y la poética shuar.

Mi primer reconocimiento de la dimensión política del pueblo shuar y su diferencia inició en las reuniones y retiros espirituales con otros misioneros realizados en Sucúa, donde presencié encendidos y fascinantes debates respecto al enfoque *ad gentes* (proclamar el mensaje es un mandato divino y debe realizarse a toda la humanidad) y el rol de las misiones. Algunos de estos misioneros cumplían funciones de asesoría educativa, productiva y pastoral para la federación en momentos en que su presencia era requerida. Estas figuras hicieron de la misión un escenario de despliegue de nuevas ideas y perspectivas que sintonizaron con las metas históricas de los shuar en un momento fugaz, irrepetible e irrecuperable, como suele ocurrir con las experiencias significativas.

Mi estadía en Yaupi concluyó antes de lo previsto, pues fui requerido por la misión de Bomboiza, donde también había muy pocos internos (algo más de treinta). La orientación ahí era diferente y el eje de acción

claramente estuvo fuera, en la consolidación de los centros shuar y de la Asociación de Bomboiza. Mi rol de asistente dejaría las manos libres a otros misioneros, como el padre Juan Shutka (1930-2014), Domingo Bottasso (hoy misionero entre los achuar de Wasakentsa, donde la UPS mantiene un Centro de Apoyo para los estudiantes achuar de la licenciatura de Educación Intercultural Bilingüe) el padre Silvio Broseghini (1949-2006), quien fundaría el Instituto Normal Bilingüe Intercultural Shuar (INBISH) en 1983. También la misión estaba al lado del colegio fiscomisional Etsa, atendido por docentes profesionales colonos y shuar, a diferencia de la educación proporcionada en Yaupi, casi a cargo del personal.

En Bomboiza experimenté otro tipo de tensiones inherentes a la misión, especialmente entre los sacerdotes de los colonos y los misioneros shuar; los unos favorables a civilizar e integrar; los otros, decididamente, comprometidos a fortalecer la organización y el acceso a la tierra. El que la sede de la Asociación de Centros Shuar de Bomboiza estuviese adjunta a la misión le dio otro color a mi experiencia misionera y, aunque mi trabajo se desarrollaba “dentro”, estuve en permanente contacto con las asambleas y decisiones colectivas en torno a los conflictos de tierra con los colonos y las autoridades de la colonización. Si bien me concentraba en la comunidad, pude entender que mi trabajo tenía un sentido diferente.

El padre Domingo Bottasso me urgió a la tarea de abordar la literatura antropológica para comprender con mayor profundidad la cultura shuar. Empecé la segunda lectura de la etnografía básica: *Shuar, pueblo de las cascadas sagradas*, del antropólogo Michael Harner (1978); en períodos de vacaciones leí *Tristes trópicos* y, especialmente, la “Introducción” de *Las estructuras elementales del parentesco*, también de Lévi-Strauss (el contenido de esa obra me resultaba inaccesible por su complejidad). Esa “Introducción” me impactó profundamente porque desnaturaliza uno de los preceptos básicos de la moralidad: el incesto, aunque universal, no es natural y se expresa de maneras muy diferentes. Si bien hoy se cuestionan las aproximaciones del estructuralismo porque habla de los signos, abstractando a las personas y la situación de quienes los viven, e introduce dualismos que desfiguran la realidad (por ejemplo, naturaleza y cultura),

esas lecturas fueron claves para entender que, como las lenguas, las expresiones culturales son legítimas en sí mismas, sin que deban establecerse distinciones jerarquizantes entre unas y otras.

El aprendizaje mediante la conversación tenía un sabor distinto al de las lecturas: el del empoderamiento. Tenían lugar a la noche, después de cenar, una vez que los internos estaban en el dormitorio. Se comentaba qué sucedía en los centros, en la asociación o en la federación, y se confrontaba lo que se hacía y su adecuación o no a las exigencias del momento. Siempre había algo que no cerraba del todo y los problemas nimios de la cotidianidad del internado perdían consistencia ante los acontecimientos que marcaban la vida de los shuar. Los salesianos conversaban con gusto de temas cruciales y polémicos, cuanto más polémicos mejor, incluso si implicaba cuestionar a la Iglesia (muchísimo mejor). Puedo decir que la religiosidad era el punto de mayor confrontación y discusión entre la cosmovisión occidental católica y la shuar, antes que la educación intercultural o los espacios organizativos.

Del padre Domingo Bottasso recuerdo dos aprendizajes: que si bien las culturas son estructuras completas y coherentes en sí mismas, tienen fugas y vacíos que las convierten en abiertas respecto a otras. Por eso están llamadas a relacionarse entre sí. En otra ocasión, en mis arranques de insatisfacción ante lo que supuse la poca respuesta de los shuar al deber ser de la pedagogía salesiana, me dijo: “José, aquí somos huéspedes. Y en esa condición, no llegas a una casa para ordenar al dueño que saque ese cuadro de allá y lo ponga acá, o para decirle ‘qué fea está la sala, ordénela de otra manera’”. Fue la segunda ocasión, esta vez desde dentro de la misión, que me *lugarizaron*.¹¹

Prestaba mi ayuda para asuntos puntuales en vista de que disponía del *jeep*, algunas veces para asegurar la logística de reuniones, transportar dirigentes o ayudar en eventos de muertes y entierros (los shuar intentan no tocar a los muertos ni los objetos relacionados con ellos). Por ejemplo, en esos años ocurrió la toma de tierras de un colono de apellido Piedra por parte del Centro Pakintsa con el apoyo de la asocia-

11 Me apropio de este término mencionado por Palermo (2010, 32) referido a la localización de los conocimientos y saberes.

ción y me pidieron ayuda para la logística. Ese problema aún no se soluciona a nivel legal, pero destaco el hecho de que sabían perfectamente qué hacer y cuál rol encomendarnos, y estábamos muy lejos entonces y ahora de capitalizar simbólicamente esos hechos que nacen de la capacidad accional de la que son capaces los shuar. Simplemente, teníamos la sensación de hacer lo que se nos pedía. A mí me impresionó el clima festivo, el bullicio y la eroticidad que acompañó el cierre del carretero desde Pakintsa hasta el Panki, clima distante a años luz de la actitud de ceño fruncido y puños apretados de las protestas urbanas andinas de entonces. En febrero de 1982 tuvo lugar el conflicto del Cenepa, con Perú, y la misión fue punto de reunión entre las autoridades militares y los shuar.

El momento del estudio era silencioso pero, ocasionalmente, consultaba a los estudiantes sobre su lengua o les informaba de las lecturas antropológicas sobre su pueblo, respecto a las cuales no mostraban mayor interés; incluso, al revisar ahora la bibliografía de muchas tesis de estudiantes shuar, pude comprobar la casi inexistencia de referencias disciplinares sobre la producción de antropólogos, lingüistas, historiadores, incluso de las producidas por mí mismo, escritas, supuestamente, para alimentar los proyectos de EIB. Y no creo que la razón se explique en que carecen de información valiosa, sino que los indígenas no se sienten involucrados como interlocutores; en esas enunciaciones no se sienten referidos como un *tú* (esas informaciones no han sido *conversadas*) y son tratadas como si la cosa no fuera con ellos. El material fotográfico sí captaba su atención o el relato en el que podían identificar el nombre de un pariente lejano o sobre el cual habían oído historias conectadas con su propia existencia.

En Bomboiza descubrí otro momento de silencio profundo: el almuerzo, y se debía a que la atención de los estudiantes se enfocaba en escuchar Radio Federación Shuar, justo a la hora de las noticias familiares que involucraban redes de parientes desde un extremo a otro del territorio. Allí entendí la importancia de esa radio como articuladora del territorio, en sustitución de los viajes por la selva para acceder a noticias e información. Permanecí en Bomboiza hasta septiembre de 1982, luego fui trasladado a Quito para iniciar mis estudios teológicos que cursé por tres años; en

realidad, más enfocado en los temas indígenas y antropológicos que en los teológicos. En 1983 decidí revisar mi opción por la vida religiosa sacerdotal y pedí traslado a la comunidad de Cayambe, donde Juan Bottasso inició la editorial Abya-Yala, involucrándome en su gestión... hasta el presente.

En el trabajo editorial se gestó el paso de las humanidades a las ciencias sociales, especialmente, la antropología. Viví la situación indígena de otra manera, por los foros académicos internacionales que convocaban, entonces, a los líderes indígenas, iglesias y antropólogos. De hecho, la comunidad de Cayambe se convirtió en lugar de paso de misioneros y antropólogos de todos lados, y me enriquecí mucho dialogando con ellos. A pesar de las diferencias, era posible encontrarse, dialogar y debatir sobre la legitimidad de las presencias de misioneros, antropólogos y del Estado en territorios indígenas cuyo punto dirimente era su autonomía. Hoy, esa articulación se ha debilitado o, tal vez, ha sido sustituida por una mayor articulación entre los movimientos sociales y las organizaciones indígenas. Puedo decir que mi trabajo antropológico ejercido desde la editorial encajaba con el estilo enciclopédico (recoger todo lo posible sobre las culturas indígenas) y también con el de recuperación cultural para que las nuevas generaciones puedan acceder a los conocimientos de sus mayores en momentos en que se pierden y caen en el olvido. Es decir, se combinaba una lectura inquietante del cambio y la transformación con una postura de defensa de los derechos indígenas.

Ocasionalmente tomaba contacto con el INBISH de Bomboiza, primero para facilitar la elaboración del *Diccionario castellano shuar* publicado por el Sistema Educativo Radiofónico Bilingüe Intercultural Shuar (SERBISH) (INBISH-SERBISH 1988) y luego para emprender la publicación de algunas tesis de los graduados del posbachillerato¹² y difundir su conocimiento, quizás la primera experiencia editorial sobre autores indígenas en Ecuador. En 1985 recibí la dispensa de mis votos

12 De las publicaciones de las tesis de los graduados del INBISH de Bomboiza constan en las referencias (por orden cronológico de publicación): María Magdalena Chumpi Kayap, 1985; Juan Manuel Mashinkash y Rosa Mariana Awak, 1988; Raquel Yolanda Antun' Tsamaraint y Víctor Hilario Chiriap Inchit, 1991; Carmelina Jimpikit y Gladys Antun', 1991; Yolanda Ujukam, Fanny Antun' y Alicia Awananch', 1991; Luis Chin'kim', Raúl Petsein y Juan Jimpikit, 1995.

religiosos y a partir de entonces participé en la creación del Instituto de Antropología Aplicada, del que proviene la carrera de Antropología Aplicada vigente hoy en la UPS. Fue para mí la experiencia más audaz y fascinante porque, aprovechando la modalidad a distancia, se crearon sedes en Argentina (dos sedes en la Patagonia), Brasil (Manaus y San Luis), Bolivia (primero La Paz, luego Cochabamba), Paraguay (Asunción y el Chaco) y Guatemala (Quiché), visitadas regularmente para desarrollar cursos presenciales convertidos en verdaderos foros de estudiantes adultos con presencia en territorios indígenas: misioneros, laicos, voluntarios, activistas, antropólogos, lingüistas, agentes de desarrollo, líderes indígenas... En realidad, dedicábamos el tiempo justo a los aspectos curriculares para no enfriar las conversaciones y debates en torno a lo que sí interesaba: compartir reflexivamente experiencias de educación indígena, lucha por la tierra, fortalecimiento de la organización, teología indígena, etc. Los requerimientos universitarios, que recrudecieron a partir del año 2000, hicieron que paulatinamente se fueran cerrando esas sedes.

Yo valoro tanto esa experiencia por el carácter dialogal del saber compartido. También por haber palpado la marginalidad que revisten algunas teorías mencionadas en los planes de estudio, pero que no alimentan ni enriquecen lo que se vive y comparte en el territorio; aun así, esas teorías se respetaban a la vez que eran redimensionadas por cada experiencia. En ese contexto escuché el primer cuestionamiento a la teoría estructuralista de Lévi-Strauss, en un diálogo con los estudiantes de San Luis de Marañón (en 1997), donde tuve el primer contacto con estudiantes afroamericanos y militantes de otros movimientos sociales como el feminismo.

Me gradué de licenciado en Antropología Aplicada en 1998. Retomé mis apuntes sobre mitología y literatura shuar que resultaron en mi tesis de grado sobre etnografía de la comunicación y algunas de mis publicaciones.¹³ Comprendí mis adscripciones y pertenencias como una diferencia en medio de otras diferencias, siempre dentro de los límites de la multiculturalidad y con mucha dificultad para identificar

13 Ver en las referencias mis obras relacionadas con el mundo simbólico shuar, fundamentalmente 2005 y 2013, t. I y II, que recogen y sistematizan, en parte, estudios anteriores.

los ejercicios hegemónicos y de poder; a lo sumo, manejaba una cierta perspectiva política de las diferencias mediante las nociones de *culturas dominadas* y *culturas dominantes*.

En 2004 realicé mis estudios de maestría en la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) en Pedagogías Innovadoras y Desarrollo del Pensamiento. Logré realizar mi tesis sobre epistemología de los movimientos sociales para reforzar el vínculo de sus demandas con la carrera de Antropología, por el peligro latente de enfocar la profesión en la puesta en valor del patrimonio cultural (Juncosa 2006). De las experiencias revisadas me impresionó la epistemología feminista, así como la apuesta pedagógica del Movimiento de los Sin Tierra y de las universidades indígenas, especialmente la Amawtay Wasi (Juncosa 2008).

A lo largo de mi experiencia docente en la carrera de Antropología Aplicada (de la cual también fui director desde 2008 a 2015), asumí los criterios epistemológicos y metodológicos de la antropología crítica latinoamericana. Su propuesta reafirma que el conocimiento de la vida social apunta a una interpretación teórica de las prácticas socioculturales con las siguientes características: relacionalidad, intervención de los rasgos subjetivos y reflexividad, condiciones de conocimiento de (*sobre*) la realidad sociocultural. Si bien cultiva la relación con el conocimiento local, no deja de estar presente la tendencia a conocer *sobre*, en lugar de conocer *desde* los saberes colectivos; asimismo, el investigador es el actor determinante del proceso, lo que ha resultado un escollo para culminar esta investigación, debido más a mis límites personales que a los de la antropología crítica.¹⁴

Hoy soy directivo de la UPS y es la situación en la que culmino esta obra y ha marcado mi interlocución con los shuar. La UPS, como su nombre lo expresa, es una institución de educación superior, con énfasis en la tecnología y se adscribe al legado pedagógico salesiano. Además, es católica y, por lo tanto, marcada por el carácter misional porque apunta a formar *buenos cristianos y honrados ciudadanos* (el mandato de toda obra salesiana en el mundo). También ha hecho una opción expresa

14 Sobre las implicaciones de la antropología crítica para el trabajo de campo etnográfico, coordiné una investigación desde la carrera de Antropología Aplicada. Ver Juncosa, “Marcos epistemológicos de la educación superior indígena”, 2008.

por la interculturalidad, expresada en algunos programas de formación profesional para pueblos y nacionalidades indígenas, especialmente la licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural, la carrera en Gestión del Desarrollo Local, entre las más importantes. Desde esta vertiente, mi contacto con los shuar y los pueblos indígenas en general tiene que ver con su presencia en la universidad y las actividades académicas y de vinculación con la sociedad que es posible realizar con ellos.

Mi convivencia con los shuar y la experiencia de conocimiento en torno a los pueblos indígenas desarrollados en el ámbito de la misión y la disciplina (humanista o de las ciencias sociales) han marcado mi vida y mis opciones más profundas; mis inquietudes intelectuales tienen como referencia los interrogantes y encrucijadas de ese nudo tan apretado, conformado por tres dominios: civilización, evangelización y educación. Mi presencia entre los shuar ha sido mediada de una u otra forma por una pertenencia a la misión, aun luego de que dejé de pertenecer a ella.

La tensión de fondo que alimenta mi biografía se expresa en la pregunta sobre el sentido y legitimidad de la relación histórica entre los salesianos y los shuar en el saber, hacer y sentir de hoy; porque las demandas, aunque de otra forma, persisten y articulan de otra manera la civilización, la evangelización y la educación. La memoria arroja que esos dominios o movimientos de la modernidad-colonialidad buscan desterritorializar a los pueblos indígenas, convirtiéndolos en objetos comparecientes en lugar de sujetos ante los cuales comparece el movimiento civilizador, evangelizador y educador, negando la posibilidad de su decolonización. Hasta aquí la biografía de mis pertenencias y las de mis formas de conocer; mi historia *desde* la vida que enuncia quién soy y el sentido de este escrito y el de mi paso en medio del pueblo shuar.

Ruta metodológica

La apuesta por las pujutairi aujmitsamu (historias desde la vida)

Este escrito parte de la *pujutairi aujmitsamu* (“conversación sobre su estar siendo”) de Serafín, Mariana, José y Rosa, como una forma de rememorar la toma de posición en el presente en torno a cómo ellos

y ellas vivieron la civilización, la evangelización y la educación en su paso por la misión salesiana. En una primera aproximación, las denominó “historias *desde* la vida”, en alusión a Patricio Guerrero para que “a través de la palabra de los interlocutores y de su historia hable la vida; como otra forma de descolonizar las metodologías, *sentipensamos* que sería más correcto empezar a hablar y trabajar no tanto de historias de vida sino de historias desde la vida” (Guerrero 2010, 416).

Pero he preferido llamarlas desde la misma concepción shuar como *pujutairi aujmathsamu*, en razón de que toda interlocución es, por naturaleza, conversacional. No hay interlocución que no pase por la conversación, incluso cuando se lee un escrito se usa el mismo término para conversar: *aujmathsa-*, porque el lector cuenta lo que le dice el papel escrito. Desde el giro decolonial de los estudios (inter)culturales latinoamericanos, conversar es una modalidad de interlocución que forma parte de su pensar y hacer, porque

[1]a conversación es una de las experiencias humanas fundamentales. Cuando la conversación se interrumpe llega la violencia. Mantener la conversación amenazada por las violencias estatales, económicas, mediáticas, epistémicas y sus instituciones en las que se habla pero no se conversa, es una tarea primordial de la opción decolonial. (Mignolo y Vázquez 2017, 480-90)

Queda flotando el sentido profundo del término *pujutairi-* (*pujutai*: manera, lugar, recursos para el estar siendo, *-ri*: su, posesivo tercera persona singular o plural). Dije al inicio que *pujus-* es el verbo equivalente a vivir en un lugar, a “estar siendo” en un lugar; de hecho, es una de las formas con que se dice “vida” en el sentido biográfico del término, distinto a “vivir” en el sentido de “biológicamente vivo” (*iwiak-*). *Pujutai* es todo aquello que hace posible vivir —estar siendo— en un territorio, en tanto capacidad (*-tai* es un sufijo indicador de medio, modo, lugar e instrumento). Esta aproximación sugiere un diálogo entre el *pujus-* y la capacidad de acción colectiva descrita por el filósofo afrocaribeño Lewis Gordon (2013, 142), quien, a partir de Fanon, relaciona la vida con la capacidad accional: “La filosofía de Fanon puede resumirse en una sola convicción: la madurez es fundamental para la condición humana, pero uno no puede alcanzar la madurez sin ser

‘accional’”, es decir, sin la capacidad de activar todo aquello que hace posible decidir y actuar para afirmar su existencia, su vivir.

La hegemonía modernidad-colonial niega la humanidad del *damné* (los que han sido “dañados” por la violencia colonial), impidiendo su capacidad de actuar mediante dos formas: o el *damné* invierte fuerzas extraordinarias para reivindicar su humanidad en lugar de usarlas para deliberar, actuar, tomar decisiones y oponerse; o niega el carácter violento del sistema actuando como si nada ocurriera, porque ese sistema, que se protege a sí mismo como racional, justo y equitativo, resulta intimidante: “Es lo que la gente ‘vive’ frente a un mundo que la intimida para que finja que no existe” (Gordon 2013, 147).

El diálogo con la perspectiva fanoniana asumida por Gordon coloca las *pujutairi aujmat samu* en un plano de exigencia y avisa sobre el peligro latente de colocarlas al servicio de esa doble conciencia: ya sea para negar o para suavizar lo que realmente ha ocurrido y ocurre en este mundo intimidante por efecto de haber sido escritas para un interlocutor identificado con la misión. La mirada fanoniana conduce a que las historias *desde* la vida incrementen las *capacidades accionales* de sus enunciadores y del pueblo shuar en general, porque han enriquecido sus posibilidades discursivas con las cuales narrar y deliberar sobre su propia *posición* ante los cambios, y confrontar las posibles posiciones donde pretenden arrojarlos (¿por qué excluírlos de nuestra común pertenencia a los *damnés*?) otras narrativas y deliberaciones.

¿Por qué se recuerda y cuándo vale la pena narrar la propia vida?

Cuando propuse al grupo que cada uno escribiera su biografía surgió la conversación sobre qué es lo que activa la necesidad de narrar la propia vida. Coincidieron en que esas conversaciones surgen para reafirmar o reafirmarse ante alguien, especialmente ahora en que las cosas cambian tanto y es necesario escucharse y escuchar a las personas mayores. Las narraciones no tienen la finalidad de entretener, sino de encontrar y transmitir una fuerza que la gente necesita. Para entender que las *pujutairi aujmat samu* son un asunto de poder y de fuerza (*kakarma*) se las debe relacionar con la espiritualidad de Arutam (Mas-

hinkias, M. y Awak 1988, 14), centrada en la obtención y restauración de fuerzas vitales mediante visiones oníricas. Si bien más adelante me detendré en ella, es necesario recordar aquí que el cumplimiento de esas visiones hace posible narrar la propia vida. Por ejemplo, Rosa Mariana Awak y Rafael Mashinkias (1988), en su trabajo sobre ecología shuar, recogen de la *pujutairi aujmatsumu* del mayor Miguel Puenchir la siguiente narración sobre el contenido y sentido de una visión particular que adquirió en la cascada y que articuló narrativamente su vida:

Arutam da el poder para asegurar el futuro de la vida de una persona, y a mí se me entregó este poder de la siguiente forma y con estas palabras: “a esos niños, hijos de [...] (nombrando a alguien). Viven en distintos lugares”. Pues yo recibí de esta manera el poder de Arutam. Por eso ahora mis hijos viven en distintas partes: uno vive en Nankusas y mis hijas se casaron y se fueron a vivir lejos. Una vive en Pastaza en el centro Kamaí, otro en Shiram Entsa y los demás en distintos lugares. (14)

La narración autobiográfica es posible solo cuando el narrador advierte que su vida ha cumplido la visión, o cuando identifica los episodios relacionados con la promesa de la visión. Su cumplimiento articula la memoria de la propia biografía a partir de un hilo conductor que reagrupa los episodios en racimo, como los frutos de la chonta (*uwi*), autoriza su comunicación y le confiere valor testimonial, credibilidad y autoridad al relato y al relator. Al mismo tiempo, comporta una economía discursiva que impone silencio y restricciones comunicativas sobre las visiones aún no realizadas, pues la revelación prematura amenaza su cumplimiento y diluye la eficacia de lo que prometen.

En razón de un acuerdo inicial, se ha decidido que no deben narrarlo todo, que sus conversaciones no deben exponer innecesariamente datos que pertenecen a la intimidad e individualidad de cada uno. Incluso así, cada relato ha logrado llamar los recuerdos y convocarlos, expresando, de alguna manera, la impronta de la visión *cumplida* y *encontrada* porque comunican, trabajosamente, el hilo conductor de sus compromisos individuales y colectivos que marcaron sus recorridos educativos en cuanto a las búsquedas colectivas. Algunas *pujutairi aujmatsumu* de los miembros del grupo refieren la recepción de visiones

relacionadas con sus logros académicos (graduarse, ser docente, etc.) como sucede, por ejemplo, en el caso de Rosa Naikiai y José Nantipia. Por lo tanto, el escenario de la educación formal ha pasado a ser un lugar significativo no solo para sus vidas individuales sino también para las expectativas colectivas.

*Historias desde la vida en medio de otras historias de vida:
Las producidas por antropólogos y por los mismos shuar*

Las *pujutairi aujmatsumu* elaboradas para esta investigación son casi las únicas que fueron escritas por los shuar, pero conviven con otras historias de vida de personajes shuar producidas por antropólogos (Janeth Hendriks 1993 y Steve Rubenstein 2003), por misioneros (Carollo 1975 y 1977) y por los mismos shuar. Revisaremos las historias de vida shuar escritas por los misioneros en el tercer capítulo porque son una excelente entrada para comprender el proyecto civilizador, evangelizador y educador de los salesianos. Repasaremos ahora las historias de vida producidas por los antropólogos, así como las de los mismos shuar para orientar los principios epistémicos y metodológicos de las *pujutairi aujmatsumu*.

Las biografías de Hendriks y Rubenstein circulan solo en inglés y deben resultar desconocidas e inaccesibles para los shuar. Hendriks despliega la biografía de un legendario guerrero shuar, Tukup, de hecho “el más famoso guerrero sobreviviente del interior” (1993, 19) que incursionó en las guerras a los 13 años, a partir del asesinato de su padre. El objetivo del libro, que traducido al español es *Beber de la muerte. Narrativa de un shuar guerrero*, obedece a intereses de investigación, es decir, disciplinares y se propone analizar las relaciones entre discurso, ideología y poder político; al mismo tiempo, busca comprender las complejas dinámicas de los conflictos intratribales entre los shuar y entre los achuar, a partir de los relatos autobiográficos del famoso guerrero desde el punto de vista de la *pragmática*, un capítulo de la lingüística.

El aura de poder que rodea la leyenda de Tukup consiste en la dificultad de ceñirlo a una identidad precisa, a un lugar determinado, a una función específica. En efecto, las narrativas que lo preceden y sus propios testimonios lo presentan como un personaje intermedio, cuya

ambigüedad Tukup disfruta de profundizar en sus relatos porque, al final, no se sabe a ciencia cierta si fue achuar o shuar; no hay seguridad de que fuera ecuatoriano o peruano (de hecho, vivió a 12 km de la frontera con Perú); a la vez, enemigo mortal y amigo leal, y además, desempeñó tanto el rol de guerrero como de *uwishin*. Esa ambigüedad, conscientemente construida, asume la función discursiva de incrementar la leyenda de un guerrero que ha enfrentado no solo a shuar y achuar, sino también al ejército ecuatoriano. La fama y el temor que inspira llegó a tal punto que las familias achuar advierten a sus niños que “si se portan mal, vendrá Tukup y se los llevará” (Hendriks 1993, 20). Como afirma Hendriks,

[l]a leyenda de Tukup incluye historias narradas sobre él, ya sean verdaderas o falsas, que influenciaron cómo él narra su propia historia y cómo esta fue interpretada. Estas historias son esenciales para un entendimiento de los motivos de Tukup para contar su vida. La historia de Tukup es conocida por todos: los colonos blancos y los shuar en el valle del Upano y también por los shuar y achuar en el interior. (19, traducido por el autor)

La historia de vida producida por Rubenstein —a la que me referiré con mayor detalle— recoge, en cambio, los relatos del shuar Tsakimp, *uwishin*, de la comunidad de Utunkus, contigua a la ciudad de Sucúa, y la traducción de su título es *Alejandro Tsakimp: un curandero shuar en los márgenes de la historia*. El objetivo inicial de Rubenstein fue comprender cómo el poder de los *uwishin* se encuentra o confronta con los liderazgos formales de la Federación Shuar en medio de las tensiones y contradicciones intracomunitarias del poder, en un marco de modernización e intensos contactos interétnicos.

El trabajo de ambos se parece al de un editor de cine, porque trabajaron con una cantidad de material mucho mayor del que finalmente fue publicado. El logro de tal esfuerzo pasa por decidir qué desechar y qué debe comparecer en el producto final. El editor de una película agrupa material producido de manera dispersa y en momentos diferentes, pero que aparece reunido convocado por necesidades de organización temática. El producto final es un testimonio denso y compacto según reagrupaciones temáticas previamente establecidas, densidad

que resulta de la edición. Las historias de Tukup y Tsakimp intercalan materiales provenientes de la transcripción de lo conversado con textos analíticos y contextualizantes. De hecho, Rubenstein declara que su historia de vida de Tsakimp condensa, en poco más de doscientas páginas de relatos y comentarios, cerca de novecientas hojas de transcripción de conversaciones grabadas (2003, 16).

Con la biografía de Alejandro Tsakimp, Rubenstein confronta la idea que ha generado la antropología sobre los shuar como un pueblo sin contradicciones e idéntico a sí mismo, refractario a relacionarse con otros y empeñado en vivir más allá del Estado y de la historia; es decir, en el reino de la naturaleza y del mito. Rubenstein comprende a los shuar en el marco de las relaciones concretas coloniales en las que siempre estuvieron inmersos por necesidad, y en medio de las cuales deben tomar decisiones individuales y colectivas tentativas, a veces contradictorias y a veces cuestionables. El marco de relaciones coloniales define y da forma, además, a sus diferencias culturales, de tal manera que aquello que se considera propio emerge y se refuerza en medio de ellas. Tsakimp, desde el escenario de una comunidad atravesada por el contacto con la sociedad de los colonos, vive las contradicciones y constantes transformaciones que definen la vida de los shuar en un territorio compartido conflictivamente con otras presencias, la de los campesinos colonos, las autoridades del Estado ecuatoriano, la Iglesia; presencias que definen y atraviesan su vida cotidiana e institucional.

Es la escritura antropológica la que hace aparecer a los shuar como un pueblo contra el Estado y, dentro de él, como seres “astutos y ferozmente independientes” (Rubenstein 2002, 24), obligando a mirar los acontecimientos de resistencia armada a lo largo de su historia como la confirmación de un protorrelato que niega toda relación, en lugar de considerarlos como “respuesta a una agresión” (25) y que “el grupo más belicoso de toda la América del Sur” en realidad pueden ser los europeos y sus descendientes en el nuevo mundo (32). Al mismo tiempo, se invisibilizan otras narraciones que hablan de relaciones constantes con otros pueblos. Pero, dando un paso más, la inscripción textual que los constituye como “pueblos sin historia” es solidaria con aquella que hace

de los shuar un pueblo que actúa por *costumbre*, en el ámbito del *mito* (35), de tal forma que ni deliberan ni deciden ni evalúan acontecimientos, ni se toman decisiones frente a ellos, pues la acción surge de una forma de ser esencializada, preestablecida y común para todos.

Rubenstein identifica dos oposiciones solidarias con la negación de los shuar como sujetos históricos: civilización y naturaleza, y cultura y naturaleza. La oposición entre *civilización* y *naturaleza* alude a un texto de Paul Rivet (1907), que es comentado así: “la civilización (el espacio del Estado) es sumisa, la naturaleza es libre, y los shuar pueden pertenecer solo a uno de los dos, no al otro. Pero esta noción no es propia de Rivet, es mucho más antigua que la antropología, y tiene sus antecedentes en la ideología del colonialismo” (32).

A continuación, Rubenstein revela los mecanismos epistémicos mediante los cuales las etnografías de Karsten y de Harner produjeron inscripciones textuales de esa naturaleza y con ello da una pista de cómo funciona la teoría en el marco disciplinar. Ambos autores despliegan un procedimiento metodológico compuesto de tres fases o, en términos de Rubenstein (2003, 19), mediante tres *técnicas*:

La una es la *abstracción* —un proceso que parte de eventos particulares concretos, los cuales ocurrieron en diferentes contextos [...]—; afirma que el significado de estos eventos tiene poco o nada que ver con los contextos en los cuales ocurrieron, y que estos eventos son realmente ejemplos de unas clases particulares de eventos y patrones; [...] la segunda técnica es la *reificación* —el proceso mediante el cual esas generalizaciones reciben un nombre y luego son tratadas como si fueran asuntos particulares y concretos (por ejemplo, “los Shuar”)—. Estas dos técnicas se encuentran unidas en el *presente etnográfico* —el uso exclusivo del presente—. (19, traducido por el autor)

El *presente etnográfico* consiste en convertir un rasgo o característica surgida en y por un determinado contexto como si se tratara de una característica general y permanente en el tiempo y el espacio, válida desde siempre y para todos de la misma manera. Se coloca, así, a todos los miembros de un pueblo en un esquema único, dotado de capacidad y autoridad normativa sobre todos: su *cultura*. El *presente etnográfico* tiende a interpretar las transformaciones como signos de traición, deca-

dencia o degradación del núcleo auténtico de su cultura. Esta práctica epistémica recuerda el comentario de Said respecto a las condiciones que hicieron posible el orientalismo, una de ellas, la predisposición a

resaltar características generales y a reducir un gran número de objetos a una cantidad menor de tipos, los cuales se pueden ordenar y describir. Según la historia natural, la antropología y la generalización cultural, un tipo tenía un *carácter* particular que proporcionaba una designación y una “derivación contralada”, según una red de generalizaciones. (2008, 169)

Su perspectiva nos alerta sobre qué tipos de proyectos y acciones pueden ser favorecidos con la producción y el uso de las historias *desde* la vida que exponemos aquí, y cuáles son los proyectos que pueden alentar desde dentro de los respectivos y heterogéneos marcos coloniales que nos atraviesan a cada uno de los miembros del grupo, pero en contra de la colonialidad que anida en nuestros respectivos y diferenciados espacios.

Entre las historias de vida recuperadas, transcritas y redactadas por los mismos shuar constan, en primer lugar, las de no pocos hombres y mujeres mayores recogidas en versión bilingüe por estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Intercultural Bilingüe Shuar Achuar (ISPE-DIBSHA) de Bomboiza, con las que abren sus respectivas tesis de graduación como bachilleres superiores en Educación Intercultural Bilingüe. A ellas se suman los perfiles biográficos producidos por estudiantes shuar de la licenciatura en Ciencias de la Educación e Investigación de las Culturas Amazónicas de la Universidad de Cuenca, en el contexto del Programa de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía (EIBAMAZ), auspiciado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés). Los denomino *perfiles biográficos* por su brevedad (su extensión no es mayor a dos páginas) y porque fueron relatados mediante la escritura de terceras personas. En este contexto se produjeron ocho perfiles biográficos que sistematizan datos básicos de personajes contemporáneos considerados emblemáticos del pueblo shuar: detalles sobre su nacimiento o muerte, ámbito de su respectiva contribución y la relevancia. Recogidos por Nampir Livia Chiriap Tsenkush et al. (2012), estos perfiles han sido publicados en el libro *Sabiduría de la cultura shuar de la Amazonía ecuatoriana*, de la serie Sabiduría amazónica, t. 1 (2012, 129-33) con la

siguiente subtitulación: “Historias de vida de las personas que formaron las comunidades en la Amazonía y defendieron la nacionalidad shuar”.

Los perfiles se refieren a personajes reconocidos por su papel decisivo en la conformación de la organización shuar en sus diversos niveles, o porque defendieron el territorio frente a la expansión minera y la colonización, o porque, finalmente, contribuyeron a aspectos importantes de su desarrollo: la conformación del SEIB shuar y la participación de la mujer en la organización, y son los siguientes:

- Miguel Tan^ukamash (1948), primer presidente de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y fundador de la FICSH, en 1964.
- Vicente Un^ukuch, asesinado durante los conflictos con las mineras en la zona de Bomboiza.
- Benito Ujukam, dirigente de la Asociación Shuar de Zamora Chinchipe.
- Cristóbal Chiriap (1945), líder de la comunidad de Ipiakuim.
- Gregorio Shiki (fallecido en 2007), “héroe” y fundador de la comunidad San Francisco de Wawaim-Macas.
- Pedro Juank^u Kuja, catequista y líder de la comunidad Shimkiatam.
- Elisa Tsen^ukush (1948), líder de la comunidad Ipiakuim y militante de Pachakutik.
- Juan Santiago Utitiaj (1969), pedagogo y licenciado en Ciencias de la Educación.

A continuación, intentaré identificar los principios epistemológicos y metodológicos de las historias que narran la vida de no pocos hombres y mujeres shuar que constituyen el material de apertura de los informes de tesis de graduación del INBISH de Bomboiza, gran parte de las cuales abre sus temas con una historia de vida,¹⁵ como se puede ob-

15 Al pasar revista a la lista completa de las tesis, se advierten algunas transiciones temáticas que anuncian el advenimiento de nuevos enfoques y solicitan lecturas más profundas. Por ejemplo, desde 1985 a 1994, predominan los temas relacionados con la *cultura tradicional shuar* (herboristería, ritualidades, poética, salud,

servar en algunas ya publicadas (María A. Chumpi, 1986; Luis Chinkim, Raúl Petsein y Juan Jimpikit, 1987; Rosa M. Awak T., 1987).¹⁶ Otras, incluso, se propusieron lograr historias de vida de personajes reconocidos por la comunidad (Pedro Mashiant Chamik, 1985; Tomás Felipe Jimpikit Tseremp, 1985; Nun kui Margarita Chiriap Tsenkush, 1987; Norma Isabel Ujukam Kayuk, 1990; Julio Puenchir Kukush Tsamaraint, 1991).

La reflexión que sustenta la producción y uso de las historias de vida no consta en ningún instructivo, pero se ha convertido en una práctica intelectual que es posible rastrear desde las primeras tesis, producidas en 1985. Incluso, el capítulo de la historia de vida, a veces, va precedida de indicaciones como la que sigue: “Vida de Petsein. Nota: Relataré la vida de Petsein en primera persona, dejando hablar al protagonista” (Chumpi 1985). Al preguntarme sobre su intencionalidad, debí indagar en mis recuerdos y remontarme a 1982, cuando transcurría mi último año en Bomboiza, como asistente de los internos que luego se convertirían en los primeros graduados del Instituto Normal Bilingüe Intercultural Shuar Achuar (INBISHA).

En ese entonces fui testigo de las discusiones políticas y pedagógicas que precedieron la elaboración del proyecto de creación del INBISHA. Recuerdo que los docentes, entre ellos José Nantipia, tenían claridad en cuanto a que los trabajos de graduación debían, primero, enfocarse en la reflexión sobre temas relacionados con la cultura y la identidad shuar y sus encrucijadas; segundo, las investigaciones debían

etc.), pero también se observa un interés notable por la reconstrucción histórica y testimonial de los diversos centros shuar a los que pertenecen los estudiantes, una tendencia que se mantiene hasta 1995. De 1995 a 1997, cobran mayor presencia las investigaciones que indagan las consecuencias de las transformaciones que debe enfrentar el pueblo shuar: el impacto de los medios de comunicación social, las interacciones con los colonos, los cambios entre la religiosidad antigua y la actual, el alcoholismo, etc. Desde 1997 en adelante, en cambio, estos temas son sustituidos por materiales prácticos y aplicados: insumos didácticos, técnicas de producción agrícola y proyectos productivos.

16 Algunas tesis del INBISH son expresamente biográficas: Pedro Mashiant Chamik (1985), Tomás Felipe Jimpikit Tseremp (1985), Nun kui Margarita Chiriap Tsenkush (1987), Norma Isabel Ujukam Kayuk (1990), Julio Puenchir Kukush Tsamaraint (1991), entre otras.

enmarcarse en el diálogo de los estudiantes con una persona mayor de su familia: padre, madre o sus abuelos paternos o maternos. Esta condición no se asoció a la necesidad de garantizar la exactitud ni la relevancia de la información desde un punto de vista que relaciona al mayor a la figura del *informante calificado* sino, más bien, a la de un referente que abre horizontes de sentido y de conexión con la memoria shuar. Adicionalmente, se mencionó el *diálogo intergeneracional* como una producción en sí misma: los estudiantes “debían salir de la misión” para dialogar con sus mayores, independientemente de lo que el informe final de investigación logre incorporar.

Viéndolo retrospectivamente, lo que se quiso garantizar es la *interlocución*, el diálogo intergeneracional en sí mismo, que proporciona no solo información sino también una cierta manera de leerla y asumirla en el presente, ya que otorga una posición desde donde afrontar las encrucijadas, en consonancia con la lógica de la memoria descrita en el punto anterior. Desde tal enfoque, los sujetos consultados no fueron vistos como *informantes* (aunque este término haya surgido alguna vez) sino, y sobre todo, como *interlocutores*, porque con ellos se genera un diálogo que supera el formato pregunta-respuesta, forman parte de la misma comunidad, pertenecen a su mismo pueblo, hablan sobre sí mismos y sobre problemas que son comunes, no solamente de un *problema u objeto de investigación*. Tanto los estudiantes como sus mayores están enredados en las mismas dudas y búsquedas vividas desde posiciones generacionales diferentes.

La relación de los estudiantes con sus mayores coloca sus preguntas en un marco temporal más amplio, intergeneracional más allá de la cobertura de sus respectivos presentes, lo cual ocurre con los adultos, pues también ellos deben confrontar su pasado con el presente de las generaciones jóvenes. Las historias de vida así concebidas animaron un proyecto e impulsaron acciones como trazar espacios reales y concretos de interlocución y diálogo entre los estudiantes y los mayores, entre una institución educativa y la comunidad, y entre sus respectivos saberes. Por ejemplo, cuando leímos las diversas tesis sobre la guerra del 41 no logramos saber necesariamente más y mejor sobre ese conflicto particular. Lo

más importante es que la palabra de los mayores sobre aquellos acontecimientos les hace tomar una *posición* diferente, tanto respecto al significado de la presencia del Estado, de las misiones y los colonos en el territorio como en cuanto a las decisiones tomadas por los mismos shuar.

En las historias de vida producidas por el INBISH de Bomboiza se hacen presentes dos elementos importantes: el *diálogo* —en este caso el diálogo intergeneracional— asumido como valor en sí mismo y expresión de una epistemología relacional (Vázquez 2012), y aquello que denominamos *temporalidad extendida*, que surge de Lewis R. Gordon (2013) y otorga a la ancestralidad un significado nuevo que convierte a las generaciones presentes en ancestros de las que vendrán y en deudoras de las generaciones pasadas y futuras, más allá de la reivindicación del pasado contra la historia presente. El logro más importante de la incorporación de las historias de vida de los mayores shuar a las historias *desde* la vida es cuestionar y contradecir el resultado más importante de las inscripciones textuales sobre los pueblos indígenas que, según Nakata, consiste en “dejar [...] sus propias historias en la discontinuidad” para constituirlos en “pueblos del pasado en lugar de pueblos con un pasado” (2014, 312). Cuando desde la educación formal se favorecen espacios de narración continua de historias de vida más allá del mito o de relatos de acontecimientos extraordinarios, es posible que entre los shuar acontezca lo anunciado por Nakata respecto a la situación de los isleños del estrecho de Torres:

en medio del cambio y de nuestra posición menoscabada, en medio de las discontinuidades con vidas anteriores, los isleños mantuvimos la continuidad con nuestro “yo” anterior, con nuestras propias historias y narraciones de quiénes y qué éramos. En lo que hacíamos y lo que todavía hacemos, los individuos y la colectividad encuentran continuidad; continuamos nuestras propias narrativas, incluso a medida que cambian con las circunstancias individuales y colectivas. (312)

Por tal razón, convinimos que sus respectivas historias *desde* la vida retomaran la práctica intelectual de las tesis realizadas cuando se graduaron del INBISH, las que debían estar antecedidas por la historia de vida de un mayor que les pusiera en contacto con los saberes y cono-

cimientos del pueblo shuar sobre el eje de las biografías: la escolaridad y la educación superior. Así, las historias *desde* la vida inician con el relato de vida de los mayores de cada uno de sus autores, y en torno a cómo ellos vivieron y reflexionaron sobre los sistemas de educación implantados en el territorio.

El valor insurgente de la escritura y el lugar de las pujutairi aujmathsamu: Abrir sentidos

Ha llegado el momento de reflexionar sobre el valor decolonial de la escritura, aunque se trate de un dispositivo de la modernidad-colonialidad. Estas *pujutai aujmathsamu* han sido escritas por sus propios autores y ello debe ser explicado. Walsh y García, refiriéndose al papel de la escritura en las memorias colectivas decoloniales de las comunidades de la diáspora africana, nos alertan sobre la modernidad-colonialidad implícita en la escritura porque la relacionan con la irrupción del Estado, afirmando que:

El Estado nunca ha sido aliado de las comunidades afrodescendientes de la Gran Comarca negra del Pacífico, ni un referente central. La escritura tampoco ha tenido importancia o función histórica al interior de estas comunidades; la palabra escrita, desde luego, no es el mecanismo por medio del cual las comunidades típicamente transmiten sus filosofías, pensamientos, conocimientos y enseñanzas. Ambos —la escritura y el Estado— son considerados como fuerzas casi afuera de imposición. Mientras el Estado pretende regular y ordenar la gente, la escritura la re-presenta para un mundo que no es —o no solo es— propiamente de la comunidad. (2015, 81)

Por lo tanto, es verdad que hay que usar la escritura, pero sin perder de vista que asumirla no significa ponerla al servicio de representar lo que nos es propio para dar la espalda a la propia historia y a la comunidad. Siguiendo la invitación de Walsh y García, reconozco que la escritura tiene un doble sentido: un sentido insurgente, al servicio de la existencia colectiva, y un sentido estratégico, pues la escritura trabaja al servicio de un proyecto, tanto *casa adentro* como *casa afuera*:

Esta insurgencia y estrategia trabajan tanto casa adentro y casa afuera. Casa adentro, el proyecto está destinado a construir y fortalecer un sentido de pertenencia, entendimiento y compromiso entre las generaciones más nuevas que han sido distanciadas —por la modernidad y la tecnología— de la tradición oral y de los mayores, y para dejar una constancia respaldada en la palabra escrita. Casa afuera el trabajo y el proyecto es transgredir, disturbar e interrumpir los marcos, visiones y perspectivas dentro de las cuales —y a través de las cuales— los descendientes africanos son estudiados y escritos, tanto como aquellos dentro y a través de los cuales son ahora “incluidos” como objetos-sujetos del Estado. (3)

La escritura indígena tiene un significado político muy importante porque las generaciones jóvenes pierden los espacios de interlocución regulares y cotidianos con sus mayores y, en muchos casos, la conexión con el idioma materno. La producción escrita adquiere, en tal contexto, un valor testimonial clave en un momento de transformaciones profundas y desestabilizantes, y es posible que la escritura sea, en tales circunstancias, el único medio posible de comunicación intergeneracional. Como lo sugiere el pensamiento afrocaribeño de Lewis R. Gordon (2013), esta opción puede ser vista como parte de la ética decolonial que instituye compromisos más allá de los intereses de una sola generación:

El orden de las cosas aquí es una comunidad envuelta en un complejo entendimiento de qué significa ser comunidad. La comunidad no se remite solo a aquellos que están a nuestro alrededor, sino también a aquellos que nos han precedido. El mensaje de esto es que nosotros también precedemos a otros y en ese aspecto estamos unidos a ellos, pues nuestras acciones ponen las condiciones para sus vidas futuras. Implícito en ese “estamos”, entonces, se halla un “nosotros” mucho más amplio. (96-7)

La escritura contribuye a generar redes de pensamiento y de reconocimiento “transtemporales y transespaciales” (96-7) entre escritores indígenas y a tender puentes con el pensamiento de otros horizontes culturales, con los cuales los pueblos indígenas andinos y amazónicos tienen mucho que hablar, compartir y debatir. Los pueblos exteriorizados son parte de esa comunidad que hay que construir, también mediante la escritura, la cual, como nos avisó la conversación que abrió

esta sección, también ha sido apropiada a su manera por los pueblos exteriorizados y subalternizados.

Por el tipo de interlocución y su carácter de conversación, las *auj matsamu pujurmari* se desprenden del uso disciplinar de la *autobiografía* o *historia de vida*, concebida como una técnica de trabajo de campo etnográfica inspirada en la corriente antropológica del particularismo histórico de Franz Boas (1958-1942), para la cual la autobiografía se inscribe —según uno de sus discípulos— en la necesidad de capturar “los *ipsissima verba* de los indígenas [que] representan datos primarios de la realidad cultural” (Lowie [1937] 1981, 164) para referirla “de forma auténtica [...] tal como es [...] vista por dentro [...] mediante una documentación objetiva” (165). Allí, el interlocutor aparece como *informante* que proporciona materia prima de calidad al investigador que se sumerge en su realidad sin dejar por ello de objetivarla.

Las *pujutai auj matsamu* no están al servicio de una comprensión *emic* —de todas maneras descriptiva— de la cultura shuar, refrendada por algunos de sus miembros ni he pretendido convertirlos en fuente de información veraz y objetiva. Me he acercado a ellos, a sus autores y actores no como informantes, sino como interlocutores envueltos en la misma situación de modernidad-colonialidad de nuestros respectivos lugares. Abordaré las *pujutairi auj matsamu* para constituir puntos de partida estructurantes de cada capítulo, para *desde* ellos abrir y profundizar sentidos y posibilidades comprensivas. De hecho, no serán casi citadas ni comentadas para refrendar o discutir algún tipo de teoría, ni serán tratadas como información o materia prima para documentar, caracterizar o validar algún aspecto de la vida shuar, sino para generar confrontaciones y posibilidades de reflexión y acción sobre la presencia de la modernidad-colonialidad en la vida y el territorio de la nacionalidad shuar de Ecuador mediada por la misión salesiana.

Si algunas partes de estas historias se deben usar en algún momento, no lo haré como cita sino como texto paralelo, tal como ocurre en una conversación donde los participantes introducen y añaden sus puntos de vista generando redireccionamientos. La escritura de las *pujutairi auj matsamu* están colocadas de tal manera que se busca superar la homo-

geneidad no real de supuestas coautorías y la autoridad académica que subsume e inscribe en su propio discurso las voces *otras*. De alguna manera, cada quien narra su propio viaje y sus propios hallazgos; los míos, partiendo siempre de las tensiones reflejadas en sus narraciones.

El grupo de estudio y la colabor. Alcances y limitaciones

Para desarrollar la investigación opté por conformar lo que llamo *grupo de estudio* y entendí por ello una reunión de colegas shuar basada en acuerdos básicos de diálogo y conocimiento compartido, cuyo objetivo final era producir, al calor de las conversaciones y diversos encuentros, las *pujutariri aujmat samu*. En enero de 2012 me reuní con el grupo de docentes del colegio Etsa y del ISPEDIBSHA de Bomboiza. Les expliqué el proyecto y les propuse trabajar sus propias historias *desde* la vida centradas en los episodios de conocimiento a lo largo de su itinerario educativo, desde la educación básica hasta la universidad. Cuatro de ellos aceptaron formar parte del grupo y corresponde, ahora, presentarlos. Todos, sin excepción, son docentes y, casi todos, internos e internas cuando fui *asistente* en Bomboiza. Si bien ellos/as se presentan a sí mismos/as en sus biografías, refiero de cada uno/a los datos que explican nuestra relación:

- José Nantipia Juepa, docente hoy jubilado y padre de familia. Durante mi estadía en Bomboiza (1982-1983), fue docente del ISPEDIBSHA y mantuvimos una relación cercana de colegas. Cursó sus estudios primarios en la misión de Bomboiza, interno desde los seis años, y los secundarios, en el colegio secundario de Macas, también salesiano. Es licenciado en Ciencias de la Educación, especialidad Educación Intercultural Bilingüe por la Universidad de Cuenca, y tiene estudios de cuarto nivel en la UTPL y la Universidad de Cuenca, también en Pedagogía. Participó en el taller sobre pragmática de la lengua shuar que impartí en la Universidad de Cuenca, coordinado por la GTZ (abril de 1993). Vive en el Centro Pumpuis, adjunto a la misión.

- Rosa Mariana Awak Tentets, docente del ISPEDIBSHA y madre de familia. Durante mi estadía en Bomboiza colaboraba con las hermanas de María Auxiliadora en la atención de las internas. Culminó el posbachillerato pedagógico en el INBISH (luego ISPEDIBSHA) formando parte de las primeras promociones, y es licenciada en Ciencias de la Educación, especialidad Educación Intercultural Bilingüe por la Universidad de Cuenca, con estudios de cuarto nivel en la misma universidad. Participó en el proyecto de publicación de las tesis del INBISH como coautora del libro *La selva, nuestra vida. Sabiduría ecológica del pueblo shuar* (Mashinkash, M. y Awak 1988). También fue parte del equipo de trabajo para elaborar el *Diccionario comprensivo castellano-shuar* (INBISH-SERBISH 1988) del que fui facilitador a partir de 1984. Es estudiosa de la gastronomía shuar y la lingüística del shuar chicham. Participó en el taller sobre pragmática de la lengua shuar que impartí en la Universidad de Cuenca, coordinado por la GTZ (abril de 1993). Si bien su familia procede del Centro Chumpias, de la Asociación de Bomboiza, vive en el Centro Pumpuis, adjunto a la misión.
- Serafin Paati Wajai, docente del ISPEDIBSHA. Casado y padre de familia. Durante mi estadía en Bomboiza era interno. Culminó el posbachillerato en el INBISH (profesor de educación primaria) y forma parte de las primeras promociones. Es licenciado en Ciencias de la Educación, especialidad Educación Intercultural Bilingüe por la Universidad de Cuenca y tiene estudios de cuarto nivel por la misma universidad. Es un estudioso del shuar chicham. También participó en el taller sobre pragmática de la lengua shuar que impartí en la Universidad de Cuenca, coordinado por la GTZ (abril de 1993). Su familia es del Centro Chumpias y él vive en el Centro Pumpuis.
- Rosa Naikiai Jintiach, casada y madre de familia. Realizó sus estudios primarios y secundarios en la misión de Bomboiza

y no fue interna porque vivía cerca. Estudió la licenciatura de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS de Quito, y vivió en esa ciudad para cursarla. Allí la conocí porque éramos parte de la misma universidad; ella como estudiante, yo como docente. Me visitaba ocasionalmente para conversar y así supe la enorme dificultad de los indígenas para estudiar en la ciudad. Actualmente vive en el Centro Pumpuis.

Al razonar la propuesta del grupo de estudio, acudí a la perspectiva epistémica y metodológica de colaborar según Leyva y Speed (2008) para el desarrollo de investigaciones conjuntas con pueblos y nacionalidades indígenas y otros actores no indígenas que recoge la demanda del “derecho indígena a no ser tratados como ‘objetos de estudio’ y a tener voz en las investigaciones, pero sobre todo, a contar con productos de la investigación útiles a la comunidad [...] [y] un compromiso cierto con las luchas por la liberación de los pueblos indígenas” (69). La colabor se postula como una metodología para descolonizar la investigación y el saber, debido a que la otra forma de investigar reproduce las relaciones de poder coloniales. Por ello, hunde sus raíces en la educación liberadora de Freire (1970), en la formación de la conciencia anticolonial de Fanon ([1961] 1983) y en el enfoque de investigación-acción participativa de Fals Borda (2007, 1987, 1986a y b), así como en las categorías de pensamiento situado de Haraway (1988) y el *desprendimiento* del giro decolonial de los estudios (inter)culturales latinoamericanos (Mignolo 2006).

Se identifica con los siguientes elementos: a) equidad entre sujetos de conocimiento heterogéneos (indígenas y no indígenas, académicos y no académicos), todos igualmente coinvestigadores, incluyendo a los académicos despojados de su “arrogancia académica” (Leyva y Speed, 67); b) construcción colectiva y compartida de los términos y la agenda de la investigación (81); c) escritura consensuada del resultado final según el principio de coautoría; y d) puesta en consideración y comparecencia conjunta de los resultados (76).

Rescato de la colabor su reconocimiento de que este tipo de investigaciones navegan en medio de tensiones y contradicciones que expresan muy bien los alcances y vacíos de la investigación: “Estas tensiones y

contradicciones nos llevan a hablar, más que de una investigación descolonizadora a secas y como hecho consumado, de un caminar que busca descolonizarnos: descolonizar nuestras prácticas y nuestras instituciones” (95). Es importante aquí hacer patente, a la luz de los elementos que caracterizan la colabor, algunas tensiones y expresiones inacabadas vividas a lo largo de la investigación y su escritura.

Un primer e inmediato elemento de equidad se expresa en que todos/as, tanto el investigador como los y las shuar del grupo de estudio, somos profesionales docentes y colegas, y así enfoqué mi relación con ellos/as: como un diálogo entre colegas. No obstante, mi pasado y mi situación presente como autoridad de una universidad relacionada con la misión en la cual ellos trabajan y se desarrollan como profesionales ciertamente orientó los textos en un sentido y no en otros, debido a elementales reglas de cortesía. Así, los aspectos críticos de la relación entre los shuar y las misiones, aunque no están ausentes, no conforman el eje de sus conversaciones y ese vacío se constituyó en posibilidad de la primera tarea que me fuera asignada de manera tácita pero tajante: que descubra por mí mismo, a partir de las discretas señales de sus historias, esos aspectos críticos (sobre todo, las violencias) más allá de las acostumbradas visiones celebratorias o simplemente rememorativas. Por tanto, ese vacío fue el primer aporte colectivo sugerido desde el silencio y, en verdad, llenarlo no pudo corresponder más que a mí porque tenía pendiente una conciencia plena de las implicaciones de la modernidad-colonialidad entre pueblos indígenas. En ese sentido, el grupo de los colegas shuar funcionó de manera solidaria y unánime.

Respecto a la construcción compartida de los términos y de la agenda de investigación, debo señalar que informé de manera sucinta respecto al itinerario de investigación, pero traté de ser exhaustivo a la hora de acordar los ejes de sus conversaciones a partir de los ciclos de vida y, sobre todo, de anticipar las dificultades de la escritura y la versión bilingüe que podía reconducir el trabajo a un ámbito solitario. Frente a ello, puedo afirmar que el trabajo individual primó, por tratarse de conversaciones escritas, sin que ello implique un trabajo solitario, donde cada uno se vincula independientemente con el investigador. Intenté

prevenir la fuerza de gravedad hacia el trabajo solitario mediante tres encuentros sucesivos con todos los miembros del grupo entre junio de 2012 y septiembre de 2013. Al inicio, acordamos partir de las historias *desde* la vida de sus mayores para otorgar una perspectiva transgeneracional y recoger aspectos críticos más potentes, como en efecto ocurrió. En junio de 2012 se realizó un taller sobre epistemología shuar a partir de la terminología, y se decidió enriquecer las historias con diversas experiencias de conocimiento shuar.

De esa manera se afrontaron, a partir de junio de 2012, tareas distintas: Serafín ahondó en la epistemología y las metodologías shuar en torno al territorio; Rosa, las características, actividades y lugares de aprendizaje, y Rosa Mariana, la distinción entre diversas formas de conocimiento, especialmente relacionadas con el sentir, el soñar, el ver y el oír. Esas adiciones fueron pulidas hasta septiembre de 2013 y son puntos de partida claves a la hora de intentar pensar *como* los shuar y *desde* su pensamiento. Por lo tanto, aquí emerge otro de los retos de esta modalidad: intentar pensar desde esas conversaciones. No fue fácil y la estructura narrativa que organiza los capítulos se abrió hacia el final y se debe a estos aportes, cuyos horizontes obligaron a desechar mucho material (escrito desde la disciplina, más precisamente, desde la etnografía) que se pudo ahondar en otros desde las preguntas planteadas por las conversaciones (*aujmitsamu*).

Respecto a la escritura consensuada, debo decir que se la aplicó con muchas restricciones, en primer lugar porque se trata de escritura sujeta a requerimientos fuera del control del grupo, y las historias *desde* la vida son escritas por cada uno de los protagonistas. No existe un solo párrafo de autoría colectiva consensuada en el sentido estricto y, a veces, menciono conversaciones entre los miembros del grupo de estudio, no reportadas en las historias de vida, aludiendo expresamente a ello. Los textos que aparecen son de autoría diferenciada y, en rigor, de carácter individual, aunque la relación colectiva los inspira y está presente de una u otra manera.

El grupo está presente en la escritura individual en el sentido de haber asumido tareas diferenciadas puestas en común y aportadas a ma-

nera de intercambio. En mi caso, me comprometí a explorar todas las historias de vida posibles con relación a personajes shuar, tanto desde la disciplina antropológica y misionera como aquellas producidas por los mismos shuar para indagar sus dimensiones epistémicas y metodológicas. Les remití el informe en marzo de 2013 y fue objeto de sucesivas conversaciones. Asimismo, me comprometí a elaborar un estudio sucinto sobre la escrituralidad shuar, explorando aquellas formas expresivas que van de lo visual a lo verbal, con el objetivo de superar la dualidad oralidad-escritura tan típica de la antropología. Ese informe fue objeto de una conversación en el taller de septiembre de 2013 y no consta en esta investigación. Los textos de los autores y autoras shuar de las conversaciones no han sido refundidos en los del investigador, y evité el uso de un *nosotros* no real, responsabilizándome en primera persona por lo que afirmo. Asimismo, se llegó al acuerdo de que sus nombres reales serían tratados como firmas de autor y no a la manera de informantes de los que se extraen testimonios.

La puesta en común y comparecencia de los resultados ha sido parcial, a causa del cambiante contexto de la investigación y de los ritmos de escritura, sujetas a sucesivas reestructuraciones producidas por el doloroso pasaje del hábito de “escribir *sobre*” al de “escribir *desde*”. También cabe mencionar que las condiciones de investigación han pasado por situaciones complejas y escenarios de conflictos locales entre la misión de Bomboiza y los shuar, que han condicionado las posibilidades de incidencia colectiva de los aportes y disminuido seriamente los espacios de interlocución. Por ejemplo, fue imposible concretar momentos de comparecencia colectiva más amplios entre docentes y estudiantes del ISPEDIBSHA y se ha restringido la periodicidad de los encuentros. No obstante, la experiencia vivida en torno a la crisis de la relación entre los shuar y las misiones ha sido recuperada como un elemento relevante que contribuyó a identificar mejor el problema y el enfoque de la investigación.

La producción escrita ha sido un desafío para todos y sus características generaron restricciones que alteraron la tarea colectiva y dieron mayor énfasis a la individualidad. Si bien ello desdice el gusto tan propio de los shuar por compartir tareas para reír y disfrutar juntos, no impidió

asumir el trabajo en solitario por delegación del grupo bajo la mirada atenta del resto, como cuando alguien realiza en solitario el primer corte de árboles para el tumbe de la selva. La escritura sobre un asunto ligado a mi biografía personal también me generó serias resistencias porque se trata de un ámbito que fue, casi siempre, abordado desde la conversación coloquial. La coautoría está presente con los límites arriba anotados. Hasta aquí la explicitación de las pautas de colabor que guiaron la investigación.

Al proponerles trabajar con historias *desde* la vida, rememoramos la experiencia de sus tesis de graduación como normalistas del INBISH que iniciaban con la historia de vida de un mayor, convertida en el punto de referencia de la indagación posterior y el enlace con una temporalidad transgeneracional y colectiva. El mayor —a veces el padre o la madre, otras el abuelo o abuela— ofrecía el horizonte de la indagación y el sentido de la búsqueda posterior de la misma manera que sus historias *desde* la vida ofrecerían los puntos de partida y el lugar desde donde iniciar la profundización de sentidos de esta investigación. Sus mayores habían vivido los momentos iniciales de la misión salesiana, con sus crisis, resistencias y debates, dando voz a tensiones que ellos no vivieron. Todas, menos una —la de José Nantipia—, parten de la historia de vida de un mayor.

Para el despliegue de sus historias *desde* la vida, que posteriormente denominamos *pujutai aujmitsamu* (“conversación sobre su estar siendo”), se ha escogido un formato basado en los ciclos de vida que va desde la infancia hasta la vida adulta presente, que contribuyó visiblemente a que el discurso fluyera sin obstruir la emergencia de momentos fuertes y acontecimientos de inflexión biográfica. Los autores narran su paso y recorrido por las diversas fases de educación formal, desde los estudios primarios hasta los universitarios, poniendo en escena actores en juego (individuales e institucionales), formas de pensamiento, aprendizaje y acción desplegadas desde las misiones y el Estado, y finalmente, la percepción de los encuentros y desencuentros de la educación formal respecto a sus propias maneras de aprender y construir saberes y conocimientos.

Se acordó que sus historias no serían grabadas ni transcritas, sino redactadas por ellos mismos, tal como ocurrió con sus tesis de normalistas. En tal sentido, su composición difiere de las historias de vida logradas desde la transcripción editada del registro de audio o audiovisual, donde el relato se despliega en un escenario conversacional en el que el narrador rinde su versión ante la presencia constante y permanente del investigador que canaliza el diálogo, interactúa con preguntas, asentimientos y otras señales conversacionales para lograr continuidad en los argumentos, reorientar el diálogo, retomar tópicos, etc.

El diálogo, en este caso, tuvo lugar para establecer acuerdos previos o para solicitar profundizaciones, pero no incidió en la producción textual, realizada en solitario mediante el trabajo individual de la escritura de cada uno de sus autores, dejando a su criterio la aplicación del principio de pertinencia de la información. La escritura partió de la versión en castellano porque el vocabulario relacionado con el campo pedagógico le es más accesible. Luego, elaboraron la versión en shuar chicham con estrategias diversas que van desde una versión libre (sin traducir palabra por palabra u oración por oración) —como la de Mariana— a una correspondencia más ajustada entre ambas versiones —como la de Serafín—, en la que se observa un emparejamiento casi exacto entre los párrafos. Lograr la versión en shuar chicham implica un ejercicio muy profundo y de mucha concentración por la búsqueda de neologismos, pues no todo es traducible ni tiene por qué serlo.