El entramado civilización, educación y evangelización en el
territorio
Capítulo III: La apropiación de la educación formal y superior,
y más allá

José Enrique Juncosa Blasco

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

JUNCOSA BLASCO, J. E. La apropiación de la educación formal y superior, y más allá. In: *Civilizaciones en disputa: Educación y evangelización en el territorio Shuar* [online]. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador; Editorial Abya-Yala, 2020, pp. 197-261. Investigación Decolonial series, n. 3. ISBN: 978-9978-10-458-3. <http://doi.org/10.7476/9789978105696.0005>.

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/).

Capítulo III

LA APROPIACIÓN DE LA EDUCACIÓN FORMAL Y SUPERIOR, Y MÁS ALLÁ

Conversación (*aujmatsamu*) para abrir sentidos. Experiencias de educación formal de Rosa Mariana Awak Tentets

La secundaria

En esta fase no sabía hablar el idioma shuar, pero cuando cursaba mi primer año de bachillerato teníamos como área de estudio la lengua *materna* y era una obligación aprenderla. Lloré para aprender, me gustó y fui investigando y conociendo más aspectos de la lengua shuar que las vivencio en la actualidad.

Cuando culminaba mis estudios secundarios decidí realizar un tema para graduarme que titulé *La selva nuestra vida*, sobre la sabiduría ecológica del pueblo shuar. Mi objetivo era conocer la relación vital entre el hombre shuar y la tierra que proporciona y sostiene la vida. Además, quería analizar el sentido que da una anciana a Nunkui; me hice unas

Shuar chichaman timiatusan neka-chuayajai, tumaitkiush, anintrukin, nekaki wemiajai; yama Wea kaunkar ii chichame, chichaktinian asakawarmiayi, tuma asar natsa Shuar chichaman chicha anturkar, intiashin tsupirin armiai, Wea Nukuach. Uwi nankamaki weamunam, Uunt Wea, Shuar chichamjai papi aarman, aujsatniun jintintramin armiai, tura unuimiatainiam ii chichame nekatniun jintiniakui, winiarun tii warasan, wakekan nekaki wemiajai, tumakun apawach nekarun anintrusar chikich nekatai nekachman nekataj tusan juarkimiajai. Yamaia juí, ayatik anentan nekatsjai, tuma asan, nekatin enentain takakjai; anentka tii shiiram, antujat, jikiajkiamat asamtai; urumai tirannrun jintintiamij tusan.

Unuimiatairu amuktasan takatan nanjanamiajai, juni anamka Kampuntin ii iwiakamari juka juna jintiawai “kampunniunia iviaku ainia shuarjai itiur chicham anturnaiya tura iwiakmanum nunca itiur yaimia” nuna nekataj tusan jú takatan, nú enetaijiai najanamiajai. Nunisnak, wari enetai á, Nunkui, wariniak jintiamia, warin ijiarmatai, arak

preguntas: ¿quién enseñó a la mujer a manejar su *aja* (huerta)?, ¿qué tabúes y secretos existen en la recolección de semillas, siembra y cosecha?, ¿cuáles son las técnicas de cultivo?, ¿cuándo y dónde se debe cantar el *anenit*?, ¿y por qué? Mi deseo era conocer, aprender y practicar toda esa gama de conocimientos de los mayores. A pesar de la transformación del ecosistema y de su pueblo, sigue existiendo la conciencia secular de respeto hacia la selva: el shuar quiere conservarla y así facilitar la abundancia de cultivos y la caza.

En esta fase sentí muchas ganas de aprender los *nampet* (canto festivo). No me fui difícil hacerlo, solo vivenciaba y daba sentido a los versos que expresan el mensaje para transmitir el mensaje. Por eso digo que no hay ningún conocimiento inferior a otro, no hay grupos no civilizados o que les civilizaron; todos fueron civilizados desde sus orígenes.

Por la siguiente razón: todo grupo transmite su educación; conoce la arquitectura, escultura, astrología, física, matemática, filosofía, sociología, antropología y tantas otras más. Yo digo a quienes nos cristianizaron que la civilización estuvo desde un comienzo en el pueblo shuar.

En la universidad

Me convencí de que los salesianos nos civilizaron, pero cuando estudié en la universidad, créame, supe que eso no ha sido verdad. Todos los pueblos o nacionalidades siempre fueron civilizados: tenían la educación, estaban organizados, conocían la astrología, practicaban

juakur, arakur, uweakur, tura itiu ara-tai ania, wari tsawantinia, urukamtai, tura tui anentrutain tusan. Kampuntin tii warikamas yapajniamuri nuya nii shuarish, tumaitiat tuke ii nekatair, najantairi, yurumke, chichame awai. Chikich iismaka shuarka naki tama aji; nuka nunichuiti, enetaikia nunca weamar, arakan, kuntinia, emesmakain tusar, turin ainiawai tajai.

Nekaska yamaiya jui nampet, anent ainia nuna nekatniun tii wakerajai, tumaitkiush, nuakuash apawach nekaku atsawai, kajinkiarai, akush jintinkratatniun nakitianiawai. Kuit tusar; apawach pasemakerai.

Amuakun tajai nekatai iwiakamu atsawai, mashi metek ainiawai: juni asa; mashi nunankamaya tarimiat pujuniaka nekatairin takakenawai: unuimiatain, nekapkan nekau, iruntrar pujustinia, jea jeamkatniun, nuya chikich nekatain takakenawai; ayatik apachchichamjai (bautizados -cha). Nuni asamtai nekatainkiankia mashi takekenawai tuma asamtai arantunaiktiniatji tajai.

Tii nukap nankamasan, unuimiaran amukan unuikiartin ajatana juarkimijai, nekaska Uunt Wea matsamtainiam, chikichki uwi takakmaku pujai. Nuya unuikiartin takakmainia pataakar unuimiarar tusar chicham upuarma á asamtai, Sukunum jintiartuta tusar ujukiarmiayi;

la física, la química, eran arquitectos, médicos; los *weas*⁷⁶ eran psicólogos, antropólogos, sociólogos... En esa fase descubrí y aprendí muchas cosas que ahora comparto con los estudiantes, los amigos y los compañeros de trabajo, en especial con el docente shuar. Aprendí a fortalecerme e identificarme como tal donde quiera que esté, demostrando y vivenciando mis valores.

Tenía docentes catedráticos, compañeros/as de diferentes nacionalidades; cada quien tenía experiencias diferentes, su manera de pensar, actuar y sociabilidad. Los mestizos nos hacían sentir como si fuésemos inferiores a ellos en todo ámbito, pero durante esta experiencia universitaria comprendí que somos iguales; es decir, tenemos el mismo árbol genealógico. Siendo así, no hay por qué medir al otro como superior e inferior; siempre la sociedad mestiza creyó que éramos inferiores porque nos consideraron “seres no civilizados”, quizá porque no teníamos nombres castellanos o bautizados, por la forma de vestir, el idioma y la alimentación. Hablar el “castellano” no es la marca de la civilización.

Juna tajai unumiatainiam timiattrasar mashi unuimiastainti tuke nekachma awiti; nui pujusan nekachma irunu asamtai tii iwiarnaran jinkartakun unuimiakin wemijai; Nuni unuikiartin ainayat penke nekachush pujuarmiayi, nuni itiurchat nekapeamunash, esekin, kakaram enetai takuki, anintruki, tii nukap nekachmash nekarmijai. Unuikiartin yama ajakun shuar chichaman imiattrasar chichaktinian jeachh-mijai, tuma asan wakerusan aya shuar chichamjain aakin, aujkin, nampekin, nuni shuar chichaman chichaktinian unuimiatraamijai.

Aintsangk wi nakmash irunui, winia uun-trur nekararu waumak jakaru asamtai, yaunchuka imiancha iismauyayi, tumaitiat, chikich unuimiataijai apatka iis-maka imianaiti, nekaska “aents imiant, naatka, kakaram, waimiaku, takakmau, aeamin tura mashi arantukma ati tusar jintintin armiyai” nuka yamaiya juinkia, jatekratkaru enetai sukartuiniakui, iyakur, utsuakur iiniuka natsanki wearu ainiawai, ii uuntri. Aintsan ii nekatarinkia imiant iischamu asamtai; tumaitiat yamaiya juí, papi umiktin ekuatrunum umpuarma a, asamtai; Tarimiat aentska nii chichamejai jintiamu aarti tura ewej, uunt unuimiatain najankaru ainiawai. Tura yamaipiat unuimiartinian chikichik enetaijiaink jintiawarart tusar ataksha papin umpuaramatai, tarimiat aentska, nii nekatairin, iwiakiarain taumat jainiawai. Anis amunam mashi nunkanam naatji, tarimiat aentska tuke arantukma, nekamu ati timiaiti, nuni amunam ii pujutairin, nunkan emesmakartatui, entsan, kuntiniann, yuranké, nuya chikichan.

El que piensa así tiene un sentimiento equivocado, porque toda cultura, pueblo o nacionalidad era civilizada desde los orígenes de la humanidad; por eso, valoro y valoraré a todo pueblo con respeto, amabilidad y aprecio.

La formación tradicional y la educación formal me ayudaron a ver las cosas de una manera diferente. El Estado quiere destruir a los indígenas y manejar su manera y forma de pensar. Para tener un trabajo nadie debe hablar mal, caso contrario quedará sin trabajo. Cada pueblo debe ser tratado y respetado de acuerdo a su cosmovisión y situación geográfica.

Ahora que soy educadora comprendo que estudiar la cultura propia es profundizar y conocer sobre esta para poder entenderla, valorarla, fortalecerla, reinventarla y difundirla. Uno no puede apreciar lo que no conoce a profundidad. El idioma shuar y otras prácticas

Aentstikia metekchaitji, núu iirkathtar, enetaimtainiam, iwiarmamkanam, yurumtainiam, iniakmamtainiam nuya chickich amunam niishatkaitji. Nuni asamtai, uruma nuish Shuarsha itiurak artiniat, imiankaska ii tirankish tajai. Winia uuntrunun nekamu imiancha asamtaish, tarimiat nuwa, unuikiartin asan, takattrun, enetai esetran, wakerusan, penker shiir enetaijaji nekamurjai najanki weajai, nekaska apawachijiai, atunaikir, itiurchtnumash tuke utsunaikir, akikkia imiancha asamtaish, nuni asamtai najanamurjai, yaimkiamunka tura utsunaikman kajinmakish-tiniatjiai. Ekuaturara uuntri anamka, tarimiat aentsu nekatairi naatka ati tusa amiktin papinium nekamu tura umpuarma juakat tusa chichamprukti, nekaska mashi nuu shuarcha asars-ha mashi aents niniak naatkaitji tajai. Amuakun, Shuar asan wikia tuke winiarun ayampruktatjai najankun, iniakmamkun, pujamurui, tuinkish pujumniatiaj nui tajai.

Yamaiya juí unuikiartin ajasan timiattrusan enetai ejekajai. Ii uuntriniu neka akurkia timiattrusar iniakmamtainti turarakur unuimiattainti tajai, nuni arantukar aujamatsataji. Nekachmaka wakerukchamniaiti tuma asa Shuar chichamka chikich chichanma anniuiti, aminiuram timiattrusam neka atatme ayatik ame chichamen timiattrusam chicaakmekka.

Yauncha yatekratin aentsna aujmitsamka enetai ejetuachminiati, tumaitkiush tarimiat ar etsa tuke Amasunas nunkanam puju ainiaiti tajai. Shuar nunka tesarmanunm matsantan juarainiak chikich pujutain, iniakmantan juarkiaruiti, aya shuar chichaman chichau matsamawar

culturales están siendo relegadas por las personas, sobre todo por la generación joven. Mostrar los conocimientos que guarda el corazón, entendibles y visibles solo cuando uno habla en este idioma, podría influir en las personas para que no dejen de hablar nuestra lengua.

*tura chichich aentsjai wainiakiar nii
chichamen nantsanki wearuiti, nuni
kajinmaki, apach chichaman chichakiar
wearuiti.*

La conversación (*aujmitsamu*) de Mariana relata su paso por algunas fases de la educación formal y se hace a sí misma reflexiones que orientan las preguntas fundamentales de este capítulo en torno al movimiento de su apropiación por parte de los shuar. También escogí el texto de Mariana porque menciona y enlaza, de manera muy particular, las tres dimensiones de las que trata esta investigación: civilización, evangelización y educación. El centro de su discusión es refutar el carácter de incivilización que el mundo blanco y mestizo atribuye a los shuar por no ser cristianizados (evangelización) y no hablar el castellano (educación), de tal forma que tanto la evangelización como la educación son vistas como vehículos de civilización.

Cabe recordar que el itinerario de educación formal de Mariana tuvo lugar en un contexto de plena vigencia de la Federación Shuar y de fortalecimiento organizativo de la Asociación de Bomboiza. Sus estudios secundarios y superiores se desarrollaron en instituciones y programas asumidos colectivamente por el pueblo shuar, y aunque regentados por los misioneros y universidades estatales, se desarrollaron en un marco de mutuas obligaciones y comparecencias. Se trata, entonces, de espacios *apropiados* en un doble sentido: el primero, en la forma sustantiva del término, porque fueron considerados de *su* propiedad, porque se refieren a *su* proyecto educativo, y los determinaron y condicionaron desde allí, desde esas expectativas colectivas. El segundo se apoya en el uso adjetivante del término *apropiados*, porque esos espacios son adecuados para los fines perseguidos. En tal sentido, los programas fueron leídos como relevantes para el proyecto educativo de la Federación Shuar porque estuvieron marcados por la necesidad de formar docentes desde la identidad y la recuperación de la lengua y los saberes.

Para Mariana el itinerario educativo refleja algunos elementos que expresan la emergencia de movimientos de confrontación entre la “formación tradicional y la educación formal”, con otros de reconocimiento, valoración y recuperación de los saberes ecológicos, de la poética y las ritualidades femeninas. En su caso, el reconocimiento y valoración tuvo que ver con reaprender los *nampet* (cantos festivos) y los saberes ecológicos femeninos (Mashinkash, M. y Awak 1988); con la recuperación del shuar chicham, en términos tan concretos como reaprender el uso hablado y escrito. A partir de su reaprendizaje, reconoce que el shuar chicham es esencial para conocer y pensar como shuar, porque demarca una territorialidad epistémica entendida como espacio íntimo de sentidos a ser compartidos. “Mostrar los conocimientos que guarda el corazón, entendibles y visibles solo cuando uno habla en este idioma, podría influir en las personas para que no dejen de hablar nuestra lengua”.⁷⁷ Su *aujmitsamu*, además, plantea la necesidad de que la educación formal sea un lugar no solo de reconocimiento, sino también de reinención y difusión de los saberes shuar.

La *aujmitsamu* de Mariana es un horizonte desde el que definir las preguntas fundamentales de este capítulo en torno a la apropiación del pueblo shuar de la educación formal, siempre en relación con el *ii uuntri aujmitsamu* de Etsa e Iwia que abrió el libro. Esa conversación, en diálogo con la de Mariana, otorga la posibilidad de leer las apropiaciones en tanto posibilidad de renacimiento y resurgimiento del pueblo shuar más allá de los innegables logros de autogestión y empoderamiento progresivos que

77 Me permito citar fragmentos del *aujmitsamu* de Mariana para renovar la presencia, mediante la reiteración de sus palabras, del horizonte que articula el capítulo. Acudir a estas y otras citas de los autores de las *aujmitsamu* me lleva a reflexionar sobre su presencia en el contexto de producciones académicas. Por lo pronto, no han sido ni serán usadas al servicio de la erudición (dar solidez al aparato crítico) ni para validar puntos de vista disciplinares, tampoco para refrendar afirmaciones personales a cuenta de la *perspectiva del actor*. Trato de colocar esos fragmentos en el sentido de la reiteración de una *presencia* que debe ser reafirmada una y otra vez, en el mismo sentido que una conversación retoma asuntos para ahondarlos sucesivamente. Si bien esta cita debió estar en la introducción, la coloco aquí porque en este preciso lugar afloró la reflexión.

hicieron posible un trato autónomo con los actores educativos, especialmente con los misioneros, hasta casi prescindir de ellos.

Esos logros no impiden interrogarse respecto a qué es aquello que finalmente renace en medio de la apropiación, y si ese renacimiento implica el resurgimiento de una pedagogía shuar que confronta y disputa los patrones civilizatorios de la modernidad-colonialidad. Tal mirada plantea los siguientes interrogantes a despejar, todos ellos articulados entre sí: ¿En qué consistió la apropiación de la educación, de qué vino acompañada y para qué fines? ¿Esas apropiaciones son también lugares de renacimiento de una pedagogía shuar para disputar los patrones civilizatorios de la modernidad-colonialidad? ¿Cuáles son los posibles elementos de esa pedagogía shuar? En medio de las apropiaciones de los shuar, ocurrieron otras en paralelo, por lo tanto, tendré el cuidado de especificar también el significado del término *apropiación*, según los sujetos colectivos que la enuncian y sus enunciaciones.

Colocar la apropiación en relación con el renacimiento y el resurgimiento otorga una perspectiva diferente a la de otras posturas, aunque sin negarlas. Me refiero a la *etnogénesis* que enmarca la educación en el marco del proceso histórico de autoproducción de los pueblos indígenas a partir del empoderamiento de la educación formal, un elemento enlazado con otros relacionados con su posibilidad de existencia colectiva: recuperación de tierras y consolidación territorial, economía y producción, emergencia del movimiento indígena y la constitución del Estado plurinacional. De ese modo, la *etnogénesis* se entiende como el “proceso de reafirmación étnica mediante la reapropiación y la reinención cultural, que es a la vez producto y resultado de la constitución de los pueblos indígenas como nuevos sujetos históricos” (Rodríguez Cruz 2014, 629). Esta perspectiva permite vislumbrar que el proyecto educativo shuar no se encajonó en un asunto exclusivo de gestión del desempeño pedagógico y de resultados de aprendizaje, y permite suponer que vieron en él un escenario crucial para garantizar su identidad relacional (lengua e identidad) y una oportunidad de apropiación territorial y reafirmación articulada de la nacionalidad shuar de Ecuador (lucha por la tierra, consolidación de la organización y control del territorio). Esta

afirmación conlleva aceptar que toda práctica que disocie la educación shuar de su opción por la existencia diferenciada y autónoma en el territorio mutila su sentido.

No obstante, la perspectiva del renacimiento permite avizorar nuevos elementos que señalan el paso de la autoconstitución a la confrontación y la disputa con otros marcos civilizatorios: a eso se refiere el mito de apertura. Los pueblos indígenas no únicamente se autoproducen y se autoconstituyen (*etnogénesis*) con relación a otros, también confrontan y disputan los patrones civilizatorios que no solo atentan contra su existencia diferenciada, sino también contra la expansión de la vida en general, frente a los cuales se requiere la reemergencia y renacimiento de sus formas de pensar y de hacer.

El itinerario de este capítulo es así: la sección que sigue aborda la apropiación del pueblo shuar de la educación formal, a partir de una nueva estructura poblacional muy especial: el centro shuar. El punto a reafirmar consiste en que, para la FICSH, el empoderamiento de la educación formal fue crucial para reagruparse y prevalecer ante las misiones, los colonos de la Sierra y la presencia del Estado. La subsiguiente sección revisa los diversos programas de educación superior y sus aportes pedagógicos y epistemológicos, a fin de identificar allí pistas para una posible pedagogía shuar. El último apartado se refiere a aquello que busca renacer: la espiritualidad de Arutam como núcleo fundamental de una pedagogía imaginada desde la opción colectiva del pueblo shuar para prevalecer en el territorio y disputar los patrones civilizatorios de la modernidad-colonialidad.

Las escuelas del SERBISH. Apropiaciones y tercera escolaridad

La apropiación de la educación formal se relaciona con la emergencia de una tercera forma de escolaridad: la del SERBISH, e incomprendible si no tiene como referente al proyecto autonómico de la nacionalidad shuar y sus implicaciones de territorialización y reterritorialización respecto al avance de la colonización y también respecto a sus saberes. Esta nueva forma desplaza la escolaridad de los internados hacia la comunidad, porque se desarrolla en un nuevo tipo de asenta-

miento relativamente autónomo respecto tanto a las misiones como a las instancias y autoridades civiles: el Centro. De esa manera, los internados en zonas de amparo o refugio son sustituidos con el tiempo por la escuela de los centros shuar y por un nuevo tipo de internado que asumen tareas complementarias asignadas desde la Federación Shuar, especialmente ligadas con la educación media y profesional.

Las reflexiones alimentan la certeza de que la conexión con la lucha por la tierra y el ejercicio de la autonomía es la que otorga sentido a la educación propia y, posteriormente, a las iniciativas de profesionalización de docentes shuar mediante diversos programas de educación superior universitaria y no universitaria. Esta nueva escolaridad implicó transformaciones civilizatorias profundas porque, asociada con los centros, viabilizó nuevas maneras de concebir la organización, la autoridad, la distribución espacial shuar y la producción. Asimismo, supuso transformaciones educativas con la emergencia de un modelo educativo centrado en la figura del telemaestro, en el uso del shuar chicham y en un proyecto colectivo como entidad ante el Estado y las misiones. Las transformaciones en el campo de la evangelización ocurrieron de tal manera que los misioneros se desplazaron desde la misión a los centros y asumieron nuevos puntos de vista teológicos y disciplinares que hicieron posible un mayor acercamiento a la diferencia cultural shuar.

El Centro: Escenario del SERBISH y su vínculo con la reterritorialización

La revisión de las crónicas misioneras de Bomboiza (AHMS) permite reconstruir cronológicamente la transición de los internados; desde aquel basado en la cocivilización, pasando por el de zona de amparo y llegando hasta el internado “complementario”, por llamarlo de alguna forma. Los internados en zonas de amparo buscaron, en un primer momento, formar familias cristianas con las cuales conformar poblados adjuntos a la misión, habitados por familias shuar cristianizadas e incorporadas a la economía agrícola y ganadera, casi según el modelo de las reducciones jesuíticas. Así, la expresión sacramental de la evangelización confluía con las dimensiones civilizatoria y educativa.

Pero las crónicas revelan que los internados en zonas de amparo se constituyeron, al mismo tiempo, en núcleos estratégicos de reterritorialización shuar porque, en un momento dado, los misioneros tuvieron que revertir la propiedad de las reservas misionales a la Federación Shuar para establecer sus centros y asociaciones. La siguiente cronología de la misión de Bomboiza refleja tales transformaciones:

1943. El internado se ubicaba en el pueblo de colonos de Gualaquiza, y estaba constituido por colonos y shuar. Pero en este año, un grupo de matrimonios shuar son llevados a Bomboiza por el misionero Luis Casiraghi. Estos fueron: José Wajarai y María Navira, Miguel Nantipia y Margarita Juepa, Conrado Tsamaraint y Catalina Sekuta, Antonio Juepa y Luisa Bosco, quienes inician los trabajos de desbroce y siembra para el sostenimiento del futuro internado de Gualaquiza (Crónica de Gualaquiza 1943, 3).

1951. Los niños y jóvenes shuar varones del internado de Gualaquiza se trasladan definitivamente a la nueva misión de Bomboiza, independizándose de la misión de Gualaquiza, ejecutando la disposición de concretar la atención misionera diferenciada para los shuar respecto a los colonos (1951, 16 de julio, 3).

1952. Se trasladan 28 mujeres shuar del internado de Gualaquiza hacia Bomboiza bajo la responsabilidad de las hermanas de María Auxiliadora (Crónicas de Bomboiza 1952, 3 de octubre, 4).

1953. Tiene lugar la ceremonia de los primeros matrimonios shuar cristianos de la misión de Bomboiza: Juan Ontero Petsain y Carmen Tukisha, Teresa Tsatsuprin y José Pedro Atamaint (1953).

1955. Antonio Guerriero traza el área del centro poblacional de Bomboiza anexa a la misión para adjudicar terrenos a los matrimonios cristianos (1955, 5 de junio, 5). Se construyen y adjudican seis casas. El centro poblado, poco después, es abandonado pues no corresponde a la forma de vida shuar (Sarmiento s. f., 20).

1959. Se reparten a las familias cristianas siete vacas *bronswis* próximas a dar cría y cinco caballares (Crónicas de Bomboiza 1959, 31 de enero, 5). Se organiza la Primera Feria de Ganado Shuar de Bomboiza (8 de marzo, 6).

El año 1959 es clave para los shuar de Bomboiza porque anuncia el rol de los internados como núcleo de acción que convertirán las reservas misionales en las futuras asociaciones y centros que albergarán las escuelas del SERBISH, la principal forma que asumió la tercera escolaridad. En ese año llega de Quito, enviado por el Instituto Nacional de Colonización (INC), el topógrafo Alfonso Erdoiza para levantar el plan general de las reservas de Bomboiza (24 de agosto) y proceder a la medición y adjudicación de 12 mil hectáreas de tierra a 110 familias shuar repartidas en tres reservas: Bomboiza, Cupiambriza y Sacramento. El 8 de septiembre se lotizan los terrenos cercanos a la misión para las familias cristianas, bajo la figura del Centro Domingo Savio (24 de agosto y 8 de septiembre de 1959).

En realidad, fracasó el proyecto misionero de Bomboiza de nuclear a los shuar en un centro poblado adjunto a la misión, según el modelo de reducción jesuítica, a diferencia de lo ocurrido con una nueva experiencia, esta sí exitosa, de modalidad poblacional espacialmente independiente de la misión: los Centros Shuar, cada uno de los cuales albergó una escuela radiofónica. El centro se inspiró en la figura jurídica de comuna, normada en Ecuador en 1937. Desde mi experiencia y observación, puedo decir que se trata de un espacio que nuclea, antes que población, servicios e iniciativas comunitarias: capilla, oficina del síndico, escuela radiofónica, residencia del maestro y residencias temporales de las familias del centro. Lo que hizo posible que las familias tuvieran dos residencias: la habitual, según un patrón residencial que las separaba entre sí a una distancia de dos o tres horas, y la residencia temporal en el centro, a la que asistían de vez en cuando para discutir proyectos comunitarios, participar en actividades pastorales, acontecimientos o fiestas escolares.

Creo que el eje de la vida cotidiana familiar giraba en torno a la vivienda habitual, y el eje de la vida política y las decisiones colectivas frente a los cambios giraban en torno al centro. En ambos espacios, los shuar ejercieron su autonomía fuera de la mirada tutelar constante del misionero o las autoridades civiles. Infero que la necesidad de superar el tutelaje y la proximidad vigilante de los misioneros para ejercer espa-

cios de toma de decisiones autónomas, así como desarrollar una vida más acorde a su diferencia radical en medio de los cambios, fueron la razón por la que los poblados misioneros no prosperaron.

Los centros se conforman a partir de 1960, cuatro años antes de la constitución de la FICSH, animados por los misioneros y decididamente impulsados y asumidos por los mismos shuar. El núcleo de su conformación fue Sucúa, concretamente el Centro Asunción, a partir del conflicto de tierras entre Utunkus y colonos de Huambi, ante el cual los misioneros asumieron —por casualidad— su obligación de garantizar la posesión de las tierras marcadas en el Convenio de tutelaje de 1947. Al respecto, el relato del misionero Juan Shutka pone de manifiesto este hecho fundacional, acaecido en 1969, que dio inicio efectivo a la opción misionera de defender las tierras shuar, por otra parte, obligación prevista en ese convenio y que había sido olvidada. Asimismo, demuestra que la decisión misionera de impulsar la organización de los centros obedeció, en realidad, a que los shuar defendieran las tierras por sí mismos para no poner en riesgo la tarea evangelizadora ante colonos y shuar. Es decir, operó también el principio de autonomía de la evangelización como bien mayor por sobre cualquier otro, un rasgo típico de la identidad salesiana expresado en el lema de Don Bosco “dadme almas y llevaos lo demás”:

Busqué el decreto [se refiere al convenio de tutelaje de 1947], lo leí, y efectivamente supe que el Padre Juan Vigna, hablando con el Gobierno de entonces, había obtenido el decreto de tutoría de los Jíbaros. Leyendo y meditando, comprendí lo que significaba el tutelaje: no me convenció eso de ser tutor, porque entonces [...] ¿qué pasaba? Uno debería defender al nativo y esto le traía ciertos odios de parte del colono, y en un momento dado uno no contaría ni con el nativo ni con el colono: el uno y el otro, se ponen contra la misión, cuando se trata de defender sus derechos. Puede que a la Misión le parezca que no son derechos legítimos: unas veces cuando reclaman los Shuar y otras cuando lo hacen los colonos. Cada uno, llevado de su egoísmo, jala hacia su interés. Comprendí que eso de ser tutor era una cosa muy odiosa y difícil de cumplir.

[...]

Había un problema en Utun̄kus, porque los de Huambi habían subido y habían ocupado los terrenos. Los nativos vinieron a quejarse conmigo. Lógicamente yo me fui donde el Teniente Político, después fui donde el director del INC [Instituto Nacional de Colonización].

El problema era al lado derecho de la cordillera del Tutanangoza. Una mañana nos fuimos allá. Estaban presentes un grupo de colonos de Huambi, un grupo de Shuar y el delegado del INC, y estaba también el Teniente Político de Huambi y yo. Resulta, en definitiva, que los Shuar no podían nada contra los colonos. Entonces prácticamente lo que valía era lo que yo decía y nada más. Entonces, el Director del INC les preguntó a los de Huambi por dónde era la pica de linderación de los terrenos entre los colonos y los Shuar, los colonos indicaron: por acá. La pica tenía una desviación en la dirección, con una notable y evidente diferencia a su favor, porque los de Huambi se abrían y venían a dar casi hasta Asunción con su pica. Entonces, el Delegado del INC, dijo: señores, la pica es esta, y dio la razón a los Shuar.

A mí me impresionó la rectitud del señor Delegado. Cuando ya regresamos, los otros, los de Huambi, resentidos, me encararon diciendo: “Padre. Usted defiende solo a los Jíbaros”. Yo les digo: Miren, yo a Huambi voy cada semana para atenderlos y celebrar la misa y demás. Acá, a Utun̄kus, en cambio, vengo una vez al mes. Cuando subíamos por la “cuesta de los Zavala” hacia Sucúa, exactamente en esa loma fuerte, el ingeniero del INC me dijo: “Padre, no olvide que trabajar por los pobres es colgarse en la cruz con Cristo”. (49)

Para 1962 los Centros Jíbaros de Sucúa fueron los primeros en lograr los estatutos y para 1964 ya estaban conformadas las Asociaciones de Centros de Méndez, Bomboiza, Limón, Sevilla, Don Bosco, Chiguaza y Yaup', con cuyos líderes tuvo lugar, en ese mismo año, lo que se considera la Primera Asamblea de la FICSH (49). A pesar de suponer un cambio drástico en los patrones de asentamiento, los centros se expandieron a una velocidad tal que en 1964, a cuatro años de formado el primero, existían al menos 40; diez años después, en 1976, eran 136 los centros que contaban con su respectiva escuela perteneciente al SERBISH (FICSH 1976, 79) y, en la actualidad son 553 los centros afiliados a 63 asociaciones como se señaló anteriormente.

No son pocas las tesis del INBISH de Bomboiza que dan cuenta sobre las dinámicas de conformación de los centros y visibilizan el nexo entre la necesidad de ejercicio de la territorialidad y la educación. Entre lo que recupera la historia de algunos centros de la Asociación de Bomboiza constan los siguientes: Centro Pumpuis (Pujupat Uanchak 1985), Centro Sakanás (Sanchim Uyunkar 1985), Centro Pan̄ki (Nunink Jimpikit 1986), Centro Kampanak Entsa (Tsukanká Unkuch 1986), Centro Tiink (Chumpi Utitaj 1987). De su análisis y de quienes compartieron conmigo sus conversaciones, se colige que el centro se asumió como alternativa de defensa contra la expansión de los colonos, lo que otorgó a los líderes comunitarios una plataforma de acción local, a la vez que extendió el tejido organizacional a todo el territorio en torno a dos figuras clave: el *síndico* (autoridad del centro) y el presidente de la asociación. A ello se suma que se convirtió en requisito para acceder a la titularidad comunal de las tierras y revertir las reservas misionales y otros territorios a las asociaciones y luego a los centros. Finalmente, hicieron posible, no sin tensiones, una escolaridad autogestionada por los mismos shuar, centrada en la comunidad y la familia, amortiguando los efectos de la abducción de la niñez propia de la escolarización de los internados y recuperando el control de los niños de manos de los misioneros.

La tesis de Albino Marcelo Sanchim Uyunkar (1985) sobre la formación e historia del Centro Shuar Sakanás, de la Asociación de Bomboiza, es una buena muestra de la diferencia radical shuar, a la vez *ontología relacional* y estudio de caso, que ilustra el rol de los centros en la recuperación del territorio shuar, la reafirmación de la autonomía y el ejercicio de una escolaridad autogestionada centrada en la comunidad, todo eso a la vez, pues ninguno de esos aspectos funciona por separado. Al mismo tiempo, es un buen ejemplo de cómo la comunidad shuar de Sakanás agenció las autoridades del Estado y del liderazgo cada vez más importante del shuar instruido, “que sabe leer y escribir”, y una vez que las formas de autoridad precedentes aseguraron la propiedad de la tierra y se requerían otras experticias para agenciar los conflictos en medio de las relaciones con las autoridades estatales principalmente.

Sanchim Uyunkar (1985, 26-35) cuenta que el territorio donde actualmente se asienta el Centro Sakanás fue ocupado por colonos de la Sierra provenientes de Jima, quienes, ayudados por los mismos shuar, a cambio de escopetas, herramientas y alimentos, conformaron el sector de Nueva Tarqui. En uno de los contactos iniciales, los primeros colonos regalaron una escopeta y un poco de arroz a cambio de la ayuda shuar para cruzar el río en canoa y pernoctar en la casa de Andrés Uyunkar. Con el tiempo, la ayuda otorgada a los colonos incluyó, por ejemplo, limpiar los caminos de ingreso hasta el punto en que la presencia colona fue tan amenazante que los shuar reconocieron que “estaban siendo avergonzados por los colonos” (30).

En sus relatos aparece el relevo de algunas formas de liderazgo a favor de otras. Andrés Uyunkar asumió, primero, el rol del *capitán*, un rol reconocido por las partes para regular y mediar la relación entre colonos y shuar y, luego, el de *síndico*. El rol del *capitán* Andrés Uyunkar fue, precisamente, el de negociar y pactar condiciones con los colonos, y cuando estalló el conflicto, el de restablecer el equilibrio, pero también el de liderar enfrentamientos, sobre todo cuando la población shuar creció, y debieron recuperar y defender las tierras todavía disponibles.

Desde la década de los 60, tuvieron lugar enfrentamientos que hicieron necesaria la intervención de las autoridades, tanto de la policía como la del teniente político (Sanchim Uyunkar 1985, 34-5), producto de los cuales se inició, en 1961, el proceso de posesión legal de las tierras shuar con la asesoría inicial del misionero Andretta, debidamente auspiciado y apoyado por el *capitán* Andrés. En 1964 los shuar obtuvieron las escrituras del INC, legalizadas por la misión en su calidad, todavía, de representante y tutora de los shuar. La propiedad se adjudicó según la modalidad de título “global”, es decir, que el titular de la posesión es la comunidad, sin la posibilidad de partición para evitar que algún individuo la enajene por su cuenta (37-8). Asegurada la tierra, en 1965, se conformó el centro y Andrés Uyunkar pasó de *capitán* a ser nombrado *síndico* por la asamblea. Según Sanchim Uyunkar, a diferencia del *capitán* que toma decisiones autónomas, el *síndico* “no es como un jefe que manda con su voluntad, ni tampoco él decide lo que se debe hacer; sino

es la decisión del pueblo, de la Asamblea” (41). Aunque tomó las palabras del misionero, al parecer los shuar las hicieron suyas para entender la diferencia entre ambas formas de liderazgo.

Con el establecimiento del centro, vino la escuela, cuyos detalles de construcción y episodios de consolidación progresiva cobran protagonismo determinante en la narrativa. Al inicio, la escuela fue gestionada por profesoras colonas, pero que no lograron que los estudiantes culminaran exitosamente los ciclos escolares por varios factores, los principales: las dificultades idiomáticas de niños y niñas, y los límites pedagógicos de las docentes. En 1968 el centro se adscribió a la FICSH y, a partir de entonces, el Centro Sakanás gestionó la presencia de un profesor shuar, Antonio Ankuash, quien inició el programa de alfabetización de adultos y una práctica producto de la cual niños y niñas colonas se retiraron y quedaron solo niños y niñas shuar (47). La gestión del docente shuar fue exitosa y “se cumplieron los objetivos de la enseñanza y culminación del año completo” (49).

Este proceso refleja la emergencia de una “segunda generación” (los hijos de Andrés) de líderes, a partir del cual el Centro Sakanás, y en general, la mayoría de los centros fueron liderados por otro perfil de gente. Para el caso específico del Centro Sakanás, a partir de 1972, “la mayoría de estas personas han pasado en la misión de Bomboiza, saben leer y escribir, han terminado la escuela primaria y siguen los estudios en el ciclo básico Etsa o en otros colegios” (35). Es decir, se trata de gente “ya preparada, que sabe leer y escribir” (45). El misionero Juan Shutka también distingue el perfil diverso de cada uno de los liderazgos (el líder comunitario y el profesional) ejercido en los cargos directivos de la Federación Shuar, de la siguiente manera:

[...] inicialmente los dirigentes a nivel de centros, de asociaciones y de la federación eran líderes de las comunidades y, luego, cuando salían del Normal Don Bosco, de Macas, profesores shuaras, el pueblo los elegía y los escogía a ellos porque pensaban que estaban mejor preparados para llevar adelante una causa, pero muchas veces, como el profesional, en ese tiempo un profesor, se había sacrificado durante años para adquirir un título y ese título le representaba un ingreso económico, podríamos decir que su preocupación era llegar allá [conseguir dinero].

[...] Mientras que el líder se entrega sin esperar ninguna recompensa. Los primeros presidentes de la Federación visitaban las comunidades cada año; viajaban a Gualaquiza, viajaban a Bomboiza, viajaban a Taisha, era interesantísimo. A mí siempre me llamó la atención y lo entendía así... cuando el profesional ocupa un puesto, ya no se siente comprometido como líder, sino más bien busca, como quien dice, el prestigio personal. Entonces, ya no necesita esto [el contacto, escuchar a la comunidad], porque él ya sabe, él ya no necesita que se le diga, que se le oriente, que se le ayude, que se le asesore... (2013, 36)

Seguramente la realidad del Centro Sakanás no puede ser extrapolada a todos los centros, pues no todos experimentaron con la misma intensidad la presencia de colonos, pero allí se hicieron presentes elementos comunes que enlazan tres opciones colectivas intrínsecamente conectadas entre sí: autonomía en el territorio, lucha por la tierra, educación propia. El centro, que de por sí inició como una estructura comunitaria muy convencional, articulada desde la pastoral y la escolaridad, se convirtió en poco tiempo en el lugar creciente de la autonomía y el gobierno en el territorio, rasgos impensables de cultivar en los pueblos de matrimonios cristianos adjuntos a la misión, imaginados en primera instancia.

Pero el auge de la tercera escolaridad, la de los centros, no se puede comprender al margen del sistema radiofónico implementado primero por las misiones evangélicas en la zona de Macuma y luego en el resto del territorio por la Federación Shuar (Bottasso 1982, 77). Radio Federación fue la base comunicativa que hizo posible la escolaridad, fundada en la figura del *telemaestro*, un shuar de la comunidad que culminó sus estudios primarios y cumplía el papel de tutor de las actividades de aprendizaje, que aseguró un currículo homogéneo a lo largo y ancho del territorio. Además, el sistema radiofónico se convirtió en una plataforma consistente y autónoma para la conformación del tejido político entre líderes, debido al uso del idioma shuar fuera del alcance de los colonos, y fue la manera de instaurar una frontera lingüística que otorgó autonomía e intimidad a los mensajes personales, familiares y aquellos que comunicaban el día a día de los movimientos de la organización.

Sin duda, Radio Federación, creada en 1967, impulsó notablemente el sentimiento de pertenencia a un mismo pueblo en un mismo

territorio, de tal manera que “sería difícil poder imaginar un instrumento más eficaz para volver a lanzar el idioma, fomentar la idea de la unidad del grupo y difundir ciertas convicciones” (Bottasso 1982, 76). A ello cabe añadir que en 1970 se logró un acuerdo, mediante el cual todas las partes involucradas en la educación (misión católica, misión protestante, Estado) se comprometieron ante la Federación Shuar a estandarizar el uso de la grafía del shuar chicham, lo que potenció la producción de material didáctico y textos educativos (76), así como la producción del periódico *Chicham*, de la Federación Shuar. Por lo tanto, los avances organizativos y pedagógicos fueron a la par de los logros comunicativos.⁷⁸

Transformaciones educativas y evangelizadoras

La consolidación paulatina de la FICSH, hacia finales de los 60, abrió un período de profundas transformaciones en la escolaridad que generó la expansión del SERBISH. En tal contexto apareció un nuevo tipo de internado, esta vez de carácter especializado y al servicio de tareas complementarias reguladas desde el proyecto educativo shuar. El Convenio de Planificación Conjunta del Vicariato de Méndez y de la FICSH en el campo educacional, del 12 de junio de 1975, reguló a tal punto la actividad de los internados que, desde entonces, dejaron de ser la principal estructura de escolarización de la misión y descendieron a instancias complementarias al servicio del SERBISH. El internado especializado abandonó el enfoque en la niñez para centrarse en la educación media y profesionalización de adolescentes y jóvenes que culminaron la educación primaria (FICSH 1976, 217).

Los internados complementarios, en rigor la última forma que asumieron antes de casi desaparecer, fueron de menor tamaño, lo que permitió reducir el personal misionero a su cargo y destinarlos a la ani-

78 En realidad, la primera emisión en shuar tuvo lugar en 1966 mediante las Escuelas Radiofónicas Populares de la Diócesis de Riobamba que, entonces, comenzó a transmitir una hora diaria en shuar a cuenta de la FICSH (Bottasso 1982, 94, nota 116). Para calibrar la importancia de radio Federación y los avances lingüísticos, ver la descripción analítica de la presencia salesiana entre los shuar en Gnerre (2014, 609-17).

mación de los centros y asociaciones. Así se produjo un movimiento de descentramiento desde la misión, hasta entonces eje de la acción educativa, al centro shuar, a partir de la segunda mitad de los años 60, convertido en el núcleo referente de la acción educativa, territorial y organizativa.

A partir de entonces, los internados redimensionaron su alcance⁷⁹ restringiendo la población infantil solo a niños y niñas de grados que las Escuelas Radiofónicas no pudieran atender. Mientras tanto, las misiones de Bomboiza, Yaup', Santiago, Tsuirim, Taish, Chiguaza y Sevilla "podrán tener por ahora todavía internos de primaria en los grados quinto y sexto" (FICSH 1976, 217). Los internados vigentes se especializaron en bachillerato, orientación profesional y agropecuaria. De esa manera, el Convenio de Planificación Conjunta fue el ejercicio autonómico de la federación respecto a la misión salesiana y fijó sus compromisos en función de "atender en forma preferencial estas obras" (218).

El internado de Bomboiza, por ejemplo, debió profundizar la orientación agropecuaria con bachillerato (218), lograda mediante el traslado de la Escuela Práctica Agrícola, que funcionaba en Sucúa (Decreto 525 del Ministerio de Agricultura y Ganadería), a Bomboiza entre

79 Algunos misioneros consideraron la redimensión de los internados como una señal de claudicación y decadencia de la misión pero, en general, se la emprendió como reacción a las duras críticas a las misiones y a los internados que alcanzaron notoriedad pública en la reunión de Barbados (1971), donde un grupo de antropólogos y expertos en ciencias sociales abordó la situación de los pueblos indígenas no andinos y de tierras bajas y señaló la responsabilidad de los Estados nacionales, las misiones y la antropología. Las críticas a la misión giraron alrededor de dos aspectos (Grünberg 1972, 502 y s.): la concentración abusiva de las decisiones locales en contra de la autonomía de los pueblos indígenas y en desmedro de la responsabilidad pública; y los internados, núcleo operativo de las misiones, expresión de herodianismo y mecanismo de abducción de la niñez indígena amazónica, especialmente en Venezuela (Arvelo de Jiménez 1972 y Mosonyi 1972), Colombia (Bonilla 1972) y Ecuador (Scott Robinson 1972). Barbados demandó el cierre de los internados porque instrumentaron "la ruptura de la familia indígena por internamiento de los niños en orfanatos donde son imbuidos de valores opuestos a los suyos, convirtiéndolos en seres marginados incapaces de vivir tanto en la sociedad nacional como en sus propias comunidades de origen" (Grünberg 1972, 504). La influencia de Barbados fue enorme: pues condicionó las ayudas financieras de las iglesias europeas y del primer mundo a las misiones.

1968-1969. Luego, mediante Acuerdo Ministerial, en 1972, se autorizó el funcionamiento del colegio Etsa, que será la base del futuro INBISH de Bomboiza, iniciativa de educación superior no universitaria, creada en 1982, destinada a formar normalistas y profesores de educación primaria para el sistema de educación shuar. Las transformaciones por las que pasó la educación en Bomboiza reflejan las adaptaciones a las necesidades del proyecto educativo de la nacionalidad shuar que se constituyeron en el escenario para vislumbrar la educación superior como posibilidad de profesionalización de los cuadros docentes shuar para pasar de la figura del *telemaestro* a la del profesor con título, reconocido y validado.

Los internados pasaron, pero la escolaridad se quedó en el territorio, en gran parte gestionada por la organización shuar, generando cambios drásticos y profundos de allí en adelante. Fue necesario lidiar con sus posibilidades pero también con sus contradicciones; para comprenderlas es necesario desnaturalizar la ficción de la escuela como realidad permanente y estable en el tiempo. Para ello asumimos el análisis de Álvarez-Uria y Varela (1991) sobre la escuela como producto del proyecto civilizatorio de la Ilustración al amparo de la Reforma católica (Álvarez-Uria y Varela 1991, 23). La tesis de fondo de ambos autores consiste en que la *maquinaria escolar* comporta la destrucción de otras formas sociales y alertan sobre tres rasgos: 1. La producción del estatuto de la infancia; 2. El desplazamiento del rol de la enseñanza a favor de un grupo de especialistas funcionarios; y 3. La sustitución de otras formas de socialización. Hacerles frente fue una tarea común no solo para los pueblos indígenas sino también para todo proyecto educativo basado en la escolaridad. Los dos últimos rasgos, creo yo, refieren más a usurpaciones que a sustituciones.

El primer aspecto remite a que la escolaridad produjo y definió en el ámbito teórico el estatuto de infancia como categoría poblacional diferenciada, sujeta a intervenciones pedagógicas institucionalizadas y objeto de medidas administrativas. La categoría de niñez es muy adaptable para las políticas poblacionales porque distingue claramente a los sujetos, según su rango de edad, en tanto grupo social a ser movilizado e instruido (Álvarez-Uria y Varela 1991, 15 y s.). La niñez es producida conceptual-

mente “como una etapa especialmente idónea para ser troquelada, marcada, a la vez que se justifica la necesidad de su gobierno específico” (19).

El segundo aspecto, la concentración del rol de la enseñanza en manos de un cuerpo de especialistas, de funcionarios (32 y s.), conlleva la burocratización de la función pedagógica, así como la desapropiación de ese rol a la familia ampliada y a la comunidad. El maestro, en tanto burócrata, ejerce la docencia no tanto desde sus saberes cuanto desde las técnicas de domesticación y repetición rutinaria de conocimientos (37), haciendo de la niñez un ser tutelado, no autónomo. El tercer aspecto, la sustitución de otras formas de socialización por la escolaridad (38 y s.), implica la separación de los aprendizajes del ámbito cotidiano y de sus estrategias, de las necesidades e interacción en tiempo real con los pares y adultos.

La conciencia sobre los peligros que comportan los rasgos civilizatorios de la escolaridad fue muy temprana, al punto que la primera investigación pedagógica producida por un shuar, Rafael Mashinkias Chinkias, *La educación entre los shuar* (1976), la considera casi veinte años antes que Álvarez-Uria y Varela. La investigación de Mashinkias Chinkias resultó paradigmática para futuros aportes shuar porque inauguró un patrón de análisis basado en los rasgos distintivos entre la educación shuar y la escolaridad, que ha pervivido en investigaciones posteriores, como veremos en el siguiente apartado, donde las investigaciones shuar invocan la educación ancestral como estructuradora y enriquecedora de la escolaridad.

La distinción entre educación formal y educación *tradicional* shuar ha pervivido a lo largo del tiempo, y puede ser expresión de la conciencia del carácter autónomo e irreducible de la educación shuar respecto a la educación formal, la cual no alcanza a suplir el rango de acción de aquella. Tal modalidad de análisis, basada en la estrategia de colocar una educación frente a la otra, refleja la voluntad colectiva de aferrarse a la educación shuar, otorgándole autonomía respecto a la escolaridad, a favor de la cual no debía ser absorbida ni anulada. En el fondo, pienso yo, está de por medio la disputa por el contenido y el sentido de la educación, realidad más amplia que no debe ser usurpada por la educación en tanto escolaridad. Al mismo tiempo, la reflexión en para-

lelo de la educación tradicional frente a la educación escolarizada abrió posibilidades reflexivas para territorializar la escolaridad. La estructura de la obra es elocuente pues la primera parte (Mashink² 1976, 5-66) despliega los elementos de la educación tradicional según los ciclos de vida del individuo y el género en el contexto de la familia, la comunidad y la cultura. Allí recalca el rol socializador de los juegos, la ritualidad y el trabajo práctico. La segunda parte (67-79) aborda la educación actual, describe los internados, las escuelas de los centros y las escuelas bilingües, y explora sus tensiones y dificultades de cara a la vida comunitaria y la vida en los centros.

La estructura deja entrever que la educación shuar se basa en el ciclo vital y sus diferenciaciones etarias se proyectan mediante etapas marcadas por la adquisición y ejercicio de capacidades colectivamente esperadas y reconocidas, antes que por la posición cronológica del sujeto (no es la edad sino lo que el sujeto es capaz de hacer lo que marca su posición en cada etapa del ciclo vital). Además, deja en claro que la educación tradicional es integral y va más allá de la niñez porque involucra el ciclo de vida total de la persona, incluso adulta.

Asimismo, Mashink² reflexiona sobre la figura del maestro, en tanto colectivo, a partir de la posibilidad de deslindarse de su cultura, movido por el complejo cultural (1976, 74-5): “Un profesor acomplejado jamás educará a sus alumnos, sino que será tremendamente legalista, desadaptado y exigirá a sus alumnos una serie de formulismos inútiles, los humillará con frecuencia para ostentar su superioridad y transmitirá sus mismos complejos llevando los pueblos a la ruina” (75). Por otro lado, reconoce que la localización de la escuela en los centros, de todas maneras, ofreció a los padres de familia la posibilidad de recuperar el control de sus niños de las manos de los educadores misioneros, permitiendo que “los padres de familia se responsabilicen directamente de sus niños, manteniéndoles en la casa, vigilando, dando los consejos adecuados cuando ellos lo necesitan” (73). El proyecto educativo de la Federación Shuar ubicado en el centro relativizó el alcance de la sustitución de la familia y la comunidad en manos del maestro, otorgándoles

la capacidad de intervención directa en la marcha de la escuela y de control sobre los roles y actitudes del docente.

La fórmula según la cual la educación escolarizada y la educación tradicional shuar son vistas como realidades relativamente autónomas y contrastivas obedece a otra distinción crucial y de fondo: la que existe entre enseñar (transmisión de conocimiento) y educación (formación de la persona), tal como lo sugiere el siguiente testimonio de los años 60, recogido por el misionero Siro Pellizzaro:

Pero fue difícil recoger a los primeros niños, porque los padres tenían el concepto tradicional que consistía en que el maestro es el papá. Yo les decía que mandaran a su hijo a la misión para que yo le enseñara y enseguida protestaban, me preguntaban qué les iba a enseñar y yo no les enseñaba, sino que los educaba. Me respondían que a sus hijos los educaban ellos mismos, y no extraños, porque la verdadera paternidad está en la educación más que en engendrar. (Entrevista a Siro Pellizzaro, citada en Boster 2002, 83)

La evangelización también ha pasado por un proceso paralelo al de la educación pero, a diferencia de la educación, fue asumida por la organización shuar como competencia estratégica de su acción colectiva; la evangelización terminó siendo un ámbito delegado total y completamente a los misioneros. Para entender las transformaciones de la evangelización en relación con las demás dimensiones, proponemos algunos hitos históricos que trazan un itinerario de las diversas y matizadas maneras en que los términos *evangelización*, *civilización* y *educación* se han ido enhebrando conforme los enfoques teológicos, el perfil de los misioneros y los constreñimientos locales.

En los inicios, hacia fines del siglo XIX e inicios del XX, primó la urgencia y el primado de la evangelización por sobre cualquier otra empresa debido al supuesto teológico de que “fuera de la Iglesia no hay salvación”; por lo tanto, tal urgencia convirtió al mundo no cristiano, o pagano, en objeto de la empresa evangelizadora. Entre las misiones salesianas, este principio impulsó la urgencia de bautizar la mayor cantidad posible de shuar “paganos” para no privarlos de la salvación, según una modalidad de encuentro, basado en momentos limitados de adoctrina-

namiento, pero suficientes para aceptar ser bautizados. Respecto a la teología que animó el enfoque salvacionista de los primeros misioneros, Bottasso (2019) afirma lo siguiente:

[La teología misionera] No podía ser sino la típica de su tiempo: “salvar almas”. La puerta imprescindible de entrada era el bautismo. Lo importante era hacer que la gente se bautizara para asegurarse contra el riesgo de perder definitivamente la visión de Dios [...] “Salvar almas” era visto ya como un premio suficiente para una vida de entrega y un seguro de salvación para el misionero mismo. (188)

Tal visión sustenta y añade argumentación teológica a la práctica de negación de los patrones culturales y civilizatorios shuar, que se suma a la visión positivista evolucionista que considera inferiores los conocimientos de los pueblos no civilizados. La teología añade el carácter de “mala hierba” a tales conocimientos porque amenaza el crecimiento de la buena semilla de la salvación; por lo tanto, no solo deben ser negados sino también erradicados y arrancados. En efecto, “para que el evangelio sea acogido es indispensable destruir las creencias falsas que un pueblo ha elaborado y, después, poner mucha atención para que el error no vuelva a invadir el campo” (Bottasso 2019, 189). En los momentos iniciales, los shuar respondieron con una actitud refractaria y de franca disputa respecto a algunos contenidos de la doctrina católica y son de esa época los relatos misioneros que refieren enfrentamientos ideológicos en torno a la vida después de la muerte, al cuerpo y a la misma figura de un Dios muerto y crucificado, algo impensable para quienes conciben y viven el mundo espiritual habitado por fuerzas restauradoras de la energía vital. Algunas de esas disputas las revisamos en el capítulo II.

Conforme ampliaban sus capacidades de acción en el territorio, los misioneros comenzaron a dar mayor importancia a la dimensión civilizatoria y, hacia los años 20 del siglo XX, aparecieron las primeras respuestas en torno a la necesidad de identificar un proyecto civilizatorio que articulara la evangelización y la educación. La primera expresión con hondas repercusiones programáticas de esta conciencia creciente fue la del misionero italiano Carlos Crespi, que transcurrió en las misiones entre 1922 y 1935. Fue el primer misionero que, en una

carta de 1923 dirigida a sus superiores, usó el concepto “sistema único de civilización” que expresaba su visión de ordenar y dar coherencia a las —hasta entonces— caóticas y fragmentarias intervenciones misioneras en el territorio shuar, tanto en el orden de la evangelización como en el de la educación y el desarrollo. En esa carta trazó un diagnóstico pesimista de la acción misionera debido a una serie de factores que permitían vislumbrar los rasgos de una intervención civilizatoria deseable. Los factores que explican la situación caótica de las misiones son los siguientes:

1. La falta de un plan orgánico de un único sistema de civilización debido al continuo cambio de superiores de las misiones.
2. Al no estar establecido aún el arte de la escritura de la lengua. La lengua escrita lleva la civilización que permite transmitir los pensamientos propios, e imponer las propias ideas religiosas o civiles... No se ha establecido... una verdadera escuela del alfabeto con escritura de la lengua Shuar... Costará sacrificio, serán necesarios mayores regalos, mayores medios; pero solo haciendo así se podrá aprender la lengua y hacerse aptos para la conversión.
3. No haber establecido buenas haciendas con el cultivo de los mejores productos tropicales, haciendas... que puedan suministrar medios materiales suficientes para el desarrollo de las misiones.
4. No haber tenido los medios suficientes y alguna vez ni siquiera la idea para atraer a la Religión a los indígenas con las maravillas del culto externo...
5. Al no haber pensado nunca en la verdadera constitución de la familia, como entre los bororos. Cuando hayamos despejado la inmensa foresta ecuatoriana, tengamos un buen cultivo del ganado, tendremos los medios suficientes, entonces sí podremos promover los matrimonios cristianos, como entre los bororos, regalando el terreno suficiente, la casa, los medios de trabajo, etc.
6. El haber pensado en estos ocho años casi exclusivamente en la cuestión de los caminos... ¿qué cosa se ha hecho verdaderamente orgánico en 25 años? ¿Cuáles shuar han aprendido verdaderamente bien alguna cosa de cristiano, de religioso? (Carta del 28-06-1923 a don Rinaldi, desde Quito, 3-5, citada en Henriques 2016, 10-2)

Esta carta es muy importante porque enuncia tres dimensiones importantes de ese “único sistema de civilización” que ganarán progresiva vigencia a partir de los años 1930 en adelante: la dimensión lingüística (usar la lengua shuar como vehículo de transmisión de “ideas civiles y religiosas”); la dimensión cultural (hacer de la liturgia cristiana un lugar atractivo y convocante para los shuar); la dimensión económica productiva (generar emprendimientos agrícolas a partir de familias cristianas consideradas unidades de producción) (Juncosa y Álvarez 2019, 147). Otro aporte importante del misionero Carlos Crespi es el concepto de *civilización cristiana* que aparece en un discurso de clausura de la Exposición Misionera de Turín (1927), “dotado de una temporalidad y contenidos valóricos distintos respecto al proceso civilizatorio impulsado por el progreso, aunque, de todas maneras, caminen juntos. La civilización cristiana es de rango superior porque es la que, finalmente, humaniza y redime espiritual y socialmente la civilización impulsada por el progreso que arrastra consigo consecuencias indeseables” (Juncosa y Álvarez 2019, 148). El párrafo del discurso que nos interesa coloca la agencia misionera en el centro de la civilización cristiana y dice lo siguiente:

Observad los mapas, los croquis e itinerarios de los viajes emprendidos por estos adalides de la civilización que se llaman los misioneros salesianos y os referirán toda una epopeya de sacrificios, de martirios, de renunciaciones, de dolores, de luchas, de derrotas y de gloriosas victorias. Una pequeña línea sobre el mapa condensa toda una vida de humildad y de sacrificio.

Un pequeño punto señala un foco poderoso de admirables obras de caridad, humanitarias y apostólicas. Quizás al lado de estas mismas líneas y de estos mismos puntos, otros señalarán expediciones y centros de comercio, yacimientos de petróleo, haciendas colosales con millares de cabezas de ganado, emporios de materias primas, descubiertos y organizados por otros hombres; pero ¡qué diverso es el espíritu que los anima, la fuerza que los impulsa, el tesón que los sostiene en aquellas zonas inhóspitas!

Ya que, mientras el interés, el afán de gloria, de riquezas, de dinero, pueden hacer que algunos sigan las huellas del misionero, bien distinta es la fuerza grande y sublime que anima al humilde héroe de Cristo, **el amor**: amor a los débiles, a los humildes, a los oprimidos, a los enfermos; el deseo puro, ardiente, desinteresado de elevarlos a las altas esferas de la

verdadera, de la única civilización, la civilización cristiana. (Bolletino Mensile Salesiano, octubre de 1927, citado en Juncosa y Álvarez 2019, 148, traducido por el autor)

Un punto de inflexión muy importante emergió en los años 60 del siglo XX, a partir del cual tuvieron lugar nuevas discusiones en torno a las formas y el sentido de la civilización, la evangelización y la educación shuar, propiciadas por una nueva generación de misioneros que vivieron cambios importantes en la Iglesia respecto a los territorios de misión. El primer cambio lo propició el Concilio Vaticano II y tuvo que ver con una nueva manera de habitar y aproximarse al “mundo” ya no como territorio del mal y del error, sino como espacio donde habitan signos de la presencia de Dios. La actitud ante el mundo no cristiano está regida por el principio de solidaridad, pues los gozos y las esperanzas de la humanidad son los gozos y esperanzas de la Iglesia.⁸⁰

Entre los años 60 y 90, la Iglesia latinoamericana cambió los supuestos y formas de acción entre los pueblos indígenas de la mano de dos principios: la teología de las *semillas del verbo* y la teología de la encarnación.⁸¹ El primer principio afirma que en las culturas indígenas Dios se hace presente en forma de *semillas del verbo*. Por lo tanto,

80 El cambio de actitud de la Iglesia ante el mundo se refleja en la frase inicial del documento *Gaudium et Spes*, elaborado por el Concilio Vaticano II, en 1975 y dice lo siguiente: “Los gozos y las esperanzas, las tristezas y las angustias de los hombres de nuestro tiempo, sobre todo de los pobres y de cuantos sufren, son a la vez gozos y esperanzas, tristezas y angustias de los discípulos de Cristo. Nada hay verdaderamente humano que no encuentre eco en su corazón”.

81 Un documento muy importante, y que marcó un antes y un después en los cambios de los misioneros salesianos de la Amazonía ecuatoriana, es el producido en 1968 por el Encuentro de Misioneros en Melgar (Colombia), en el marco de la Conferencia Episcopal Latinoamericana. El misionero salesiano Silvio Brosguini valora de la siguiente manera ese documento: “En Melgar, hubo, en 1968, una reunión de misioneros y antropólogos en la que se cuestionó el sistema de *tabula rasa*, y se propuso mayor atención al hecho cultural y la cosmovisión. El encuentro marcó un hito muy importante en la historia de nuestro Vicariato y de la evangelización en la Amazonía... Ahí fue madurando la idea de que el centro de la evangelización no es la misión, sino la comunidad” (Boster 2002, 45). Otro buen ejemplo de las discusiones eclesiales sobre las misiones en territorios indígenas es la obra colectiva *Aportes de los pueblos indígenas de América Latina a la teología cristiana* (1986).

la evangelización dependerá de la identificación y el desarrollo de esas semillas, para lo cual es necesaria una actitud positiva ante las cosmovisiones y las espiritualidades indígenas vistas no como aquello que hay que combatir y extirpar sino fortalecer y desarrollar. De cierta manera, la evangelización madura y favorece el ciclo vital de esas semillas hasta encontrar en el cristianismo su expresión más alta. El segundo principio implica que, de la misma manera que el hijo de Dios se hizo hombre y asumió la humanidad mediante la encarnación, la Iglesia debe encarnarse y encarnar el evangelio según las formas, la simbología y las ritualidades de las culturas donde se hace presente.

Ambas aproximaciones teológicas están ligadas al discurso de la *iglesia inculturada* y ha favorecido cambios importantes en la misión salesiana, propiciando entre los misioneros y los mismos shuar debates, reflexiones y acercamientos reflexivos a la cultura shuar. La primera consecuencia de estos aportes consistió en que la misión se desmarcó de la tarea civilizadora, por considerarla ilegítima y basarse en la negación de las culturas indígenas. Evangelizar ya no es civilizar, sino *inculturar* el evangelio.

Entre los misioneros, uno de los debates ha consistido en establecer hasta qué punto es lícito empatar de manera forzada la tradición cristiana con las cosmovisiones y ritualidades de los pueblos indígenas que hace de ellas una suerte de antiguo testamento respecto al definitivo y Nuevo Testamento de Jesucristo.

Siro Pellizzaro, misionero entre los shuar desde 1953 hasta su muerte (2019), fue quien promovió un programa radical con miras a lograr el empate casi perfecto entre la cosmovisión, la moralidad y la ritualidad shuar con la teología, la moralidad y la liturgia católicas en términos de una “traducción” cuyo principio consistía en que los términos del repositorio semántico shuar tienen o deberían tener equivalentes o referencias paralelas en el repositorio de la tradición católica. Ese “empate” implica varias tareas como evidenciar el carácter monoteísta de las entidades religiosas shuar, concentrando su diversidad en un solo ser supremo respecto al cual son *hipóstasis* (manifestación). Ese ser supremo sería Arutam y sobre él Pellizzaro afirma lo siguiente:

El principio es Arutam. Cuando uno estudia la cultura, se da cuenta que Tsunki [ser mitológico propiciador de la curación y la fertilidad] es Arutam, no porque yo lo diga, sino porque ellos lo dijeron. Yo preguntaba a cualquier shuar: ¿Etsa [ser mitológico masculino que precede las actividades y saberes de la cacería] es Arutam; Nunkui [ser mitológico femenino que precede las actividades y saberes de la siembra] es Arutam; Tsunki es Arutam? Me respondían que sí [...] Y ahí está el principio unificador. (Entrevista de Jaime Boster a Siro Pellizzaro, citada en Boster 2002, 97-8)

Así que el testimonio de los shuar, que también puede expresar que los seres espirituales son Arutam en el sentido que constituyen fuerzas (como Arutam) y fuerzas ancestrales (Arutam: *arut*:- “antiguo”; *ma*:- “hecho”) aunque plurales y diversas, se reconduce a favor de un esquema que favorece la arquitectura monoteísta cristiana, basada en la figura de un Dios creador. Para Pellizzaro, Arutam es tan *uno* que discute la percepción de los antropólogos con que describen el mundo espiritual shuar poblado de múltiples y diversos Arutam referidos solo a espíritus de los ancestros fallecidos. Para ello Pellizzaro establece una distinción taxonómica respecto a los Arutam: el *Arutam shuar*, espíritus de los parientes antiguos ya fallecidos que se aparecen en sueños y pueden ser vencidos por otros Arutam; y el *Nekás Arutam* (Verdadero Arutam) de tal modo que:

[S]iempre se llega a que la fuerza principal es el Nekás Arutam y solo Nekás Arutam es creador... Nekás Arutam yo lo traduzco como palabra de Dios, es verdaderamente el Dios de la tradición shuar. Arutam es Dios no porque uno lo ha inventado, porque cuando se habla del Nekás Arutam siempre es creador. (Entrevista a Siro Pellizzaro, citada en Boster 2002, 97-8)

La empresa de traducción en paralelo incumbe la moralidad, por ejemplo, cuando Pellizzaro deja por sentado que, tradicionalmente, los shuar no son polígamos, como se suele afirmar, sino monógamos, pues solo la primera mujer tiene el carácter de *tarimiat* (la única sobre la cual “se asienta” el matrimonio) y, en rigor, la *tarimiat* es la única esposa; las demás son “añadidas”, pues respecto a ellas el varón sustituye y reemplaza al hermano fallecido en su rol de esposo: “Entonces, hay una sola esposa con una

o dos añadidas y con una o dos reemplazadas, pero una sola es la esposa y tiene ese derecho”. (Entrevista a Siro Pellizzaro, citada en Boster 2002, 92-3).

Finalmente, el programa radical de Siro Pellizzaro incluye la dimensión ritual cuando se busca homologar también en paralelo roles tradicionales con ministerios cristianos, al proponer, entre otras posibilidades, que ciertos roles rituales tradicionales sean resignificados según las necesidades litúrgicas de las comunidades cristianas. Así, en 1979 Pellizzaro generó una red de 50 *uwishin* exorcistas:

[...] también yo quería llevar la figura del *uwishin* al ministerio sobre los espíritus exorcizados, porque es un exorcista... de gana ahora se hace todo un movimiento diciendo que los *uwishin* ejercen la medicina natural. El *uwishin* no tiene nada que ver con la medicina natural; la medicina natural es propia del viejo, del anciano, ellos saben la medicina; el *uwishin* no sabe nada y, si sabe, es por viejo, no por *uwishin*, y el *uwishin* es un verdadero exorcista, o sea, ritualmente, sacaba el demonio, que es pensado como un espíritu maléfico, con la fuerza de Arutam. (Entrevista a Siro Pellizzaro, citada en Boster 2002, 85)

El programa radical de Siro Pellizzaro generó resistencias entre otros misioneros adscritos a los mismos supuestos de la teología de la encarnación y la inculturación del evangelio. Las objeciones se enmarcan en varias direcciones y las podemos verificar en una serie de entrevistas inéditas que el antropólogo Jaime Boster realizó también a otros misioneros, como Silvio Broseghini, Juan Bottasso y Juan Shutka (Boster 2002, 3-17; 48-61; 62-82). Las objeciones allí señaladas consisten en que la búsqueda de correspondencias así planteada es forzada porque pretende emparejar mundos y cosmovisiones distintas y autónomas; el misionero se autoconstituye en autoridad simbólica con el riesgo de diseñar desde el escritorio realidades abstractas, difíciles de relacionar en la realidad; deja de lado el parecer y los ritmos de los mismos shuar, quienes son, por último, los responsables de relacionar y vincular ambos mundos, sopesando y evaluando vez por vez las posibles consecuencias.

Desde el punto de vista de la interculturalidad crítica que guía mi trabajo, basada primero en la postura fanoniana de “ir más allá de los méritos” (la misión salesiana tiene muchos méritos respecto a los shuar

y es fácil perderse en ellos); y, luego, en que los pueblos subalternizados reivindican existencias colectivas diferenciadas y que su diferencia es radical respecto a los principios económicos y políticos de la modernidad-colonialidad, postulo que el programa de Siro Pellizzaro y los auspiciados por los supuestos teológicos de inculturación y las semillas del verbo responden a una misionalidad que resulta, al fin y al cabo, subalternizante por los motivos señalados a continuación:

a) Enajena, a pesar de los esfuerzos, la norma de juicio cultural, constituyendo poderes externos fuera del alcance del ejercicio autonómico de los pueblos indígenas. La autoridad simbólica del misionero corre el riesgo de ser ejercida en un sentido esencialista y sobredeterminante, asignando un valor absoluto a ciertas expresiones culturales.

b) Las cosmovisiones y las culturas, en tanto diferencias radicales, no constituyen anticipo ni signos previos, ni su sentido histórico estriba en cumplir objetivos ajenos a sus propias opciones colectivas. Así, la Iglesia y la evangelización corren el riesgo de cumplir un patrón civilizatorio propio de la modernidad-colonialidad que consiste en asumirse como totalidad y referente universal de otras realidades. Al mismo tiempo, coloca una pauta de realización y cumplimiento de la cultura que no nace de la opción colectiva de los pueblos por una existencia diferenciada.

c) Resignifica el poder de territorialización de la Iglesia, expandiendo su rango de acción, antes limitado al espacio geográfico y sus poblaciones, y ahora ampliado al territorio íntimo del mundo simbólico, ritual y moral del pueblo shuar.

d) La práctica histórica demuestra que, por lo general, se trata de intervenciones simbólicas unidireccionales y no del todo recíprocas que afectan en mucha mayor medida a los pueblos indígenas que a la Iglesia. La mayoría de las veces la Iglesia tiene dificultades para sentirse interpelada por los pueblos indígenas en lo profundo de sus patrones de acción y pensamiento.

A partir de la creación de la FICSH, la misión salesiana ahondó la decisión misionera de atención diferenciada (y asumo que divergente) de acuerdo a sus destinatarios, estableciendo en las misiones dos líneas de acción distintas: la pastoral de los colonos y la pastoral shuar, cada una con su propio personal, sus propios intereses y marcos de pensa-

miento y acción, con implicaciones también para el proyecto civilizatorio y educativo. Desde la presencia en el territorio, los misioneros radicalizaron su postura ante la autonomía echando mano de herramientas teológicas, reconociendo *cierta* inviolabilidad de las culturas respecto al mensaje del evangelio, al punto de que ya no era posible “hablar de cristianización o bautismo de las culturas... en el sentido de la ideología medieval” (Seumois A., *Significato e limiti della “cristianizzazione” delle culture*, 1975, citado en Bottasso 1978, 7-8), y el respeto por la cultura pasa por respetar las decisiones colectivas en torno a la evangelización y por la decisión de los pueblos indígenas en aceptar o no los cambios (7-8). El documento que expresa la nueva postura teológica de algunos misioneros frente a la situación shuar es de 1978, cuando aún había ochocientos estudiantes internos en las misiones y se denominó *Consideraciones previas para una reestructuración de las obras misioneras* (D. Bottasso et al. 1978, 47-51 y s.). Allí se reconoce la inviabilidad del modelo centrado en la misión, que hizo del internado instrumento de cristianización y civilización (47), y se plantea la necesidad de pasar el centro de la acción misionera (desarrollo, evangelización y educación) a la comunidad, al centro shuar:

Con la conformación de los centros, y la presencia de familias cristianas en ellos, se comienza a descubrir que el interés principal de una misión (no solo del itinerante) en una zona determinada, debe ser el mismo centro shuar. La labor de los internados mantiene un sentido sólo si tiene este punto de referencia. La tarea misionera debe abocarse a ayudar a la comunidad shuar a ser NÚCLEO EDUCATIVO. Hay que ayudar a estos centros a ser sujetos activos de su propia evangelización y promoción humana. (48, énfasis añadido)

Esa visión provocó el paso del misionero como referente de acción comunitaria al misionero como *asesor* de la organización shuar, más allá de los reclamos de “áreas de influencia” y enfocada en una actitud de servicio (57). Hoy, como afirmé en la introducción y por las razones allí anotadas, el contexto de la acción misionera es diverso y, entre los shuar, los salesianos han reducido su campo de acción a tareas de evangelización; han sido relevados en la educación y la promoción

del desarrollo; su accionar ha llegado a ser poco significativo comparado con otros momentos, debido a que la organización shuar gestiona por su cuenta esas dimensiones y también porque la presencia del Estado es más determinante, especialmente en temas de educación.

No obstante ello, si bien los objetivos civilizatorios ya no son invocados ni mencionados por el cambio de enfoque y porque pesa sobre ellos el sentido de ilegitimidad, algunos misioneros, sin decirlo explícitamente, traducen algunos impactos de la evangelización y de la misión en general en términos de novedades civilizatorias, por ejemplo, en el campo de la política. Este es el caso de Silvio Broseghini, quien permaneció en la misión desde 1969 hasta el año de su muerte, en 2006. En una entrevista (Boster 2002) afirma lo siguiente que expresa muy bien el sentir de no pocos misioneros:

Es un hecho que la cultura shuar ha evolucionado y se abre a nuevas situaciones, por lo tanto, se encuentra en la necesidad de ampliar sus horizontes sociales, culturales y también religiosos. En este contexto la evangelización puede aportar con la apertura hacia una universalidad que permite dar pasos certeros de interculturalidad, manteniendo una identidad que permita establecer esas relaciones en un plano de igualdad... yo creo que los Shuar estuvieron acompañados por Dios en el sentido de ver lo bueno y lo malo, aunque principal y únicamente dentro del ámbito de la familia.

En cambio, con la familia enemiga el comportamiento era otro y valía la ley del talión. El aporte del cristianismo, según mi manera de ver, es superar las barreras familiares y, en nombre de una raíz común, proyectarse a nuevas situaciones que respondan a los problemas actuales. (Boster 2002, 7-8).

Cierro esta sección problematizando algunos de los procesos anotados pues las estrategias de apropiación shuar, tanto de la educación como de las nuevas formas de articulación comunitaria, no están exentas de tensiones respecto a otros sujetos de apropiación en el sentido de “instrumentación” y de “usurpación”. Veamos esas apropiaciones y sus enunciaciones de acuerdo a los sujetos no shuar que las ejercieron.

Me pregunto si el esfuerzo de titulación de tierras contemporáneo con la Reforma Agraria de 1964, apoyado decididamente por los misioneros y asumido por los shuar, no fue instrumentalizado para campe-

sinizarlos a imagen y semejanza de las cooperativas de colonos pobres de la Sierra. Lejos de ser una forma de organización local innovadora, el centro reprodujo el patrón de asentamiento y uso productivo del suelo de las cooperativas de colonos (Salazar 1986, 86). Salazar (1981) afirma que el centro, en realidad, “representa un claro alejamiento, un cambio radical del concepto tradicional de comunidad shuar” (65) en tanto “réplica incipiente de los asentamientos nucleados de los colonos” (65). La Reforma Agraria, llevada a cabo localmente por el Centro de Reconversión Económica del Azuay (CREA), contribuyó a comprender al centro como expresión de la aldea cooperativista:

En el esquema del CREA, la aldea cooperativista está constituida por un Centro Cívico, que comprende una plaza central, a cuyo derredor se parcela un número determinado de “lotes pobladores” [...] estos lotes son entregados a la llegada del colono a fin de que este construya allí su casa y siembre una pequeña huerta para satisfacer sus necesidades inmediatas de subsistencia. Se adjudican, así mismo, terrenos para la Iglesia, la escuela, el mercado y la casa comunal [...].

En la periferia del poblado se encuentra una serie de parcelas de más o menos una ha. de extensión que se adjudica al colono como “huertos familiares” [...].

Tras los huertos se extiende la zona de parcelación que está subdividida en lotes “grandes” o “fincas” (generalmente de 30 ha de extensión), que constituye la mayor asignación de terreno que se da al colono [...].

Más allá de las fincas se encuentra una o más zonas de extensión variable (entre 400 y 1200 ha.), que constituyen los llamados “terrenos comunales”, o sea la reserva de la aldea para satisfacer las necesidades del crecimiento demográfico. (1986, 88)

No obstante, el centro shuar, a diferencia de la cooperativa colona instituida como instancia de representación única y aislada, introdujo como novedad su articulación con otros centros para conformar asociaciones, “unidades administrativas, geográficamente más amplias” que potenciaron la gestión de los centros. La subsiguiente articulación, la Federación Shuar, otorgó a las asociaciones una capacidad de articulación regional de la que careció la cooperativa (Salazar 1981, 66).

La Reforma Agraria territorializó nuevos actores estatales como el Instituto de Reforma Agraria y Colonización (IERAC) y regionales, como el CREA ya mencionado, para la provincia de Morona Santiago. El costo del reconocimiento legal de las tierras shuar implicó asumir nuevas formas de propiedad basadas en la modalidad de *denuncia global*, aunque de carácter comunal imposible de enajenar por la venta de lotes individuales. La exposición de motivos de la Ley de Reforma Agraria y Colonización de 1964 afirmó que la adjudicación estaba condicionada por la ocupación, la explotación y la reversión de tierras incultas u ociosas por más de diez años (Viteri Díaz 2007).

Estos principios fueron en contra de los patrones territoriales shuar, enunciados en la conversación que abrió el primer capítulo: el territorio no está allí para ser explotado sino habitado y compartido con otras instancias. Su forma de territorialidad puso a los shuar en situación de riesgo porque debieron, además, desboscar cantidades enormes de territorios para ajustarse al requisito de tierras productivas y acceder a su posesión —tal como me fue relatado durante mi estadía en Bomboiza durante mi período de *asistente* del internado—. Un testimonio del misionero Juan Shutka relata lo siguiente respecto a la condición de desboscar cierto porcentaje de tierras destinadas a pastizales como requisito de adjudicación y propiedad:

Y había otro problema: en esos años el IERAC tenía la siguiente política y creía, igual después, que uno tiene derecho a poseer tres hectáreas más: una hectárea trabajada y tres hectáreas de montaña, pero en nuestro ambiente, cuatro hectáreas de propiedad es minifundio. Ahora, el Shuar no podía trabajar dos hectáreas de cultivo porque qué haría con esos cultivos; no había caminos, había senderos apenas, y entonces se pensó en dar un paso hacia la cría de ganado y tenía derecho a poseer ya no cuatro hectáreas, sino 15, 20 o más hectáreas... (Entrevista a Juan Shutka, citada en Boster 2002, 67)

Respecto a la evangelización, inicié diciendo que el centro generó un espacio de mayor autonomía respecto a la presencia tutelar de los misioneros salesianos pero, por un lapso importante, otorgó a su acción una mayor vigencia y presencia en el territorio. Los mismos shuar se convirtieron, por decirlo de alguna manera, en delegados locales más

eficientes para implantar el proyecto evangelizador mediante la conformación de una red regional de catequistas (*etserin*: “avisadores”) y líderes religiosos. Por lo tanto, el centro no anuló la autoridad evangelizadora misionera ni restringió su acción, sino que les proporcionó una plataforma inmensa de nuevas e insospechadas posibilidades que los internados, en realidad, ya no podían asegurar. Al potencial evangelizador se sumó, hasta finales de los años 70, el uso de franjas radiofónicas en Radio Federación con contenidos evangelizadores.

También cabe preguntarse si la pastoral *inculturada* afincada en los centros, basada en el uso del shuar chicham y de los *ii uuntri aujmitsamu* (conversaciones de nuestros mayores) en tanto mitos y relatos moralizantes descontextualizados, y una nueva estructura sacramental basada en la apropiación instrumental de la ritualidad shuar, no usurparon la cosmovisión shuar para hacer posible, de manera más efectiva y desde dentro, la cristianización y, con ella, viabilizar patrones civilizatorios contradictorios con su diferencia radical, especialmente relacionados con la desespiritualización de la naturaleza y la escisión alma-cuerpo que constituye la subjetividad moderno-colonial —aspectos que profundizaré en el capítulo que viene—.

Panorámica de los programas de educación superior universitaria y no universitaria para la profesionalización de docentes shuar. Señas de apropiación autonómica y pedagogía shuar

Esta sección es una revisión muy amplia de los programas de educación superior universitaria y no universitaria para la formación docente del Sistema de Educación Bilingüe Shuar que expresan la concepción integral de su proyecto educativo, capaz de asumir la totalidad de las fases, desde la inicial hasta la universitaria, superando de esa manera la visión de que la interculturalidad y el bilingüismo son momentos previos e iniciales a ser superados una vez lograda la inclusión del niño indígena en el sistema escolarizado.

Luego reviso los diversos programas de educación superior universitaria y no universitaria en cuya concreción fue determinante la articulación con las organizaciones indígenas, sea esta la FICSH o la Di-

rección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe creada en 1988, durante el Gobierno de Rodrigo Borja, que más tarde sería el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB). Tales experiencias fueron portadoras de expectativas colectivas y sus actores se articularon con los momentos más importantes para la conformación de la educación superior indígena en Ecuador.

Después analizo tres experiencias de educación superior universitaria y no universitaria de especial interés para la formación profesional de docentes shuar: el INBISH, la Amawtay Wasi (Casa de la Sabiduría) o Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UINPI) y la de la Universidad de Cuenca. ¿Qué rastreo en esas experiencias y en la producción académica? Las señas de apropiación de la escolaridad y pistas para establecer los elementos de una posible pedagogía shuar.

El INBISHA⁸² de Bomboiza es una institución de educación superior fiscomisional, creada mediante Acuerdo del Ministerio de Educación, 1982, durante el período del presidente Osvaldo Hurtado. Uno de los motivos de su creación fue el Decreto Legislativo del 25 de junio de 1980 que dispuso establecer institutos normales bilingües en zonas donde la población usaba el castellano y alguna lengua autóctona. El acuerdo determinó que, luego de tres años de estudio, el INBISHA conferiría el título de bachiller en Humanidades Modernas Especialización Normalista Bilingüe. Luego de dos años de posbachillerato, el INBISHA podría conferir el título de profesor de Educación Primaria Bilingüe. Por lo tanto, se trató de una experiencia de educación superior no universitaria y fue la primera que profesionalizó sistemáticamente a los docentes de la educación shuar en respuesta a las necesidades del proyecto educativo de la FICSH.

El INBISHA funcionó hasta el 9 de agosto de 1991 para transformarse en un instituto piloto mediante Acuerdo Ministerial suscrito por el entonces ministro de Educación, Raúl Vallejo, durante la presidencia de Rodrigo Borja. Nació así el Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe Shuar Achuar (IPIBSHA). El Acuerdo Ministerial del 9 de diciem-

82 Los datos están tomados de la Secretaría del IPIBSHA, gracias a la colaboración del profesor Galo Sarmiento Arevalo de Bomboiza.

bre de 1991 estableció las siguientes líneas de acción para los institutos pedagógicos interculturales: se basarán en la cosmovisión y pensamiento de las nacionalidades indígenas; serán plurilingües e interculturales; serán comunitarios, dinámicos, técnicos y científicos; se basarán en el calendario agroecológico y la enseñanza será creativa y secuencial, con base en la cultura. Los institutos tendrán su base en la política organizativa de las nacionalidades indígenas. Tanto el INBISHA como el IPIBSHA fueron regentados por la misión salesiana, pero paulatinamente pasaron a depender en sus orientaciones de la Federación Shuar y los planes oficiales.

Los egresados del IPIBSHA obtenían el título de bachiller en Ciencias, Especialización Intercultural Bilingüe. Los graduados, luego de dos años de posbachillerato, obtenían el título de profesor de Educación Pre-primaria, Primaria o Áreas especiales.⁸³ El Acuerdo del 8 de agosto de 2000 estableció las pautas del diseño curricular cuyo propósito era que el futuro docente “se comprometa en la construcción de una sociedad comunitaria, intercultural, plurinacional, multilingüe y productiva”. El mismo acuerdo especificó así el título del egresado: profesor de Educación Básica Intercultural Bilingüe, con mención en una de las siguientes áreas: Lengua Indígena y Español, Ciencias Exactas, Ciencias Aplicadas y Arte, Historia con inclusión de Geografía, y Cultura Física. El IPIBSHA adquirió la categoría de instituto superior, que se concretó con el Registro Institucional del 8 de mayo de 2005 que reconocía el nivel superior de formación docente.

En la actualidad, el IPIBSHA mantiene vigentes tan solo las actividades de cierre con miras a culminar la formación de los últimos titulados, al igual que el resto de los institutos superiores pedagógicos

83 Mediante Acuerdo del 14 de mayo de 2001, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe elevó al IPIBSHA de Bomboiza a la categoría de Subsistema Regional de Formación Docente, integrado, además, por el Centro de Educación Infantil Familiar Comunitario, el Centro Educativo Comunitario de Educación Básica Etsa, el Centro Artesanal Sor María Troncati y algunos centros educativos para la práctica docente.

interculturales bilingües⁸⁴ que debaten su suerte entre ser clausurados o transformados en institutos tecnológicos. En el caso del IPIBSHA la clausura la decidieron los salesianos por varios factores, el principal: las disposiciones de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) que reconoce únicamente a la educación superior universitaria la facultad de otorgar títulos docentes. Por lo tanto, la única posibilidad para que continúe consistía en pasar a formar parte de una de las universidades emblemáticas del Gobierno de Rafael Correa: la Universidad Nacional de Educación (Cañar), propuesta que no aceptaron los salesianos.⁸⁵ Tanto el INBISHA como el IPIBSHA formaron, a lo largo de más de treinta años, generaciones de profesores shuar y achuar, y se constituyeron en lugares de reflexión y producción de pensamiento pedagógico shuar mediante una gestión muy articulada con la Federación Shuar y el Sistema de Educación Bilingüe.

La producción del IPIBSHA se reflejó en los trabajos de grado y su revisión reflejó 405 investigaciones entre 1985 y 2001; seguramente, la producción bilingüe más consistente con respecto a otras instituciones y programas indígenas de educación superior. En este corpus se evidencian transiciones temáticas que anuncian nuevos enfoques y requerimientos con el correr del tiempo. Por ejemplo, desde 1985 a 1994 predominan los temas relacionados con la *cultura tradicional shuar* (herboristería, ritualidades, poética, salud, etc.), pero también se observa un interés llamativo por la reconstrucción histórica y testimonial de la emergencia de la organización shuar, especialmente de los centros a los que pertenecen los estudiantes, una tendencia que se mantuvo hasta 1997.

Estos temas fueron inicialmente impulsados por el misionero salesiano Silvio Broseghini, rector de la misión, en parte desde una visión de *recuperación cultural*, cuyo ancestro fue la Expedición Antropológica de la Universidad de Cambridge, dirigida por el zoólogo Alfred Haddon a las islas del estrecho de Torres en 1898, y cuyos informes finales fueron

84 Los demás institutos superiores pedagógicos de la Sierra fueron Marta Roldós (Colta Monjas, Chimborazo) y Jaime Roldós (Quilloac, Cañar). En la Amazonía, Limoncocha (antigua sede del ILV), Canelos (cedido por la misión dominicana al Estado).

85 Javier Herrán sdb, comunicación personal, septiembre de 2016.

publicados entre 1901 y 1935. La práctica investigativa de la expedición incidió en el giro hacia el trabajo de campo de la etnografía británica y dio inicio a la *etnografía de salvamento* ante la desaparición de la gente y las modificaciones del contacto (Edwards 1998), tendencia que aparecerá entre los salesianos mucho más tarde y se consolidará con otros sentidos y contextos desde los 60 del siglo XX en adelante. De lo que recuerdo, la razón que fundamentó orientar los trabajos de graduación hacia temas y problemas de la propia cultura nunca consistió en salvar rasgos culturales, antes de que desaparezcan, para conformar registros al servicio de la ciencia o de preocupaciones museográficas; más bien, el impulso de esas investigaciones obedeció a la necesidad de insertar la educación en el marco del reforzamiento identitario, relacionando a docentes y estudiantes con sus mayores, la comunidad y la organización.

Lo que sí cabe reconocer es que esos aportes, en la selección de los temas fuertemente condicionados por la mirada misionera, no apuntan del todo a construir un pensamiento indígena, sino a despejar temas puntuales de la vida y cultura de los shuar y su tratamiento no resalta del todo los contenidos culturales de manera que interpelen, confronten y disputen las formas civilizatorias que amenazan su vida colectiva. Las investigaciones son tratadas según un formato en que el hecho a comprender se recupera, describe y valora, pero sin profundizar del todo en qué aspectos interpelan la colonialidad. En eso se nota la mano misionera condicionada por el enfoque culturalista, que fundó mi hábito disciplinar hace mucho. No obstante, la imaginación shuar pudo más que esos límites y esas tesis contienen una enorme posibilidad para rastrear pistas para un pensamiento shuar basado en su escritura, tarea que deben hacerla ellos mismos.

De 1995 a 1997 cobraron mayor presencia las aplicaciones pedagógicas y las investigaciones que indagan las consecuencias de las transformaciones y cambios profundos que debió enfrentar el pueblo shuar: el impacto de los medios de comunicación social, las interacciones con los colonos, las diferencias entre la religiosidad antigua y la actual, el alcoholismo, etc. Desde 1997 en adelante, en cambio, estos temas fueron sustituidos por materiales prácticos y aplicados como insumos didácti-

cos, técnicas de producción agrícolas y proyectos productivos, expresión de los conflictos entre las diversas posturas de los misioneros en torno a la cultura shuar que se resolvieron, finalmente, por sustituir las lógicas identitarias por las productivas.

La Universidad Amawtay Wasi o UINPI fue una propuesta que nació de las organizaciones indígenas y su constitución se inició en 1987. Entonces,

la Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE, propone dentro de su plan de trabajo la creación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, el cual en primera instancia estuvo enfocado a la educación básica y secundaria. Posteriormente, con la llegada de los primeros diputados indígenas al Congreso Nacional (1996), los diputados Luis Macas y Leonidas Iza, en su programa de trabajo legislativo, se plantean la formulación del proyecto de ley de creación de la Universidad Intercultural para las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador; [...] proponiéndose que el sistema de educación bilingüe intercultural debe ser integral y su organización responder a las exigencias de todos los niveles, desde el nivel pre-primario hasta el superior, debiendo en cada uno de ellos, recoger y recrear la sabiduría original de las nacionalidades indígenas, para cumplir un papel revitalizador de las propuestas políticas y culturales. (Vacacela s. f., 3)

La Amawtay Wasi se fundó, entre otros rasgos, como una institución educativa particular, de iniciativa comunitaria, descentralizada y con autonomía académica, administrativa y financiera. Se trata, en rigor, de la primera universidad indígena de carácter comunitario dotada de la capacidad de otorgar títulos profesionales,⁸⁶ diplomas y certificaciones a todo nivel; ofreció dos tipos de programas de formación bien definidos: uno de educación formal que comprende el pregrado y posgrado; otro, de educación informal que comprende las Comunidades de Aprendizaje (5).

86 La UINPI forma parte del Sistema Nacional de Educación Superior desde la aprobación de su estatuto orgánico por el Consejo Nacional de Educación Superior (ex CONESUP hoy Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación —SENESCYT—), el 30 de noviembre de 2005.

Las pistas epistemológicas desde las cuales imaginar una pedagogía indígena remiten al pensamiento andino abierto, todavía pendiente de construir, pues, al igual que el pensamiento de otros pueblos, “aunque no conste en abundantes escritos se basan en su propia cosmovisión y filosofía, poseen principios y categorías, sus propios sistemas de escritura o, como en nuestro caso, pueden ser ‘ágrafos’ pero con lenguaje simbólico” (Saranggo 2009, 197). La reconstrucción epistemológica de la Amawtay Wasi ha sido producto de una *minika* de conocimientos (196), cuyos resultados se condensaron en el texto *Aprender en la sabiduría* (Amawtay Wasi 2004).

La sabiduría andina es tratada como un paradigma intercultural de conocimiento denominado “racionalidad de Abya Yala” que reconoce no solo la coexistencia de los saberes indígenas, sino también su conexión complementaria de unos con otros (174). A la vez que cuestiona las condiciones de saber y comprensión de la modernidad-colonialidad porque “violentan, desestructuran e imposibilitan la autocomprensión desde lo indígena” (163); la racionalidad de Abya Yala se propone construir la posibilidad de un pensar indígena descolonizador que asegure la “comprensión de su mundo sin violentar su cosmovisión y sus valores éticos fundamentales” (163).

Es importante recalcar el rol estructurante de la sabiduría de Abya Yala porque otorga forma integral al proyecto de educación superior, dotándolo de referentes, principios, métodos, lugares, modalidades y niveles de aprendizaje.⁸⁷ Así, la “racionalidad de Abya Yala” supera el peligro de ver reducida su existencia a objeto de comprensión o repositorio de contenidos a ser tomados en cuenta en los programas de estudio, para convertirse en el eje vertebrador de la propuesta pedagógica.

Para la nacionalidad shuar fue de especial interés la licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía Intercultural, cuyo plan de estudios

fue socializado y validado por sus expertos y autoridades, llegando a ser modificado considerablemente. Este proceso significa que la universidad no puede imponer desde arriba paquetes curriculares, conforme

87 Para el detalle de estos elementos ver Universidad Intercultural Amawtay Wasi (2004, 160 y s). Una síntesis apretada consta en Juncosa (2008, 164-71).

ha sido la costumbre de la academia tradicional. Significa también reconocer que la comunidad beneficiaria ya no es más objeto sino sujeto, que otorga legitimidad al quehacer académico de la universidad en la comunidad. (Sarango 2009, 201)

La producción de los estudiantes shuar reflejada en las tesis de grado de la licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía Intercultural puede ser clasificada según tres ejes temáticos: 1. La relación cultura y educación; 2. Propuestas de modelos interculturales y aplicaciones curriculares; y 3. Análisis de los cambios y transformaciones culturales.

Considero que la Amawtay Wasi ofreció al pueblo shuar, además, la posibilidad de pensar en una educación superior basada en principios epistémicos más allá de la ciencia; un espacio de articulación y diálogo entre pueblos indígenas, entre sus métodos y epistemologías, y la posibilidad de imaginar otras maneras de generar espacios de aprendizaje vinculados a la comunidad y a las organizaciones indígenas. El aporte de la Amawtay Wasi consistió en mirar la educación superior indígena desde la perspectiva de la decolonialidad, hilvanándola con prácticas académicas y de profesionalización concretas.

La Universidad de Cuenca, de carácter público, desarrolló otra de las experiencias significativas para la formación profesional de docentes shuar, tanto en grado como en posgrado. Inició sus programas de educación superior para docentes indígenas desde 2002, año de inicio de la licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe. Ese mismo año creó el Departamento de Estudios Interculturales (DEI), que tuvo a su cargo el Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe (PLEIB), articulado con la cooperación internacional, la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) y la CONAIE. A lo largo del tiempo, se titularon 329 docentes pertenecientes a las nacionalidades achuar, awá, chachi, kichwa, secoya, shiwiari, shuar, siona y waorani. El DEI ofertó también la maestría en Educación Superior con mención en Interculturalidad y Gestión, y el diplomado superior en Formulación y Evaluación de Proyectos de Investigación, programas académicos destinados, igualmente, a docentes indígenas del SEIB (UNICEF-EIBAMAZ 2012c, 23-4).

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía (EIBAMAZ), impulsado por UNICEF, inició en 2005 y culminó en 2009, e incluyó a pueblos indígenas amazónicos de Ecuador, Perú y Bolivia. En Ecuador se concentró en la Universidad de Cuenca y contó con el apoyo de la CONAIE, y su filial en la Amazonía, la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (CONFENIAE). Posteriormente, participó la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negros (FENOCIN) y la Federación de Indígenas Evangélicos (FEINE). Su objetivo fue construir un nuevo modelo de educación intercultural, desde la cosmovisión de los pueblos originarios, “dando el valor a los conocimientos ancestrales dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como partiendo de la lengua originaria como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje” (UNICEF-EIBAMAZ 2012c, 17).

El Programa de Formación de Investigadores de las Culturas Amazónicas (PROFOICA), del departamento de Estudios Interculturales de la Universidad de Cuenca, implementó la licenciatura en Pedagogía e Investigaciones de Culturas Amazónicas, cuyo objetivo fue formar investigadoras/es de las culturas amazónicas provenientes de las propias nacionalidades indígenas, para estudiar según los patrones de análisis e interpretación de su cosmovisión, con especial atención a las sabias, sabios, ancianos y ancianas de las comunidades. La licenciatura se desarrolló desde diciembre de 2006. El programa incluyó becas para la Amawtay Wasi.

La licenciatura se basó en puntos de vista muy cercanos a los de la Amawtay Wasi, en el sentido de que las epistemologías amazónicas son cosmovisiones basadas en el *sumak kawsay* o *suma qamaña* (buen vivir o vivir bien). La implicación pedagógica consiste en asumir el currículo de la EIB como “la adecuación del modo de vida a las posibilidades que ofrece la naturaleza. El *sumak kawsay* implica un equilibrio en el modo de ser de las personas y la contención en el uso de recursos naturales; una vida armónica tanto individual como colectiva” (UNICEF-EIBAMAZ 2012c, 49).

El programa EIBAMAZ produjo la serie denominada *Sabiduría Amazónica*, que difundió las investigaciones realizadas por los es-

tudiantes del PROFOICA. En tanto que la serie *Horizontes Pedagógicos* difundió los aportes en torno a etnografías matemáticas, etnografías de educación infantil familiar comunitaria, identidad y cosmovisión, y conocimiento ancestral. Estas investigaciones apoyaron el desarrollo de estrategias metodológicas acordes a la realidad y formas de pensamiento de la cultura (UNICEF-EIBAMAZ 2012c, 34-5).

Al igual que en el caso de la Amawtay Wasi, los trabajos de grado pueden ser agrupados en tres ejes: 1. Recuperación de saberes ancestrales; 2. Aplicaciones pedagógicas de diversos aspectos de la vida sociocultural shuar; y 3. Reflexiones en torno a los cambios culturales. Merece atención especial de esta investigación la tesis de Juan Manuel Mashinkias Chinkias (2012), titulada la “Etnoeducación shuar y aplicación del modelo de Educación Intercultural Bilingüe en la Nacionalidad Shuar”, porque allí aparecen por primera vez, al menos en la producción escrita shuar, los términos: “etnoeducación”, “educación propia” y “pedagogía de Arutam”.

La *etnoeducación*, un término no explicado, se refiere a los rasgos ancestrales shuar que remiten a su cosmovisión y mitología, ritualidad y prácticas de aprendizaje, agentes educadores y valores, lugares y espacios, metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje, correctivos y estímulos, tabúes, contenidos y recursos, que constituyen la *educación propia* concebida como sistema (Mashinkias, M. 2012, 27-58), precisamente por la articulación entre sus elementos. La *pedagogía de Arutam* (58 y s.) se refiere al ciclo de apropiación ritual de fuerzas vitales y de poder que constituyen la subjetividad individual y colectiva, un aspecto esencial para la identidad colectiva shuar que será profundizado en el próximo capítulo. Postulo que la pedagogía de Arutam, aquella pedagogía más allá de la educación formal pero que le da sentido, lo que busca verdaderamente es renacer y prevalecer en el territorio.

El renacimiento de la espiritualidad de Arutam. Enlaces pedagógicos, territoriales y epistémicos

En la sociedad shuar la iniciación empieza con el nacimiento cuando se aplica al niño o niña, por vía oral o anal, el zumo de floripondio (*maikiua*), *tsentsemp* (planta medicinal), tabaco (*tsank*), *piripri* (planta

purificadora). Al hacerlo el niño recibe la protección de la fuerza que representa cada planta.

Los adolescentes —varones y mujeres— inician la vida racional al realizar el primer encuentro con el *Arutam*. A partir de esta experiencia, emprenden el camino del encuentro de su propia identidad, esforzándose por la auto comprensión.

Se trata de una pedagogía socialmente aceptada que genera una vida conducida por la racionalidad del *Arutam*. El poder de *Arutam* está representado por el símbolo de la cascada (*Tuna*), donde se manifiesta la fuerza de *Tsunki*.

La familia y la comunidad consideran necesario que el adolescente varón debe emprender su primer viaje a la cascada. Un *wea* dirige el rito de ida y regreso de la cascada simbólica. El joven debe mostrar las características propias del varón: valentía, decisión y firmeza. Se regulan estrictamente las comidas y bebidas. La ingestión del zumo de tabaco o floripondio le fortalece al ánimo. El objetivo es propiciar el encuentro con *Arutam* en algún momento del rito. El adolescente mantiene en secreto el resultado de su experiencia con la divinidad [...].

Las mujeres participan en los ritos de *natémamu*, ingestión colectiva de ayahuasca, medio de manifestación de la fuerza de *Arutam*. Al producirse la menarquía se realiza el rito festivo de *Nua Tsankram*, que dura unos cinco días, luego de prepararse durante dos años con ingestión del zumo de tabaco (*tsank*).

Los adultos acuden a las cascadas, individual o colectivamente, para renovar el compromiso con el *Arutam* y restablecer el desequilibrio espiritual. Esta es una experiencia característica del pueblo shuar que encuentra su explicación en la interiorización (emotiva) de la fuerza racional del *Arutam*. (Mashinkiash, M. 2012, 58-9)

En este apartado trazo un bosquejo de una posible pedagogía, enlazada con la vida en el territorio y la epistemología shuar, desde la espiritualidad de *Arutam*, un ámbito de conocimiento y ritualidades cargado de potencia articuladora para imaginar un horizonte desde el cual disputar los patrones civilizatorios duales de la modernidad-colonialidad. Emprendo el desafío tomando en cuenta aquellos elementos de la espiritualidad de *Arutam* que expresan la diferenciación colonial

shuar, y proponiendo que es fundamental no solo para los individuos, sino también para el renacimiento de la existencia diferenciada del pueblo shuar en el territorio.

Si lo que continuamente debe renacer es la diferenciación colonial shuar, creo que esta va de la mano con el renacimiento de la espiritualidad de Arutam, lugar que alimenta y articula la vida, el pensamiento y la pedagogía shuar. Entiendo que se trata de una práctica colectiva de saberes y ritualidades que es condición para prevalecer en el territorio. Sin una aproximación a ella, no es posible entender lo que la diferencia colonial shuar disputa a la civilización, la evangelización y la educación en el marco de la modernidad-colonialidad.

Esta sección forma parte de la tarea pendiente que yo, como investigador, me comprometí con el grupo que compartió sus *aujmatesamu* y cuya validación quedó pendiente por las condiciones de investigación que, en cierto punto, hicieron imposible continuar con los encuentros para revisar mi escrito basado en los materiales del taller de enero de 2012, enfocado en un acercamiento semántico a la terminología epistémica shuar. La segunda razón consiste en que las implicaciones de la noción de diferenciación colonial demoraron en ser reconocidas a lo largo de la investigación, y esta en ser asumida como el único lugar posible desde el cual culminar la tarea, sorteando el hábito disciplinar de abordar un tema bajo el enfoque neutralizante del *rescate cultural* o la descripción disciplinaria.

Por ello, acudo a citas largas para convocar presencias antes que argumentos y datos tomados de las *aujmatesamu* y otras fuentes. Las citas expresarán mucho mejor que mis palabras la espiritualidad de Arutam y sus implicaciones. La sección inicia con el enlace entre la espiritualidad de Arutam y sus implicaciones pedagógicas, con un acercamiento a la ritualidad; continúa con el enlace de la espiritualidad de Arutam con la territorialidad, y culmina con el enlace de la espiritualidad de Arutam con la epistemología shuar. Creo que el valor de este aporte consiste no tanto en lo que se dice de cada aspecto, sujeto a detalles y profundizaciones sucesivas, sino lo que se coloca junto, en el sentido de la articulación de los elementos que cobran sentido a partir de una fuente común, a la manera de un árbol

cuyas raíces están constituidas por la espiritualidad de Arutam y las ramas por la vida colectiva en el territorio, la pedagogía y el conocimiento.

De la espiritualidad de Arutam a la pedagogía de Arutam

Antes de establecer los enlaces pedagógicos, trazo una primera aproximación al componente ritual a partir de textos shuar. Juan Luis Chimkim afirma que:

[L]a fuerza espiritual del pueblo Shuar es Arutam. Esa fuerza es la que le permite vivir, y *hacer su historia como individuo y como pueblo*. Esto lo digo porque, si el shuar decide encontrar la fuerza de Arutam no permanece tranquilo en la casa; está en continuos viajes a la chorrera y cuando encuentra la fuerza de Arutam no se preocupa más porque ya la tiene y con esta fuerza que ha encontrado de Arutam continúa trabajando. (Chimkim, Petsein y Jimpikit 1987, 8, énfasis añadido)

La espiritualidad de Arutam, que viene del término *arut-* (viejo) y *-ma* (hecho), se refiere a la recuperación de la fuerza vital (*kakarma*: fuerza, fortalecido) de los ancestros y es muy importante para encontrarse, comprenderse a sí mismo e identificarse colectivamente como shuar. Se funda en la corpovisión narrada en el segundo capítulo que alude a que el cuerpo, como el territorio, es permeable y fluido en el sentido que deja entrar y salir fuerzas. La espiritualidad de Arutam se expresa en un conjunto ritual que consiste en lograr o procurarse sueños para garantizarse, mediante las visiones que allí tienen lugar, la reincorporación de fuerzas vitales elusivas e inestables: que así como se adquieren se pierden. Tan importante es la espiritualidad de Arutam que algunos pedagogos parten de ella para empezar a imaginar una *pedagogía de Arutam* que conduce a fortalecerse a uno mismo para enfrentar las dificultades individuales y colectivas (Mashinkias, M. 2012, 58-60).

La ritualidad supone que la persona reconoce una situación existencial de inseguridad, inestabilidad o incertidumbre y emprende, luego, un período de ayuno y privación como requisito para la ingesta de las plantas sagradas, aunque las *aujmatesamu* compartidas señalan que los adultos inician a los niños de una u otra manera en viajes colectivos. La espiritualidad de Arutam es un espacio ritualizado y colectivo de cono-

cimiento y aprendizaje contextual —solo una situación de inseguridad lo justifica— e incorporado: el ritual involucra el cuerpo y las emociones pues todo sucede al tiempo del caminar, deambular, comer, ayunar...

Luego de la planificación no se espera a que pase mucho tiempo sin ejecutarlo, entonces iniciando, primeramente van al río a dormir en ayunas, fumando el tabaco, suplicando con los *anent* y esperando al ser poderoso. Al día siguiente llegan a la casa; la comida para estos es muy escasa, es decir, no comen suficiente para satisfacer por completo la necesidad. En la tarde siguiente hacen en la misma manera del día anterior.

[...]

Luego [...] emprenden el viaje, cogiendo todos los materiales preparados con anterioridad y, caminan todo el medio día, hasta, más o menos dos de la tarde. Preparan el sitio para la construcción del *ayamtai*, todos se mantienen en actividad. Terminando todo, se quedan acostados toda esa tarde en absoluto silencio. Si algún integrante desea ir de cacería, puede hacerlo en este momento, siempre y cuando cumpla las normas éticas de un buen viaje. Si no van a ningún lugar se mantienen tranquilos allí mismo, todavía sin comer.

Llegada la tarde cogerán un plátano y comerán asándolo, también tomarán un poco de aguado.

En la noche, después de esa comida, cogen el tabaco, lo envuelven con una hoja seca de plátano y fuman. En este momento el mayor está pidiendo ayuda mediante plegarias, diciendo a Arutam que le espere en cualquier lugar de ese viaje y le entregue la fuerza poderosa para su mejor situación de la vida. Por lo tanto, en estos momentos el ser superior puede compadecerse del Shuar buscador de Arutam.

Si el Shuar ha tenido suerte, se despertará en esa noche en presencia de Arutam, o alguno al andar de cacería, en un momento, se enfrentará con el ser supremo y recibirá el poder.

En este caso, al tener la visión, no se pretende ir más adelante, es decir no se puede bañar en la cascada, al hacerlo se recibirá la maldición del espíritu Arutam. Y cuando una persona es maldita por la cascada está previsto que su vida no durará mucho tiempo, es decir, tendrá que morir muy pronto aunque se quiera recuperar superando esta maldición.

[...]

Con todo esto quiere decir que en cada viaje a la cascada o en cada rito se puede tener una sola visión. No hay más oportunidad en ese mismo momento de tener otra visión, como acabo de decir, se perdería el poder y saldría primeramente juzgando y condenando a muerte. (Petsein, citado en Chin^ukim, Petsein y Jimpikit 1987, 867-8)

Durante el viaje se debe respetar la norma de no jugar ni hacer bromas y “tener dentro de cada uno el pensamiento secreto de él [de Arutam]” (69). La cascada (*tuna*) es el lugar de la ingesta de las plantas sagradas: *natem* (ayawasca) y *maikiwa* (floripondio), según sea el caso. Ellas otorgan las visiones y las ensoñaciones cargadas de poder y capacidades simbólicas para imaginar la realidad de otra manera. En su *auj^umatsamu*, Rosa Mariana Awak se refiere al poder y la importancia de los sueños:

El sueño es más que dormir, en él se realizan acciones. Un sueño se hace realidad. También hay sueños provocados por el alucinógeno donde se ve una gama de acciones que son reveladas para la vida; a eso le llamamos el poder de *natem* (ayawasca), *maikia* (floripondio) y *tuna* (cascada).

El abuelo era quien se preocupaba de la educación de los hijos, el niño o la niña debe saber todo lo que va a hacer en su vida de adolescente, quien más conocimiento tenía era respetado. En aquel entonces permitían que los niños participen en los rituales de *natemamu* (ritual de la ayawasca), *tuna karamma* (viaje a la cascada sagrada), *maikuamma* (ritual de beber el floripondio), *tsan^ukram* (ritual de beber el zumo de tabaco), *wainchi* (ritual de aprendizaje de cantos sagrados); donde se adquiría poder en el sueño (*karamak* “sueño bueno”, *mesekar* “sueño malo”).

Karamak, juka kanamuchuiti, juin^ukia warin^ukish najanatin iwiayamuiti karamakanam, kanarar mesekranam warin^ukish najanmaiti, nu paantin ajakuin^ukia pen^uke karamak tutainti. Aintsan^uk, karamak maikiamar, natema pujasar najanmash awai urumai najanartin, nuka natema, maikia karamari tutainti.

Apaach nii tiran^ukin jintintin asar, tuke pen^uker pujutan jintinarmiayi, urumaiya nui najanatniun. Tuma asamatai aents tii nakarua un arantukam, pen^uker isma atuyayi. Tuma sar natemanunam, namper amaunam pachi, Tunanam, ju armiayi waimiakarat tusar. Nui nekamin atinian wainin armiayi, suertamu, kujapramu,; juin^ukia pen^ukernan, nuinchuka yayauchiniun suertincha, kujaprincha ainiawai. Waimiakarka, etserchatainti asakmaraij tusar nuya mesekramrarkia etserkar maikiamtainti. Tuma asa uunta chichame imianuiti.

Las visiones no se obtienen con facilidad: se entregan y aparecen en un estado de sufrimiento y privación, descrito por los *anent* de súplica como un *andar por la selva sufriendo*, al punto de provocar la compasión de Arutam, sin la cual, este no aparece. Se suele llamar a esas visiones *wainmiakma* (“lo encontrado”), y a la persona que las posee *waimiaku* (“que encontró”), pues las visiones no se entregan incondicionalmente y, por añadidura, su posesión suele ser precaria y fugaz.⁸⁸ Por ello, encontrar visiones se parece, en algo, al trabajo de recolección; aunque, a veces, aparecen espontáneamente, como en el sueño.

No todas las visiones y sueños tienen la misma capacidad para integrar sentidos: algunas son muy específicas; otras más generales y de mayor alcance; algunas hablan de cumplimientos más puntuales; otras, de logros más integrales, y no siempre son entendidas y comprendidas a cabalidad cuando aparecen, sino cuando se cumplen o se toma conciencia repentina de ellas al volver a la vida (Petsein 1987, 67-77). Me he encontrado, en las *aujmatsamu* compartidas, con visiones alusivas a la culminación de estudios, a la posesión de bienes, a la seguridad de una prole que logra afincarse y “vivir bien” y lejos de los peligros.

De la misma manera, Luis Chimkim, Raúl Petsein y Juan Jimpi-
kit (1987)⁸⁹ viven la espiritualidad de Arutam como el ciclo continuo e ininterrumpido de adiciones, pérdidas y recuperaciones sucesivas de espíritus y fuerzas que deben ser incorporadas y retenidas y cuyo elemento crucial es la lucha mística, porque en el escenario del sueño el requisito para su posesión es enfrentar sin miedo las visiones para luego golpearlas con un palo. El altísimo grado de transformación y transfiguración se advierte en que los Arutam asumen múltiples apariencias, como eventos naturales temibles y de poder (relámpagos, vientos fuertes...) y animales predadores, provenientes de todos los estamentos del cosmos shuar y de otras cosmologías.

88 Reflexión del cuaderno de campo en torno a la terminología del conocimiento shuar (2013).

89 Para una aproximación a estos aspectos en mi análisis de la poesía shamánica shuar y la fuerza poética que mueve espíritus en el cuerpo como cosas mediante las palabras, ver mi artículo “Literatura shuar” (2013, 113-58).

Manuel Mashinkias Chinkias (2012), en la cita inicial de esta sección, reflejó el enlace entre la espiritualidad de Arutam y la pedagogía, concebida como un proceso colectivamente conducido mediante el cual la comunidad incorpora ritualmente al individuo y lo fortalece a lo largo de la vida, en un encuentro consigo mismo y con su identidad, mediante “la interiorización (emotiva) de la fuerza racional del Arutam”. Pero en el testimonio que cierra esta sección aflora la experiencia de una mujer shuar, Juana Ipiak,⁹⁰ que dice que la espiritualidad de Arutam posibilita hacerse cargo de la vida a lo largo de sus etapas y afrontar sus desafíos, y revela que las visiones tienen lugar en un contexto pedagógico:

[...] Pasando los años de mi infancia, cuando yo me consideraba responsable, realizaron la fiesta del “Nua tsanku” [lit. “mujer tabaco”].

Desde ese momento empecé a responsabilizarme de todo cuidado de la casa y de la huerta. Iba junto con mi mamá, traía la yuca por mi cuenta para hacer la chicha. Tenía mis utensilios necesarios. Mamá me hacía recordar los “anent” y en ese tiempo empecé a memorizarlos y a cantarlos.

Barriamos la chacra. Salíamos muy temprano de la casa para ir a la huerta. Cuando el sol empezaba a calentar mucho, era señal que la hora de regreso había llegado.

Nuestros padres nos contaban algunos mitos y si hacíamos una falta o un capricho de poco valor, nos castigaban. Nos hacían ayunar y nos daban de tomar “maikiua” [floripondio].

[...]

La primera vez cuando me castigaron fue cuando yo desobedecí y no fui a traer agua. Me dieron de tomar “tsanku” (tabaco). Luego de dos días de ayuno me dieron de tomar “maikiua”, pero no tuve ninguna visión; no encontré la “fuerza”. He tomado 10 veces “maikiua”; una vez porque pedía expresamente yo, otra porque me habían ocurrido algunas desgracias, como romper ollas de barro, etc. No encontré al “Arutam”.

90 Juana Ipiak es una mujer del Centro Chumpias (Bomboiza), ya fallecida, a la que Rosa Mariana Awak entrevistó para su trabajo de titulación como normalista en Pedagogía Intercultural Bilingüe: “Los shuar y el manejo del ecosistema”, en Mashinkias M. y Awak (2012).

Pero tomé cuando se murió mi hijo, por el hecho que entre los shuar es costumbre que los padres del muerto tomen “maikiua”, tanto la mujer como el hombre. Este se va a la “tuna” (chorrera). Mi abuela Atsasú me dio de tomar. Esa vez, cuando yo estaba pasando la borrachera del alucinógeno, se me presentó una mujer que me dijo: “yo soy la mujer Nun̄kui que no encuentro dificultad en mis trabajos. Otras me critican, pero yo nunca les hago caso. Solo me preocupo de la vida de mis hijos para que no les falte comida.

Ella es una mujer trabajadora por eso no le falta. Ella verá a sus nietos y a sus bisnietos; y morirá por muy anciana [mensaje de Nun̄kui refiriéndose a la mujer].

Sus padres la querían mucho”: Así me dijo y [Nun̄kui] me sopló con su aliento y creo que es por eso que vivo tanto. Ya soy muy vieja pero tengo los ánimos de una joven. (Mashin̄kiash, M. y Awak 1988, 85)

De la espiritualidad de Arutam al “buen vivir” en el territorio

Retomo la presencia de la *auj̄matsamu* del primer capítulo, compartido por Serafin Paati, que refiere la conexión de la espiritualidad de Arutam con el territorio y la territorialización, mostrado como un lugar de conocimientos y aprendizajes ritualizados:

De modo general, el shuar aprendió a manejar su territorio en íntima relación con la naturaleza y el Ser supremo. Solo con el poder del Arutam los shuar toman la decisión de apoderarse de un determinado espacio territorial. Es el Arutam quien hace ver a la persona la inmensidad de terreno que le corresponde. Por esta razón, el shuar que tiene la suerte de ver su territorio mediante la fuerza de Arutam suele decir: “Arutam me visionó unas hermosas tierras” (*Arutam nun̄ka jik̄ia jik̄iamtanam iw̄iait̄kiayi*).

Mashi iismaka, shuar nii nun̄kenka nunká irunin ainiana aujai tura Arutmajai umuchniuiti. Aya Arutma kakarmarijain shuarka nun̄ka nii wakaramun anétniuiti. Nekas Arutmaiti shuaran nun̄ka niiniu átinian iimtikin. Tuma asamtai Arutam nii nun̄ke iimtiksamka juni tiniu ainiawai Arutam nun̄ka jik̄ia jik̄iamtanam iw̄iait̄kiayi. Nun̄kia ju kakarmajai shuarka nun̄kan nii wakaramun anetin ainiawai nusha takechu ayatik nii wakaramun pujustatsa.

Con esta *seguridad* el shuar se apodera de una determinada extensión de terreno de manera ocasional. La tierra ocupada con el poder de Arutam le proporciona al dueño la seguridad de vida; es decir, no puede ser fácilmente atacado por su enemigo. Es una morada segura, protegida por el Arutam. Para que se dé este proceso, es el mayor o jefe del clan quien toma la decisión de contactarse con el Ser supremo mediante rituales sagrados propios. Una vez terminada la ceremonia, el jefe del clan cuenta a todos los miembros sobre el poder adquirido, les anima, les da fuerza, comentándoles que ya tienen el poder de Arutam para hacer una nueva posesión.

Desde ese momento viene la planificación del *shiaktin* o *shimiamu* (traslado de un clan a otro lugar lejano). —Comentaremos más adelante sobre este proceso de movilidad territorial—.

El hombre recibe del Arutam conocimientos sagrados en estado de alucinación o en sueños. Por ejemplo, mi padre me comentaba que su padre, recién fallecido, se le presentó en sueños y le dijo que él iba a vivir en una cascada llamada *Tsenkeankais*.⁹¹ Le comentó este sueño a su hermano mayor y organizaron una peregrinación a la tuna⁹² (*Tuna karameamu*). Luego de caminar algunos días (cuatro) en ayunas, llegaron a la tuna y realizaron la ceremonia. Al retornar, antes de llegar a la casa, pernoctó en *ayamtai*,⁹³ tomó el zumo de tabaco y durmió.

*Nun*ka Arutma kakarmarijai achikmaka *pen*ker esetrar pujustinian amauwaiti, kame ii ajerta jatekchamu átinnium. Wari ju *nun*ka jútikia achikmanka Arutam ayamruk auwaiti. Junikiat tusanka uunt natemankesh, tunanam weenkesh turutskesha maikiuamankesh waimiauwaiti. Juna jutikia imik nii waimiakman nii shuarin ujauwaiti, ikiakakartak kakartarum *nun*kan *pen*keran wainkijai nu matsamtuataji tiniuiti uunt.

*Nu*inkia nu kakarmajai nuyanka shiaktin iwiarnat juarnauwaiti. Juka urum imia nekaska auj matsataji.

Aujmatjinia nuya, aishman nekas Arutma kakarmarin achiniaiti nampek tepes natemankesh turutskesha maikiuamankesh. Kame juna titiajai, winia apar ujatin áyayi mesekranam nii aparí jaka wantintuikuiti mesekranam nekas-ka tuna *Tsenkeankais* naartinnium pujutajai tusa. Juna mesekranka nii yachin eemkan ujakmiayi, nuyanka tuna karamatai tusa chichamrukarmiayi. *Nuyn*-nka chichaman jukiar yurumsuk aintiuk tsawan wekasar tunanam jeawar, nuya tunan karama ainiawai.

- 91 Nota de Serafin Paati: *Tsenkeankais*: nombre de la cascada ubicada en las estribaciones de la cordillera del Cóndor.
- 92 Nota de Serafin Paati: *Tuna karameamu*: se llama así a la cascada, sagrada para los shuar, porque se cree que ahí vive su abuelo (*apachur*) convertido en Arutam.
- 93 Nota de Serafin Paati: *Ayamtai*: lugar sagrado, construido en plena selva con techo de *kampanak*, *turuji* o *terent* bien tejido; dispone de un área suficiente, limpia y cómoda para esperar la llegada de Arutam.

De noche, entre truenos, vientos y lluvia, le apareció a Tiwiram Paati —así se llamaba el padre de mi papá— y le dijo: “vengo acompañándote mi hijo, porque viniste a verme en mi casa, sé fuerte como yo y defiende el territorio donde yo vivo, allí están tus abuelos”. Mientras decía brotó una cascada igual a aquella donde hizo la ceremonia y él hablaba en medio de ella. Este hecho fue narrado por mi padre en una ceremonia de *natemamu*⁹⁴ a la que asistí. Me narró esto y me dijo que tuviera el mismo poder. Yo le pregunté: ¿es por eso que tú defendiste el territorio cuando gente extraña estaba colonizando esa parte? Me refería a la zona donde está la cascada de Tsenkeankais. Él me dijo que sí, que era precisamente por eso, “porque no quise que la casa de mi padre y de mis abuelos fuera destruida. Convoqué a mis primos, ya que ellos vivían en ese lugar y con ellos defendí; a mí me quisieron dar un terreno ahí, pero yo no acepté”.

Desde ese entonces escuché de mi padre decir que en ese territorio están mis abuelos, está mi padre, “si algún rato se adueñan los colonos yo les desalojaré”, decía cada vez que conversaba de los lugares sagrados.

Tura waketeak, jeá jeatsuk ayamtainiam juakmiayi, nuya tsaankun umar kanarmiayi. Tuma kashi kakaram chaarpirak mayai ajas tura yutuk winia aparu Tiwirma apari Paati wantintiukuiti tura juni chicharkamiayi “nemarki winiajme uchiru jearui jeartin asakmin, wia timiajau kakaram akia tura nunka ayamrukta wi pujajna ju, jui ame apachrumsha pujuiniawai”. Nu tama nekapek tuna wajamiayi ma nii tuna karamamua aanniuk tura niinkia nui ajape enketka chichamiayi. Ju júnikman apar ujatkamiayi natemaa pujus, tuma wisha nui pachinkiamiajai. Juka uatak chichartak amesha timiauk ata turutmiayi. Nuya wi juna aniasmiajai, tuma asamtaink nuiinkia nu nunka ayamrukuitiam chikich aents utsantuatatj tuiniakuinia? Juna aniasmiajai nunka Tsenkeansaya pachisan. Nuiinkia aparka ee turutmiayi, winia aparu jeé tura apachrunu emeskamu ainik tusan. Winia kana yatsurun ipiakaran wari niinkia nui matsatainia áarmatai nuna nunkan ayamrukuitjai, tura nui nunkan surustatsa wakerukarmiayi tumasha wi nakitramiajai.

Nuyanka tuke winia aparu chichamen anturkaitjiai, nuna tuna nii karamamun pachiak nuiinkia winia apar winia apachur matsatainiawai, apach jui matsamawarmatannkia wi mesetan jurukin utsankartatjai tiniu ayayi.

94 Nota de Serafin Paati: *Natemamu*: rito en el que se bebe ayawasca hasta ponerse en estado de alucinación. Se comienza a beber a partir de las 16:00 y luego se va a pernoctar en *ayamtai*. La ceremonia puede durar de cuatro a ocho días. En la ceremonia se toca *tuntui* que es un medio para llamar a Arutam.

El manejo del territorio en el pueblo shuar se hace mediante el poder de Arutam. Por eso, hay muchos lugares sagrados, que son muy respetados; por ejemplo, las cascadas, las cordilleras, las montañas altas, los árboles grandes...

Tenemos una mentalidad colectiva de la propiedad, una visión holística de la naturaleza que nos rodea. No miramos las partes de las cosas, sino las cosas de manera integral. Tenemos una visión integradora, observamos el todo y no las partes.

Nuñkia juna titiatjai kame nuñka penker umuchmaka Arutma kakarmarijiai ait-kiatainti. Junin asamtai shuara nuñkenka nuñka tii araantukma iruneawai, imia nekaska tuna, naint, numi Uunt...

Nekas, shuarnumka imiatkinikia chiki-chkiniuka áchaiti, antsu shuara enen-tainkia mashiniunu auwaiti, nu enentai achiaku asar imiatkin kampunniunam irunusha irumtak mashi iniaitji shuaretikia.

La *aujmatesamu* nos explica que la vida colectiva en el territorio está atravesada por la presencia de Arutam desde el inicio del proceso, que va de la identificación del nuevo sitio de asentamiento hasta la movilidad territorial; incluso da la bienvenida a los recién llegados. Para arribar a nuevas tierras, el mayor debe realizar el *natemamu* para visio-nar el nuevo lugar de asentamiento y recibir el poder de Arutam para acceder al territorio. Luego viene el traslado (*shiaktin*) y el arribo. La presencia de Arutam no concluye allí, continúa como fuente de conocimiento territorial mediante visiones e instancias de confirmación de la “tierra de los abuelos”; cuando será nombrada como *ii nuñke* y defendida de los colonos. Arutam impulsa una forma integradora y holística de conocer el territorio, que privilegia el todo sobre las partes.

Para culminar esta aproximación, la conversación de Serafín me induce a relacionar las reflexiones de los shuar en torno al *buen vivir* con la territorialidad: el aporte compartido por Rosa invita a establecer esa conexión, porque el buen vivir, al fin y al cabo, se refiere a las distintas maneras de prevalecer y llevar una vida plena en el territorio (Rosa Naikiai, comunicación personal, diciembre de 2014),⁹⁵ fuera del cual no alcanza mayor significación.

Rosa propone tres posibilidades diferentes, no excluyentes entre sí, para ahondar en el significado del *buen vivir*, todas ellas enlazadas

95 La comunicación personal me fue remitida por escrito y la asumo ahora en este lugar.

con el habitar y aposentarse de una cierta manera en el territorio y más allá de las concepciones afincadas en el ideal de bienestar de los patrones civilizatorios de consumo:

1. *Penker pujustin* (*penker*: “bien”; *pujustin*: “estar”): significa “estar bien”. Es la traducción más directa con que la versión shuar chicham de la Constitución traduce “buen vivir”. Significa estar bien, no dar problemas, saber respetar. Pero el término *pujus-* parece reflejar algo más allá de la traducción término a término y especifica el “estar siendo” en algún lugar. Otras entradas refieren el *pujus-* como establecerse, sentarse, habitar, vivir, quedarse o permanecer; es decir, afincarse en un lugar. De ese modo, *pujusma-* significa “establecido”, “vivienda” (Pellizzaro, en prensa).

2. *Tarimiat pujustin* (*tarimiat*: “pararse en un lugar”; *pujustin*: “estar”):⁹⁶ significa “estar sujeto a un lugar”, trabajar y tener todo el menaje necesario para la familia. Se refiere a lo relacionado con la posición y el asentamiento. *Tarimia-* es un verbo equivalente a “plantarse”, “pisar en el suelo con solidez” y fuerza. También equivale a *tariar-*: “apoyar sólidamente el pie en el suelo”, asociado con *taritia-*: “pisar” (Bolla 1972). Es algo equivalente al uso coloquial en español de “plantarse” o “estar bien parado”. Los shuar se refieren con esta palabra a las personas que consideran “bien paradas” o “enérgicas”. Yo creo que este término refleja muy bien la actitud de prevalecer en el territorio. *Tarimiat*, además, es la primera mujer, la primera “a la que se llega” y que inicia la implantación de la casa en el territorio; también se refiere a los pueblos que habitan el territorio de manera originaria llamados *tarimiat aents* (“gente que se asentó por primera vez”).

3. *Taramak pujustin* (*taramak*: “abundancia”; *pujustin*: “estar”): significa “vivir en abundancia”. Esta concepción del buen vivir se relaciona con los alimentos, un aspecto que determina gran parte de la vida de los shuar. *Taramat* es tener todo el alimento necesario para la familia y lograr lo suficiente sin mendigar o pedir a otras familias. El vivir bien concebido de este modo significa que no hay escasez y se cuenta con lo necesario.

96 En el capítulo I ofrecí una primera aproximación al término *tarimiat* que retomo aquí.

Epistemología shuar desde la espiritualidad de Arutam

La espiritualidad de Arutam es, en sí misma, la “experiencia característica del pueblo shuar que encuentra su explicación en la interiorización (emotiva) de la fuerza racional del Arutam” (Mashinkiash 2012, 59). Por lo tanto, es un espacio de conocimiento basado en los sueños y las visiones otorgadas por las plantas sagradas. En tanto forma de conocer, implica la ritualización colectiva, la intervención de actores reconocidos, de la corporalidad, de los imaginarios simbólicos, de las emociones y el carácter contextual, elementos que intervienen también en las formas de conocer. La siguiente cita de Manuel Mashinkiash Chinkias es elocuente al respecto:

Una particularidad de la racionalidad shuar se refiere a *waímiaku kakarmari*, es decir la transmisión de conocimientos y saberes de una persona difunta, poseedora de *waímiaku* (poderoso), a otra que permanece viva en una comunidad.

Todos reconocen que el poder de *Arutam* se desarrolló a través de las funciones cognitivas del difunto. Los miembros de la comunidad desean preservar este conocimiento e invocan con sus *Anent* (plegarias) la interiorización del *kakáram* (poder), en uno de ellos.

La transmisión del conocimiento se realiza bajo la dirección del *wea* (mayor) quién realiza el rito de identificación con el *Arutam* por la ingestión del sumo de *tsaanik* (tabaco), *natem* (ayahasca) o *maikiua* (flo-ripondio). El sujeto entra en trance y se identifica con los símbolos sensibles del *Arutam*.

En algún momento, el *kakáram* (poder), expresión de *Arutam* (*arut-mari*), se manifiesta bajo la forma de un símbolo sensible, identificado con un ente o un fenómeno de la naturaleza. La persona que percibió la señal se considera poseedora del *kakáram*.

La interiorización del *waímiaku kakarmari* se concluye durante el sueño del beneficiario cuando se apropia del poder de *Arutam* (*arut-mari*).

En todo este proceso se destaca la vigencia del conocimiento (*Arutam*) transmitido de uno a otro sujeto. Este es un rasgo de la historicidad de *Arutam* que permanece en el espacio y en el tiempo inesperable (acon-

tecimiento). De esta manera se van transmitiendo los saberes y conocimientos en la nacionalidad shuar y conservando las memorias de los ancestros. (59)

A continuación, rastreo el significado de ciertas formas de conocimiento presentes en el lenguaje; lo hago indagando los sentidos y las conexiones semánticas de algunos términos para imaginar posibles pistas de la epistemología shuar. La aproximación es consciente del riesgo que conlleva suponer que cualquier término o campo semántico de una lengua tiene automáticamente su correlato en otra. Sé que no es así y, antes que razones lingüísticas, debo invocar la comprensión de las culturas como diferencias radicales ancladas en cosmovisiones diversas y, en cierta medida, incomunicables e intraducibles entre sí.⁹⁷ Pero, al mismo tiempo, las cosmovisiones son relacionales y abiertas, tal como se profundizó en el capítulo anterior. No obstante mis límites lingüísticos, hago conciencia de la existencia de ámbitos intraducibles también desde el punto de vista de las lógicas territoriales extensivas al campo epistémico, expresadas en patrones de territorialización de lo ajeno y reterritorialización de lo propio en términos de aceptación, control, rechazo, negociación, etc.

Creo que las traducciones en torno al mundo de los saberes y el conocimiento conllevan riesgo de equívocos, mutilaciones o simplificaciones semánticas, pero no es la primera vez que en el contexto de la educación shuar se afrontan estos riesgos, porque forman parte del campo de batalla lingüístico en el que el shuar chicham busca prevalecer, a pesar de todo, mediante la construcción de neologismos para enfrentar el peligro de empobrecimiento lexical y de una situación de

97 Un ejemplo de traducción en la dirección inversa —del castellano al shuar— evidencia el despropósito de suponer que todo término de una lengua tiene su equivalente en otra, que me fue advertido por el lingüista Mauricio Gnerre (comunicación personal, 13 de diciembre de 2015), en referencia al *Diccionario comprensivo castellano-shuar* (INBISH 1988). Se trata de la entrada *dantesco*, traducida como “ashantkamniaya” (temible; lit. “que puede ser temible”), sin alusión alguna a Dante y los episodios de la *Divina comedia*, por tratarse de referencias fuera del alcance del universo comprensivo shuar.

lengua no relevante para la educación superior, peligros comunes a toda lengua minorizada.

El SERBISH ha sido un espacio crucial para identificar neologismos desde aspectos tan puntuales como la numeración, los días y los meses, hasta otros más complejos como la producción de textos escolares concebidos de tal manera que los conceptos en juego puedan ser nombrados en shuar chicham. Una muestra muy especial de traducción de términos castellanos ha sido la elaboración colectiva del diccionario *Chicham nekatai. Apach Chicham-Shuar Chicham. Diccionario comprensivo castellano-shuar*, entre 1981 y 1987, un trabajo colectivo de los estudiantes del INBISH, que luego asumió el SERBISH como herramienta de trabajo para todo el sistema. Todos los miembros del grupo de estudio formaron parte del equipo de elaboración de este diccionario entre 1985 y 1987; sus historias de vida escritas en ambos idiomas evidencian hasta qué punto la versión shuar no necesita acudir, casi, a ningún préstamo lexical del castellano.

Los términos de mayor densidad relacionados con el conocimiento se organizan en la dupla conocer-saber (*neka- / enentaimsa*). *Nekás* es el primer término significativo e importante por sus connotaciones epistémicas. Se traduce “de veras”, “en verdad” (Bolla 1972), “verdadero”. Proviene del verbo *neká-* que incluye una gama amplia de significados: conocer, saber, entender, comprender; también el de explorar, discernir, sentir, comprobar, darse cuenta, medir. En alguna ocasión afloró el significado de “aprender”, en tanto integrar comprensiva y significativamente los conocimientos.

Nekás es una interjección muy presente en intercambios conversacionales intercalada por el o los interlocutores en el discurso ceremonial de presentación (*anemamu*) o la narración de algún acontecimiento (*aujmat-samu*) como señal de reconocimiento de su carácter evidente y verdadero por ser referido directamente. Desde el punto de vista pragmático, *nekás* no interrumpe el turno del hablante, más bien, lo impulsa a continuar el relato.

El grupo de estudio, también a partir de sus *aujmat-samu*, identificó la siguiente serie de términos a partir de las derivaciones morfológicas de la voz verbal *neká-*:

- *nekáchmin*: difícil de llegar a saber, algo imposible, indeterminable.
- *nekáamnia*: posible de llegar a saber.
 - *nekámu* (participio pasivo): conocido, cierto, sabido en tanto verificado, evidente; lo verdadero a partir de la evidencia sensorial, en tanto sentido y probado. Extensivo a “experiencia”.
 - *nekáchma* (participio pasivo negativo): suceso repentino, de improviso, inadvertido, ocurrido sin saber. El grupo lo asocia con “ignorancia”.
- *nekasen̄k*: exacto.
 - *nekásmiancha*: “que no vale”. Tal vez se refiere a algo rechazable porque no puede ser conocido, entendido o identificado plenamente. Un asunto o experiencia poco confiable porque no ofrece certidumbres.
 - *nekát*: saber en tanto comprensión (forma sustantivada del verbo *neká-*).
 - *nekátai*: lit. “con lo que se conoce”. En el grupo de estudio, este término se asoció con “sabiduría” y refiere no tanto un conjunto de conocimientos o contenidos que se deben poseer, cuanto las formas y requisitos para obtener certeza, conocer y comprender. Por lo tanto, *neká-* se asocia más con las capacidades que hacen posible comprender que con los conocimientos.

Asimismo, se identificó una serie de verbos que comparten la misma raíz y reflejan que la acción de conocer, percibir, comprender o darse cuenta implica casi siempre un objeto. Las voces verbales son las siguientes (ver también Bolla 1972 y Pellizzaro 2016, en prensa):

- *nekáp-ra*: sentirse (por dentro), emocionarse. Así, *nekápramu* resulta emoción, pasión, deseo.
- *nekap-ka*: sentir. *Nekapkamu* equivale a percepción o sensación.
- *nekáp-sa*: probar, saborear. *Nekápsamu* equivale a probado, saboreado, prueba. El diccionario de Pellizzaro (2016, en

prensa) refiere que se aplica a sentir gusto, placer (*kuntúut*): *kuntúut nekapkíchiawash* (“¿tal vez sintió gusto?”).

- *nekám-sa*: darse cuenta, comprobar (también *nekásma-*).
- *nekápr-ua*: indicar; ej.: “indicar el camino”.
- *nekápm-a-r*: medir, calcular, enumerar, contar. También “medirse”, en el sentido de competir o confrontar.
- *nekám-a*: enterarse, darse cuenta.

Las siguientes entradas identifican atributos o roles cognitivos de los individuos derivados de las voces verbales, y denotan la inexistencia de clasificaciones o jerarquías sociales debidas al menor o mayor dominio de un ámbito de saber o de conocimiento, tal como ocurre en el patrón epistémico de la modernidad-colonialidad:

- *nekáa*: persona que sabe en tanto ha entendido.
- *nekáamau*: persona que llega saber de sí mismo; con el don de conocerse, y conocer su futuro. A este tipo de persona no le podían hacer daño fácilmente porque sabía de las amenazas.
- *nekáchu*: persona que no tiene conocimientos. Ignorante, inepto.
- *nekámin*: el que llega a saber cosas de los demás. Aplicado sobre todo a los *uwishin*, persona capaz de llegar a saber qué tipo de enfermedad padece su cliente; incluso si se trata de un mal, puede decir quién hizo el daño.
- *nekámtikin*: persona que ayuda a que el otro llegue a saber o conocer.
- *nekáru*: persona que ha llegado a informarse de muchas cosas.
- *nekáscha*: falso, no verdadero.
- *nekáu*: sabio, lit. “que conoce”, entendido, docto, apto, competente, cuerdo, experto.
- *nekata*: el primero en establecerse en un lugar. No es seguro que este término se derive de *neká-*, el grupo no lo puede asegurar. Tal vez alude al primero que hace evidente o perceptible su presencia en un sitio.

Si *neká*- alude al conocer en tanto comprensión significativa a partir de la evidencia sensorial o testimonial,⁹⁸ *anentaïmsa*- invoca el “pensar” siempre indisociable del sentimiento, pues, como ocurre en muchos pueblos indígenas, los shuar también piensan con el corazón. La voz verbal *anentaïmsa*- forma parte de la siguiente cadena de términos emparentados entre sí y que comparten la misma raíz (*anent*- o *enent*-, pues la “a” o “e” iniciales son equivalentes):

- corazón: *enentaï*.
- poesía: *anent*.
- pensar: *anentaïmsa*-.
- amar: *anentaïmsa*-, *enentaïmpira*-.
- recordar: *enentaïmtus*-.

La continuidad de esos sentidos es el fundamento de una *epistémica* que integra pensamiento y poética, el goce estético con el sentir, el amar y el pensar. Identifiqué las siguientes voces verbales conectadas con *enentaï* (corazón) y *anent* (poesía):

- *ané(nt)*-, *ane-ás*: amar, encariñarse, afeccionarse a una cosa o persona. *Winia anentatá*: “ámame”.
 - *wáit-ane-ás* (*wáitne-ás*) o *wáitnent-sa*: compadecerse, apiadarse, sentir amor, sentir compasión, tener pena.
 - *wait-aneásma*: compasivo/a, apenado/a, compasión, pena.
 - *aneásma*: amado.
 - *anet*: amor
- *enentáim-sa*: pensar, razonar, cavilar, especular, idear.
 - *aetaké-enentáim-sa*: presentir, conjeturar.
 - *enentáimsamu*: pensado/a, pensamiento, idea.
 - *enentámtai*: intelecto.
 - *enentaï*: astuto, vivas, avisado/a, inteligente.
- *enentáim-ra*: reflexionar, tomar conciencia, arrepentirse, meditar, ajuiciar, analizar.

98 Sirvieron mucho los diccionarios de Pellizzaro (2016, en prensa) y Bolla (1972).

- *kúntuts enentáim-ra*: estar triste.
- *kúntuts enentáimpramu*: tristeza.
- *enentáimpramu*: reflexión, meditación, análisis, arrepentimiento.
- *enentaímtik-sa*: disuadir, inducir a pensar otra cosa, a cambiar de opinión.
- *enentaímt-us*: recordar.
 - *enentáímtusma*: recuerdo.

Las siguientes entradas identifican atributos o roles cognitivos de los individuos derivados de las voces verbales: *enentaímin* (pensador); *enentaímtcha* (que no acostumbra pensar); *enentaí* (astuto, vivaz, avisado/a, inteligente).

Este último apartado deja pendiente la exploración de otras pistas epistémicas y pedagógicas, a partir de la espiritualidad shuar, como la relación educación y autonomía porque, de hecho, alimenta itinerarios para cultivar sujetos autónomos capaces de valerse por sí mismos, también desde los recursos y enseñanzas colectivamente guiadas. De las características del pensamiento shuar, queda pendiente el abordaje al pensamiento concreto —al que me aproximaré brevemente en el próximo capítulo—, que consiste en la ubicuidad situacional de los saberes colectivos, considerados recursos que se activan en el momento que se requiere antes que saberes abstractos que se deben memorizar o aprender al margen de las situaciones existenciales que los reclaman. Asimismo, queda pendiente profundizar en el sentido de las nociones aprender-enseñar, terminológicamente emparentadas (*unuimiar-/unui-nia-r*).

Desde el punto de vista de la pedagogía decolonial, la espiritualidad de Arutam propone, en primer lugar, una perspectiva que articula la pedagogía con la opción colectiva por la existencia diferenciada en el territorio desde el *cultivo* (y no producción) de sujetos autónomos; y digo *cultivo* porque se trata de una pedagogía colectivamente consciente que actúa sobre y desde el individuo, en función de esa existencia colectiva en tanto diferencia radical. Además, hemos visto que la espiritualidad de Arutam enlaza la pedagogía y el pensamiento con el territorio (*ii núnke*), concebido no como objeto sobre el cual actuar, sino como

surgente *desde* el cual pensar y actuar, como un espacio previamente habitado y constituido que tiene una lógica autónoma respecto a los humanos. Otro espacio de reconocimiento de pautas pedagógicas decoloniales alimentadas por la espiritualidad de Arutam es concebir el aprendizaje como *incorporación*, en tanto territorialización subjetiva corporizada de fuerzas colectivas desde un horizonte más allá del presente y más allá del individuo. Hoy tiene un gran significado decolonial el enlace de las emociones con el pensamiento, a tal punto que es inviable pensar sin la emoción y el sentimiento. El sentir es parte del pensar.

Estos enlaces disputan las prácticas pedagógicas de la modernidad-colonialidad, donde la pedagogía es asumida como espacio de generación controlada de individuos productores (valga la redundancia) y consumidores, según la pauta del neoliberalismo globalizado. Asimismo, disputa el cercenamiento del cuerpo y de las emociones en el ejercicio del aprender-enseñar, y los abordajes desespiritualizados que alimentan la pedagogía neoliberal como el de la neurociencia, basada en un acercamiento deshumanizante a la persona, porque no es posible aceptar que la pedagogía reproduzca los patrones neuronales que erigen la motivación como elemento detonador de la atención y el aprendizaje, desdibujando la prioridad de los fines y finalidades a favor de los medios de aprendizaje. Para la espiritualidad de Arutam no son las motivaciones fragmentadas y aisladas las que detonan el saber y el aprender, sino la crisis de la propia existencia, las opciones existenciales en riesgo, en un contexto en el que la vida también está en peligro.

Otro de los patrones pedagógicos neoliberales que la pedagogía de Arutam rebate es el de colocar la enseñanza y el aprendizaje al servicio de la adquisición de *competencias* o habilidades individuales, desvinculadas de la existencia, casi siempre enroladas en los patrones productivos neoliberales. La pedagogía de Arutam produce individuos autónomos empoderados, que han asumido un poder existencialmente habilitante, que es distinto.