

La educación de sí mismo y la producción del niño indígena en el noroeste amazónico de Brasil

Rita de Cácia Oenning da Silva

Núcleo de Estudios de Arte, Cultura y Sociedad en América Latina
Universidad Federal de Santa Catarina

RESUMEN

Con el apoyo de la documentación etnográfica, la literatura antropológica y los datos recolectados en campo, el artículo relaciona el proceso de aprendizaje y enseñanza de los grupos indígenas del noroeste amazónico brasileño con los modos de producción y cuidado de personas. Las técnicas y el significado del proceso de «producir gente» se transmiten en la actividad diaria, en la interacción entre diversas generaciones y en las narrativas de especialistas y familiares (especialmente abuelos). Al mismo tiempo, este proceso se entrelaza con un conocimiento ritual y mitológico poco explicitado, pero siempre presente en los grupos de la región. Los niños y niñas también son participantes activos en este proceso de formación y autoformación; en el artículo, explico este protagonismo mediante una descripción detallada de un día de campo en la comunidad de Tabocal de Uneiuxi, Santa Isabel do Rio Negro, Amazonas. En este relato demarco los medios por los cuales la producción de sí se realiza a través de las acciones de los niños y niñas, enfatizando el protagonismo de aquellos en su producción como gente, incorporando conocimientos y transformándolos.

Palabras clave: producción de persona, educación indígena, noroeste amazónico brasileño.

Recibido: 2015-03-15. Aprobado: 2015-08-31

ANTHROPOLOGICA/AÑO XXXIII, N° 35, 201, pp. 15-40

Self education and the production of indigenous children in the Northwest Amazon (Brazil)

ABSTRACT

Supported by ethnographic documentation, by the anthropological literature and by data collected in the field, this article relates the process by which indigenous peoples in the northwest Amazon learn and teach children with the rich dialogue about the production of persons. The techniques and the meaning of «producing people» are transmitted in day to day life, in the interaction between generations, and in the narratives of specialists and family members (especially grandparents). At the same time, this process is intertwined with ritual and mythic knowledge transmission, which is, if not always explicit, always present in the indigenous groups of the region. Children also play active roles in this process of formation and self-formation; in this article, I lay out this social agency my means of a careful description of the day in the life of children in the multiethnic village of Tabocal do Uneiuxi, Santa Isabel do Rio Negro. In this narrative, I point of the ways that children are agents in their own education and self-production, emphasizing their protagonism in the process of «producing people», as they incorporate and transform knowledge.

Keywords: production of the person, indigenous education, Brazilian northwest Amazon.

INTRODUCCIÓN

El debate presentado por Pierre Clastres en *La sociedad contra el Estado* (1974) critica la manera en que los investigadores entienden la «falta» del Estado en grupos indígenas de algunas partes de la Amazonía. En los años posteriores a su publicación, este libro tuvo un gran impacto en la antropología de las tierras bajas de América del Sur. Aunque su tesis haya inspirado polémica entre historiadores y arqueólogos (Sztutman, 2013), era una respuesta apta al razonamiento político occidental y sus nociones de dominación y subordinación. Clastres afirma que la sociedad civil antecede a la figura del Estado y puede resistirlo como forma única de la política.

Lo que en realidad se enuncia es que las sociedades primitivas están *privadas* de algo —el Estado— que les es, como a toda otra sociedad —la nuestra por ejemplo—, necesario. Estas sociedades son pues *incompletas*. No son totalmente verdaderas sociedades —no son civilizadas—, subsisten en la experiencia quizá dolorosa de una carencia —*carencia* del Estado— que intentarían, siempre en vano, llenar (Clastres, 1978, p. 165).

De este modo, Clastres abre el concepto de la política, quitando la sociedad estadual del centro del análisis.

Esta crítica de Clastres —en la cual las sociedades indígenas son percibidas como políticamente rudimentarias o incompletas— puede ser transportada fácilmente a la manera en que muchos observadores analizan la salud o la educación indígena. Aunque el contexto que yo examino aquí no es completamente paralelo —los indígenas del noroeste brasileño tienen jerarquías mientras que los tupi estudiados por Clastres no las tienen—, es común escuchar la palabra «falta» en relación con las comunidades que yo estudio: les falta escuela, les falta material didáctico, les faltan libros, les faltan profesionales calificados... También se escucha que sus hijos son expuestos al trabajo infantil, que no tienen lo que necesitan

para cuidar de su salud. Entre algunos profesionales de educación he escuchado que a estos grupos «les falta educación». Siempre se percibe un paralelo con Clastres: lo indígena se define por la falta.

Es cierto que, en muchos casos, este discurso tiene la meta de incluir los grupos indígenas en el sistema de educación o salud del gobierno; sin embargo, la manera en que se plantea el argumento expone una visión limitada de la educación y el cuidado de sí. De la misma manera, muchos estudiosos antes de Clastres tenían una visión limitada de las formas posibles de la política.

En este artículo pretendo mostrar que, aunque los grupos indígenas del noroeste del estado de Amazonas no tienen acceso a escuelas u hospitales como deberían tener, sí tienen sistemas de educación y salud complejos y eficaces, han pasado el conocimiento necesario para vivir en un contexto único. De generación en generación han pasado sus saberes milenarios —formas de saber hacer y saber decir (relatos), así como los aspectos simbólicos presentes también en rituales y mitos—. En gran parte de los casos, esta educación es mucho más eficaz y productiva que la que se recibe en las escuelas misionarias y estatales. Pilotos educacionales como la escuela Pamaali (organizada y dirigida por grupos baniwa y coripaco en el río Içana (Diniz, 2011; Luciano, 2011) y la escuela indígena Utapinopona [de los tuyucas, del río Tiquié (Cabalzar, 2004)] sirven de ejemplo sobre el éxito de un sistema educacional verdaderamente indígena. Funcionando en lengua indígena y poniendo énfasis en los conocimientos tradicionales, estas escuelas marcan una nueva fase de relación con las escuelas formales: se transforman en centros de producción y distribución de conocimiento propio en lugar de asimilación y repetición de conocimiento lejano, la crítica que los estudiantes habían formulado antes de la creación de las escuelas.

En palabras de Gersen Baniwa, doctor en Educación por la Universidad Nacional de Brasilia e indígena del río Içana:

Lo que importa aquí es identificar el cambio importante en la relación de los pueblos indígenas con la escuela que, al contrario, de resistentes e indiferentes, se convirtieron en protagonistas en la lucha por el acceso a la escuela y la universidad (Luciano, 2011, p. 76).

La base de la pedagogía y del conocimiento de estas escuelas es la cultura baniwa y coripaco, una gran transformación del modelo de educación promovido por los misioneros y el Estado. Con profesores locales que hablan idiomas nativos, las escuelas valorizan, re-piensen a su pasado y dan continuidad a su cultura. También investigan y producen material didáctico adecuado para su comunidad. Los niños

y niñas, antes muchas veces enviados a las escuelas en pueblos o pequeñas ciudades, ahora se quedan en sus aldeas con sus familias, lo que permite la educación práctica en cultivo y cosecha. Los jóvenes, antes atraídos por las ciudades para formarse y ser reconocidos, ahora ven que las mismas metas se pueden realizar en las instituciones educacionales locales.

Estas escuelas proponen «construir gente» según una estética y ética indígena y en el proceso ayudan en la autodefinición de lo que implica ser baniwa, coripaco, tukano, nadëb, etc. Esta es la cuestión que vamos a seguir en las siguientes páginas: el *ethos* educacional de estos pueblos. Hay muchos textos sobre la educación indígena, también hay muchos ensayos que piensan la producción de la persona en las culturas amazónicas: aquí quiero colocar estas líneas de pensamiento en diálogo.

Para pensar la autoformación de niños y niñas en el contexto del noroeste de Amazonas, la segunda parte de este artículo hace una descripción de un día en la vida de la comunidad nadëb de Tabocal de Uneiuxi (Santa Isabel do Rio Negro), mostrando concretamente cómo niños y niñas son protagonistas de su propia formación. Para finalizar el artículo, tomo la interacción entre la producción de gente y la producción de sí y las examino en el contexto del Estado de derecho, viendo cómo este puede desarticular prácticas locales cuando no se realiza en diálogo con los pueblos indígenas.

EL NOROESTE AMAZÓNICO BRASILEÑO

Antes de examinar sus prácticas educacionales, quiero situar los pueblos que viven en el noroeste del estado de Amazonas. Hace por lo menos dos mil años, grupos étnicos que hablan tres familias de idiomas habitan la cuenca del río Negro, en lo que es ahora la frontera entre Brasil y Colombia: los nadahup¹, arawak y tukano. Ahora se identifican veintisiete grupos indígenas en la región, de los cuales veintidós viven en Brasil (Cabalzar y Ricardo, 1998). En un censo en 2002, se identificó a más de setecientas comunidades que variaban desde pequeñas fincas de una o dos familias hasta pequeñas ciudades indígenas (Cabalzar y Ricardo, 1998) contaron aproximadamente 31 000 indígenas en la región, incluidos los que viven en las áreas urbanas de São Gabriel da Cachoeira y Santa Isabel do Rio Negro. Los investigadores acostumbran dividir la región por ríos, los que están asociados a la vivencia

¹ En la literatura histórica, este grupo es más conocido como maku, pero los grupos rechazan la palabra. Estudiosos de los nadehup propusieron esta palabra como alternativa (Andrello, 2011).

tradicional de diferentes grupos étnicos: en el río Vaupés y su mayor afluente, el Tiquié, viven los tukanos; en el río Papuri viven los tarianos (pueblo arawak que habla tukano) y algunos grupos nadehup; en el río Negro se encuentran los baré, y en su afluente, el Xié, viven los warekena. En el río Içana y sus afluentes (Aiari, Quiaiari y Cuiani) viven los baniwa y coripaco (Garnelo, 2009). Más para abajo, en el río Negro, destacamos la presencia de los nadëb (o nadöb, un grupo nadehup). La comunidad de Tabocal, detallada abajo, pertenece a este grupo.

A pesar de identificar cada río con un grupo étnico, hay una red de trueque y matrimonios entre todas las comunidades, que se juntan en un complejo de organización social y una visión coherente del mundo (ISA, 2006). Andrello da un ejemplo de este intercambio de bienes e información:

En el medio y alto río Tiquié, las relaciones entre las poblaciones nadahup y tukano están marcadas por la complementariedad en el comercio. La primera, debido a su mayor familiaridad con el bosque y la destreza para ir a través de ella, tiene más acceso a los recursos dispersos, como la caza y las bayas. Los tukano son agricultores y pescadores sedentarios, y hacen la exploración de los recursos de modo más concentrado. Son comunes las fiestas donde hay intercambio de ofrendas (*dabucuri*) entre ellos, donde cada uno oferta lo que tiene más disponible. Aparte de eso, los nadahup también proporcionan trabajo a los tukano a cambio de productos agrícolas (harina, tapioca y yuca cruda) y bienes industriales (Andrello, 2013, p. 141)².

Cada comunidad o grupo étnico tiene sus particularidades, pero comparten entre sí los rituales de ofrenda y bienvenida (*dabucuri*) y los «cantos de los viejos», cuentos de la historia humana y la ecología, donde se relacionan alteridades. En todos los grupos, los rituales de trueque e interacción funcionan como un espacio de conexión con los otros y con la ancestralidad. También comparten el mito de la «culebra ancestral» o «canao de la transformación», que explica el origen de los pueblos (ver Cabalzar, 2010; Wright, 1998, y también *Serie Narradores Indígenas*, publicado por la FOIRN en colaboración con el ISA). Este mito establece un vínculo con el lugar de cada pueblo y justifica o explica las jerarquías entre cada grupo o subgrupo. El mito también cuenta el origen del hombre blanco.

² Marques (2009) ofrece un comentario importante sobre la relación entre los dos pueblos: «Las etnografías basadas en el trabajo de campo intensivo con gente makú tanto complican las posibilidades de la comprensión de las relaciones entre los diferentes pueblos en el sistema regional, superando lo que Howard Reid (1979) caracterizaba como “bias tukano” en la literatura acerca de las relaciones entre los tukano y makú, multiplicando las perspectivas posibles» (p. 38).

La literatura sobre la región divide los pueblos por organización social: por un lado, encontramos a los tukano y los arawak —indígenas que viven al lado de los ríos—, y por otro, a varios grupos de los nadehup —indígenas del mato o la selva, dependientes de la caza—. Los tukano y los arawak se consideran altamente emparentados y no permiten el matrimonio dentro del mismo grupo étnico o lingüístico (son exogámicos) (Cabalzar y Ricardo, 1998). Los tukanos, en cambio, buscan casamiento con un grupo lingüísticamente diferente: el esposo debe hablar otro idioma. Entre los baniwas, donde lenguas anteriormente diversas ya se han juntado, se prefiere casar con coripacos o con otras fratrias baniwas. Los nadehup se casan entre sí, pero también con otros grupos lingüísticos: es más común que mujeres nadehup se casen fuera del grupo.

Los nadehup prefieren la caza, pero también practican la agricultura. Tienen algunos rituales en común con los tukano y baniwa, pero también tienen su propio mito sobre la base del «hijo de hueso», un sobreviviente de un incendio grande, solitario en un mundo desolado. Este hijo intenta recrear su clan y la humanidad. Yerra mucho, y por eso aún existe «tanto que incomoda, como el trabajo en el campo, los malentendidos, las enfermedades y la muerte» (Cabalzar y Ricardo, 1998, pp. 50, 51).

PRODUCIENDO GENTE EN EL NOROESTE DE AMAZONAS

En el noroeste del Amazonas brasileño, la educación/formación empieza antes del nacimiento de un bebé y dura hasta más allá de la muerte. La educación está totalmente conectada con la producción de la persona, o, para ser más fiel a la manera local de hablar, con la creación y cuidados de la gente (Pereira, 2012). La literatura está llena de ejemplos de esta conexión, no solo de las personas humanas sino también con los otros seres en el sistema cosmológico (Arhem, 1993; Viveiros de Castro, 1996; Marques, 2009; Hugh-Jones, 2002, 2009). Esta educación/producción de sí surge tanto en la vida cotidiana comunitaria como en los rituales. En los párrafos que siguen, destacaré los rituales que tienen más que ver con la vida de niños y niñas, especialmente los de nacimiento, de nominación y de entrada a la fase adulta de la vida.

Nacimiento

Uno de los primeros relatos sobre el noroeste amazónico viene del viajero e investigador alemán Theodor Koch-Grunberg, escritor de *Dos años entre los indígenas*.

Ya en ese libro, escrito en los primeros años del siglo XX, el autor cuenta cómo los indígenas producen y cuidan de su gente: habla de técnicas corporales, ritos, evitaciones, aparatos indígenas hechos para cuidar y educar a los niños y niñas, y detalles de ritos de nominación y cura. Según Koch-Grunberg, el nacimiento de un niño es tratado de modo especial y exige la presencia de varios actores: padres, parientes, chamanes y rezadores. Bendiciones, prescripciones y evitaciones muestran cómo la llegada de un niño en la vida de una pareja transforma la condición del sujeto en el grupo.

El nacimiento se realiza en una cabaña o tienda alejada, o en el bosque, con la ayuda y la presencia de todas las mujeres casadas que han pintado su rostro solemnemente de color rojo. Quien corta el cordón umbilical es la madre del esposo. Utiliza chufa, una hierba de corte. El cordón umbilical, la placenta y otros restos se entierran inmediatamente. [...] Pocas horas después de un nacimiento en Namocolfba, el chamán estaba cerca de la parturienta, que había sido aislada en una división hecha de virutas del paxiúba y hojas de plátano, y se llevó todos los pertrechos de chamanismo, sonajero, cristales cuarzo, etc. colocados en un cesto. Allí se celebraron las recitaciones de defensa, un murmullo sordo, estando presente solo la madre, su marido y los padres de él. La conclusión de la guardia, que siempre tiene lugar en la división donde reside la joven pareja, y que dura cinco días, fue acompañada de usos iguales a los del río Tiquié. Antes de que se llevaran el recién nacido para el primer baño, vaciaron toda la casa. También tuvimos que llevar todo nuestro equipaje. Solo al día siguiente un pariente cercano —por costumbre es el hermano del marido— trajeron pescado cocinado para la comida, y con esto se acabó el tiempo de ayuno. Ocho días después del nacimiento, los padres preparan una fiesta con bebida en honor a su hijo recién nacido, y se reúne toda la familia. En esta ocasión, el abuelo (padre del padre) le da el nombre al niño. Los niños a menudo reciben dos nombres, y las niñas solo uno (Koch-Grunberg, 2005, pp. 312, 313).

Las observaciones de Koch-Grunberg sirven como base de muchas investigaciones en la región, tanto sobre la organización social, parentesco o chamanismo como, en los nuevos estudios, sobre la construcción de la persona. A comienzos del siglo XX esta investigación ha sido útil en los estudios sobre los baniwa y tukano (Jackson, 1983; Hugh-Jones), pero también para entender los cambios de vida para los nadehup (Athias, 2010; Marques, 2009).

Hugh-Jones describe en detalle los procedimientos para el nacimiento de un pequeño *makuna* (tukano): la pintura corporal, la reclusión, las evitaciones alimentarias y de contacto, las bendiciones. Cuando el bebé nace, «lo pintan con tinta negra (*wee*) y lo bañan en el río; la madre, entonces, retorna a la casa, donde el rostro y el cuerpo del recién nacido son ungidos con tinta roja (*günanya*)»

(S. Hugh-Jones, 1979, p. 186). Antes de entrar en la casa familiar, esta debe ser preparada: «los hombres quitan todas las cosas de dentro de la casa —artículos rituales, armas, bancos, potes y otros aparatos de la cocina, etc.— y ellos mismos dejan la casa. Un chamán hace la fumigación de esta con cera de abeja incandescente, un acto que marca la separación entre los vivos y el mundo de los espíritus» (S. Hugh-Jones 1979, pp. 186-189).

Los padres y el niño permanecen de tres a diez días reclusos juntos en un compartimiento dentro de la casa. Durante este período, las actividades y la dieta están restringidos para evitar daño al niño; en particular, los padres deben abstenerse del trabajo. El fin del aislamiento, con su comida y otras restricciones, está marcado por bañarse en el río de los padres y el niño, donde el agua se ha asegurado antes a través del humo (de madera, tabaco o cera de abeja) soplado por un chamán, o un anciano o una anciana. Antes del baño, la madre y el bebé tienen la piel pintada con un tinte negro (*wee*), todos los artículos de uso doméstico se eliminan una vez más, los residentes se van y la casa se fumiga una vez más con la quema de la cera. Una vez de vuelta a esta, el bebé es ungido otra vez con pintura roja. Entonces se considera plenamente humano y sus padres pueden reanudar gradualmente sus actividades y la dieta normales (Hugh-Jones, 2002, p. 52).

Los rituales observados por Koch-Grunberg y Hugh-Jones aún se observan en las comunidades del río Negro, ahora con variaciones. Rosilene Pereira, una indígena e investigadora del proyecto «Cuidados de niños pequeños» (2013), escribe sobre las comunidades multiétnicas de Santa Isabel de Río Negro (como Massarabi, Cartucho, Boa Vista, Tabocal de Uneiuxi): «Cuando nace el bebé se busca personas que saben cómo rezar con cigarrillo, el tono, y fuma el bebé y la madre; conduce a bendecir y soplar el cuerpo. Después del nacimiento, la madre y el padre reposan y la madre no se puede bañar una semana ni comer nada remosa (bagre, pescado que se estimulará, piraña, miel, etc.)» (Fonseca, 2013). En las nuevas comunidades que Pereira investigó, todos estaban de acuerdo en que los resguardos de madre, padre y bebé son esenciales y que deben durar más o menos cuatro días para el padre, y hasta cuarenta días para la madre. En una visita a Tabocal do Uneiunxi, en noviembre de 2014, mujeres de la comunidad me confirmaron que, aun después del nacimiento de un bebé en el hospital, practicaron los rituales en casa.

Flora Dias Cabalzar, estudiando a los tuyucas, dice que «durante los días de salvaguardar el padre y la madre del bebé no puede hacer ningún trabajo físico. Este es un momento delicado para el bebé, por lo que es necesario tener cuidado» (2012, p. 138). Para ellos, esta bendición es de suma importancia, pues ofrece

protección al bebé. Sin los rituales, se pone en peligro al bebé y a su familia. Si los padres no siguen los cuidados puerperales, «abren el cuerpo» a enfermedades, poniéndose en peligro a ellos y a su bebé.

Los grupos del noroeste perciben que el cuerpo es fluido: hay un constante flujo de sustancias, seres y fuerzas que entran y salen de cada cuerpo para afectar de modo radical el estado de la persona. No son solo los niños y las niñas quienes enfrentan este problema: en cualquier situación de peligro se recurre a un *benzedor*. La brujería, la magia, el contacto con la mirada del otro y la quiebra de reglas sociales pueden modificar la salud de una persona y llevarla hasta la muerte. Salud y enfermedad no tienen que ver solo con un individuo, sino que implican un constante control personal y social. La construcción de la persona depende de relaciones con una multiplicidad de seres naturales y supernaturales; así, cuidado de la salud exige armonizar las relaciones y los humores entre los diversos seres, sustancias y cosas que componen el cosmos.

Entre los pira-tapuia (un grupo tukano), el nacimiento «es entendido como un pasaje de un mundo bueno a un mundo sucio y lleno de enfermedades. Así que hace la preparación del sitio con *bharceyé* (conjunto de bendiciones, narraciones sagradas) para protegerlos. A lo largo del ciclo de embarazo se comparte conocimiento tanto con el padre como con la madre y los abuelos» (Pereira, 2013, p. 49). Estas evitaciones y cuidados son las primeras lecciones para un niño que llega a la comunidad y continuarán hasta su muerte. Pereira sigue en su análisis:

El *bharceyé* se considera una acción de protección muy importante, acompañando a los waikhana desde la creación (narrativas de creación waikhana), nacimiento, proceso de formación del *nirhinonrriré* (persona desde el nacimiento hasta los 14 años) a la fase adulta, las alianzas matrimoniales, desplazamiento en el bosque, en los nuevos ríos, arroyos y otros lugares alejados de nuestros contextos, la apertura de nuevos sitios, construcción de vivienda, transporte, fabricación de artículos de la casa [...]. Si no se hace el *bharceyé* antes de que nazca el bebé, el *hiorkiê-marsawirirê* se enoja, hace ruido, la tierra tiembla y *whaimarsawiriré*, seres acuáticos aparecen y quieren llevar al bebé (Pereira, 2013, pp. 49 y 55).

Nominación

Muchos investigadores destacan los rituales de nominación en la formación/educación de la persona. En el artículo «Nomes secretos e riqueza visível: nomação no noroeste Amazônico», Hugh-Jones (2002) explica que los procesos de nominación acompañan cada etapa de desarrollo. Los grupos del norte-central

(desana, cubeo, tukano) solo dan nombres a un niño después de que sus huesos son duros, porque los nombres son muy «pesados» y potentes para bebés pequeños. En contraste, los pueblos que viven más al sur, en la región de Pirá-Paraná, eligen un nombre cuando un bebé nace: para ellos, dar un nombre «transforma y modifica a alma» (*üsü wasoase*) del niño o la niña, dando fuerza y vitalidad y mejorando su chance de sobrevivir.

Para los hupda (un grupo nadehup), el ritual de nominación *bi'id hât* «es el momento clave del proceso de asentamiento del alma en el cuerpo del niño, a través del cual la persona recibe el nombre del clan, dando inicio a un proceso que se distribuye a lo largo de la vida y cuyo objetivo principal sería la de “proteger, nutrir y fortalecer” la alma en oposición a *b'atib* ‘(sombra)» (Reid, 1979, p. 221). Este complejo entre nombre y alma es un aspecto vital: perder el alma implica la muerte, pero un alma fortalecida por un nombre lleva a la persona por el camino correcto, garantizando el crecimiento físico y espiritual (Reid, 1979, p. 211).

Rituales parecidos en todos los grupos del noroeste amazónico marcan el pasaje a la vida adulta y la formación de la persona; niños y niñas realizan el rito de modo diferenciado. Los tres grupos lingüísticos de la región comparten un ritual parecido para el pasaje de niños a ser hombres: la mejor descripción viene del trabajo de Hugh-Jones sobre los barsana (1979). Piedade ofrece un sumario del argumento, explicando que, en este rito de flautas sagradas, los hombres simbólicamente se apropian de la capacidad femenina de menstruar y reproducir, transformándose así de niños en hombres adultos. La capacidad femenina de crear gente encuentra su contraparte masculina en la capacidad de crear hombres con la flauta *jurupari* (Piedade, 1997, p. 114)

Jurupari, tanto persona como flauta, organiza y ordena a los pueblos de la región con su soplo y su música. Jurupari es un tema constante de la literatura, así que aquí me limito a una descripción breve: aún niño, Jurupari se convirtió en un líder. Después de muchas aventuras y desaventuras, se murió y se convirtió en una flauta. Ahora, *jurupari* es la flauta que se toca en el rito de iniciación de hombres y solo puede ser vista por hombres iniciados (y no por niños, niñas, mujeres u hombres no iniciados). Cuando un niño ve la flauta por primera vez, sufre un castigo físico muy fuerte. Las mujeres y los niños no pueden ver las flautas, pero deben escucharlas³.

³ Muchos textos en la literatura dicen que una mujer que vea una flauta debería sufrir muerte social o violación colectiva como castigo.

En contraste, el ritual femenino se realiza individualmente, en la hora de la primera menstruación de una niña. Por causa del flujo de líquidos, la menstruación es un peligro para la mujer y la comunidad, pero también es el mejor momento de recibir consejos. Este ritual es el momento de disciplinar el cuerpo, aprender el comportamiento moral y formar la postura corporal necesaria para ser una mujer baniwa (Garnelo, 2002). La joven será recluida por un tiempo, hay expectativas altas sobre higiene y alimentación, y aprenderá a obedecer a sus futuros suegros.

Entre los baniwa, este ritual de iniciación femenina, el *kalidzamai*, se mantiene dentro del núcleo familiar, pero según Diniz (2011, p. 120), «Todos en la comunidad participan del *kalidzamai* femenino, incluso si no circulan en el espacio destinado para las jóvenes. Esto se convierte en el tema más importante entre la gente. Es notable la preocupación por el cumplimiento de los principales preceptos de la iniciación femenina y esto se debe al riesgo que la sangre menstrual representa para toda la comunidad».

En algunos lugares los rituales de *jurupari* se han perdido (Souza, 2010; Diniz, 2011), pero la investigadora Deise Lucy Montardo (2010, 2012) ha notado que, en los últimos años, muchos grupos indígenas retoman las flautas como parte de su ritual. El *dabucuri*, ritual de ofrenda de alimentos para un visitante, nunca fue perseguido por los misioneros, así que perdura sin grandes impedimentos. Este ritual, donde se toca una flauta que no es *jurupari*, incluye danzas y oferta de comidas, fortaleciendo las relaciones entre afines y consanguíneos (ver Hugh-Jones, 1979, 2002; Hill, 1987, 1993; Wright, 1998).

Rituales cotidianos

No es solo en los rituales donde niños, niñas, y jóvenes incorporan el conocimiento en su proceso de formación como gente. Este proceso es aún más fuerte en la práctica cotidiana, en la cultura material y las narrativas de cada día, donde se comparten y repasan los saberes necesarios para vivir en el mundo amazónico. Lolli (2010) muestra que, entre los nadehup, las pequeñas bendiciones de cura y protección revelan y repiten las fórmulas de construcción de personas. Reato Athias, trabajando con los hupd'äh (también un grupo nadehup), dice que la mejor expresión/transmisión de conocimiento se manifiesta en los cuidados de niños pequeños. «Después del nacimiento los recién nacidos siempre permanecen con la madre, y a medida que crecen comienzan a aprender a hablar la lengua común, alrededor de los cuatro a cinco años» (Athias, 2010, p. 8). Añade que, durante estas actividades, los viejos también narran las historias y mitos

de la comunidad, conectando actividad y conocimiento. «Entre los hupd'äh, las fiestas y los rituales de iniciación son los momentos clave para hablar sobre el conocimiento tradicional, sin embargo, cada momento puede ser utilizado para la transmisión, como en el baño de la mañana, la caza, la pesca, la selva y en el lugar de trabajo» (Athias, 2010, p. 5).

Entre los hupd'äh son transmitidos y asimilados los mitos, los cuentos, las tecnologías de caza, fórmulas terapéuticas y protectoras —la jerarquía de los clanes—, todo este conocimiento se transmite por tradición oral, tanto por los padres a sus hijos, abuelos a nietos. Relatos mitológicos e historias, fórmulas terapéuticas y protectoras y la jerarquía de los clanes tienen lugar durante las fiestas Dabucuri, o incluso el conocimiento se puede transmitir durante la noche; según los Hupd'äh es el momento cuando todo el mundo se acomoda, sin ruidos que les molestan y sobre todo estar descansado la mente, lo que facilita la memorización de extensos contenidos relativos a la trayectoria de vuelo de los antepasados (Athias, 2010, p. 6).

Cuando se les pregunta sobre cómo aprenden, los hupd'äh siempre hablan de las lecciones de K'eg-teh: «Son episodios increíbles y de transmisión de contenido meteorológico para realizar alguna acción. Y hace parte de ese repertorio de historias de Hipäh-teh, un conjunto de ejemplos que se ajustan al saber-hacer hup. Por ejemplo, en los cotos de caza y las técnicas de caza, el marco de las trampas de caza, dicen que fue K'eg-teh que dejó para la humanidad (incluyendo todos nosotros)» (Athias, 2010, p. 8). Las narrativas míticas sirven como justificación para una acción: «En este sentido, ellos están dispuestos a pasar estos cuentos a los niños, por la importancia del contexto vivido por ellos. Son estas historias que guían sus actividades» (Athias, 2010, p. 8).

Hablando de los baniwas del río Negro, Souza, Deslandes y Garnelo (2011) afirman que «la socialización de los nuevos miembros del grupo enfatiza el ejercicio del autocontrol y buena parte de las estrategias de prevención de enfermedades y rituales de curación se ordenan a través del desarrollo de las disciplinas corporales y espirituales, el fortalecimiento del ascetismo, el cultivo de la sobriedad y la moderación de los impulsos por los individuos» (p. 131). En una conversación que registré en la película «Gente Grava pelo Coração» (DVD *Crianças Amazônicas*), el chamán de la comunidad de Itacoatiara Mirim, en São Gabriel da Cachoeira, me contó que el conocimiento baniwa tiene que ser «grabado en el corazón». Para aprender, una persona tiene que dormir y despertar en la hora apropiada, trabajar en el campo, tomar baño en el momento adecuado, respetar el conocimiento de los viejos para no aprovechar de los otros. También necesita aprender a tocar

instrumentos, a bailar y a preparar los rituales de ofrenda. Es un proceso de incorporación: una persona educada como baniwa debe grabar su cultura en su corazón.

Según Laise Diniz (2011), cuya investigación se convirtió en una referencia para entender la pedagogía baniwa y su relación con lo moral y lo político, entre los jóvenes baniwa de la Escola Pamaali, Río Içana, la expresión *hamiñheete newikika* significa «el que es completo» y alude a una persona buena. Esta es la meta de la formación baniwa, formar gente de bien:

El ideal de persona requiere de habilidades para la supervivencia asociados con el aprendizaje de la conducta considerada moralmente aceptable: saber cazar, pescar, cultivar alimentos y hacer uso de las etiquetas de cuidado con sus familiares de acuerdo a las reglas tradicionales. Uno debe practicar la generosidad y las normas que rigen la cortesía debida a consanguíneos y afines de acuerdo con la posición jerárquica de sus hermanos de origen y, además, conocer la producción mítica del grupo, así como las plantas y otras características disponibles en el medio ambiente (Diniz, apud Vianna, 2012, p. 19).

Diniz destaca los valores que orientan la formación de la persona «completa» para los baniwa, donde «ser joven» representa una fase en el proceso formador de una persona como parte de un grupo de parentesco. Vianna, en diálogo con ella, añade que «para los baniwa la comprensión de la noción de enfermedad se relaciona con la noción de persona, pero sobre todo la deshumanización —el proceso que contrainventa el restablecimiento de las condiciones necesarias para la construcción de la humanidad, es decir, la existencia de desplazamiento, transformación, cambios de perspectiva y la muerte, que, en menor grado, es la enfermedad» (2013, p. 20).

Hemos visto que la educación y formación de un niño o una niña en el noroeste amazónico sucede durante rituales, pero aún más en la vida cotidiana de deberes: tomar baños en el río, juegos para fortalecer el cuerpo y divertirse, baile, pesca, andar en la selva, técnicas de siembra y cosecha... todo forma parte del saber-hacer de los indígenas, y no se divide del saber teórico o narrativo. Niños y niñas acompañan las tareas de sus padres desde muy pronto, pero también aprenden en compañía de sus pares. Es a través de estas prácticas como se repasa un conocimiento que no se encuentra escrito en el papel sino inscrito en la cotidianidad. Los niños y niñas también aprenden de los conflictos, los encuentros y desencuentros, los momentos de fiesta y los desafíos del grupo. Buscar alimentos en la selva, pescar y cazar, ayudar en la siembra y cosecha: cada práctica se avanza de acuerdo con la edad y capacidad del niño o la niña. Trabajan, pero no igual que

sus padres: es un aprendizaje para la vida futura. Esta forma de aprender marca el cuerpo, lo fortalece y lo hace crecer, y define una vida saludable y feliz. Es en ese sentido que se dice que los saberes son incorporados.

HACERSE GENTE: NIÑOS Y NIÑAS CONSTITUYÉNDOSE COMO PERSONAS

Tradicionalmente, la literatura antropológica ha enfatizado cómo niños y niñas son producidos por la sociedad en la que viven a través de rituales y prácticas cotidianas. Sin embargo, en la literatura internacional (Mead, 1930; Mead y MacGregor, 1951; Briggs, 1997, entre otros) y brasileña (Melatti y Melatti, 1944, 1979; Schaden, 1945; Fernandes, 2004; Métraux y Dreyfus, 1958; Cohn, 2000; Nunes, 1997, 2002, 2005; Lopez da Silva, Macedo y Nunes, 2002; Codonho, 2007; Tassinari, 2007; Silva, 1997, 2008; Pereira, 2013, entre otros) podemos también encontrar otra perspectiva: niños y niñas como protagonistas activos en la vida familiar y comunitaria —y también entre pares—, produciendo nuevos saberes. Si por un lado niños y niñas son blanco de tiro para prácticas culturales que los convierten «en gente», también se empeñan como agentes de un proceso de autoformación. También *se* producen como gente. Incorporando técnicas de cuidado de sí que apoyan su vida social y biológica, son agentes en el proceso de aprender y enseñar, traen cambios a las sociedades en las cuales ellos viven, y participan en la continuidad y la transformación de su mundo.

Tassinari (2007), en una revisión de la literatura sobre infancia en las tierras bajas de América del Sur en los años 1990 y 2000, destaca algunos elementos claves en esta nueva perspectiva: (i) reconocimiento de la autonomía del niño y su capacidad de decisión; (ii) reconocimiento de habilidades distintas de las de los adultos; (iii) educación como producción de cuerpos saludables; (iv) el papel del niño como mediador entre entidades cósmicas, y (v) el papel del niño como mediador entre diferentes grupos sociales. Juntos, los cinco aspectos —dice Tassinari— marcan el pensamiento de los indígenas de las tierras bajas y ponen a niños y niñas como mediadores entre categorías cosmológicas; reconocen en su potencialidad que pueden ocupar espacios de subjetividad plena y producción de sociabilidad (Tassinari, 2007).

En las páginas que siguen, escribo sobre niños y niñas de la comunidad de Tabocal de Uneiuxi, ubicada en el río Uneiuxi, municipio de Santa Isabel do Rio Negro. Ellos viven gran parte de su día entre pares, estableciendo en esta convivencia un proceso dinámico —aunque no siempre armónico— de aprendizaje y

trueque. Relato solo un día de trabajo de campo, cuando fui con mi familia, un profesor de la escuela local y una investigadora indígena para relacionarme con esta comunidad. Tabocal es conocida como una aldea nadëb, pero allá encontramos también pira-tapuias, ianomâmis, barés, tukanos, en muchos casos hombres que viven con sus esposas por tradición matrifocal. Ese día ilustra bien el papel activo de niños y niñas en su propia formación como personas.

El día empieza en frente de un fino árbol de açai. Claudilene dos Santos, niña de diez años, rápidamente sube el árbol, usando sus brazos y sus fuertes piernas para abrazar el tronco y llegar a siete metros por encima de la arena. Feliz de ver la admiración de los visitantes (mi marido, mi hija Helena de tres años, yo y Rosi Pereira, una indígena de otra comunidad en el municipio), la niña corta y trae un racimo de fruta. Explica cómo se prepara: «Pon la cáscara en agua caliente, amasa y haces vino. Es bueno para beber y para la salud».

El açai es una parte importante de la dieta de la comunidad, y niños y niñas aprenden a subir árboles muy pronto para recoger esa deliciosa fruta de color violeta. Subir así exige fuerza, coraje y destreza. Para preparar el «vino» (no fermentado), también se necesita saber proporciones, temperaturas y el uso del *metate*.

Un grupo de niños y niñas de ocho a doce años de edad nos lleva a la selva para mostrar sus frutas favoritas: prefieren bacaba, pupunha y abiu. Vuelven en grupos divididos: niñas adolescentes de doce a trece años cargan frutas amarillas, usando sus camisetas como bolsas. Otro grupo, de niños y niñas menores volvió de otra parte de la selva con otras frutas, cargadas de la misma forma. Nos encontramos en un sendero pequeño que lleva a un igarapé y los pequeños nos enseñan el árbol alto de donde sacaron la fruta. Con un cuchillo, una niña nos muestra cómo descascara la bacaba, un pequeño coco. Después, en mis investigaciones, descubro que *Oenocarpus bacaba* es una palmera de veinte metros, nativa de esa parte de Amazonas, y se encuentra en selva virgen en tierra firme.

Un poco más adelante, las niñas nos muestran la *roça*, el campo cortado de la selva por sus padres y cultivado por sus madres. Hay muchas *maniwas* (yuca), piña, maní: ellas nos enseñan cómo plantar y cuándo hacer la zafra. La *maniwa* es la planta más importante en su dieta, y los nadëb (conocidos como cazadores, gente de la selva) cultivan más de diez tipos de la raíz. De la *maniwa* producen *farinha* (harina, base de su alimentación), una amida (para un tipo de avena) y *caxiri* (cerveza de yuca, usada en los dabucuri). Las niñas anotan lo que hay que saber para cultivar: el olor, el tacto, la vista, el tiempo, el espacio, las fases de la Luna... todo es importante para la relación entre los alimentos y la tierra. Niños y niñas aprenden el cultivo desde pequeños, junto con sus padres y madres: los

hombres enseñan a abrir el bosque y a las mujeres les toca el cultivo en sí. Otra niña de diez años, orgullosa de su saber, nos cuenta cómo siembra maniwa.

De regreso a la comunidad, encontramos niñas pequeñas trepando a los árboles para buscar ingá y jambo para comer. Una niña de cuatro años le enseña a nuestra hija cómo subir al árbol y cómo abrir el ingá para comerlo. Es una técnica difícil y Helena no lo logra, pero disfruta mucho de la fruta.

Más tarde, niños y niñas vuelven de las *roças*, cansados y sudados, y nos llevan hasta el río, al lado de la aldea. En el camino, una señora nos llama para conversar; yo paro para hablar, mientras mi esposo acompaña los niños camino al río. La señora se aproxima a mí y a Helena y toca con curiosidad el cabello rubio de mi hija. Mi hija le grita algo a su padre en inglés —el idioma en el que ellos hablan— y la señora comenta que en el Río Negro también es importante hablar muchos idiomas. «Es bonito hablar otros idiomas», dice. «Nuestro idioma es bonito, pero les da vergüenza a los chicos. ¡Lástima! Con la lengua se puede decir mucho, porque lleva consigo muchos elementos importantes para los nadëb. Yo hablo; ¡no tengo vergüenza! Es mi idioma, pues, yo hablo y yo canto».

Luego me invita a entrar en una choza donde su nuera de veinte años está asando *farinha*, mientras una niña cuida de una bebé de dos meses de edad. La señora, feliz de recibir visita, canta para Helena una canción de cuna, y después empieza a vestir a su nieta. La bebé claramente conecta a las dos familias: la nuera estaba cómoda con su suegra y se relacionaba a través de su bebé. En la literatura se cuenta que los nadëb se casan entre sí, que no son exogámicos como los tukanos, pero en Tabocal mucha gente se casa con personas de otras comunidades y los bebés ayudan a superar las diferencias. Viendo mi cámara, la señora pide una foto con su familia; después llama a otros parientes, la nuera, una hija, la bebé. Otras mujeres también piden fotos de ellas y sus familias y yo las tomo antes de seguir para el río.

Niños y niñas llaman para invitarme a entrar en el río: el baño ya se ha transformado en fiesta. Juntan pequeñas canoas y forman grupos para naufragar y rescatar los barquitos, y después para hacer corridas de un lugar para otro. De vez en cuando, un pequeño nadador derriba la canoa, mientras otros niños compiten para lanzarse en agua más profunda o para nadar más rápido. Su habilidad en el agua me impresiona mucho, aunque también pasé mi infancia en la orilla de un río en el campo. Todos nadan como peces bajo el agua negra del río. Se puede ver fácilmente de dónde esta comunidad gana su fama de buenos barqueros.

Cansados del baño, niños y niñas vuelvan a la aldea, subiendo la pequeña cuesta a las casas. Encuentran unos puercos, me muestran el *cut-cut* y dicen que

van a sacrificarlo dentro de pocos días. Su lenguaje es de predación, y las niñas dicen que les gusta mucho la carne de puerco.

Ya en la «plaza» de la comunidad, encontramos a unos niños que están quitando hojas de una palmera. Juntan unas bolsas de plástico de la basura, encuentran unos palos de madera, y poco después ya se han creado la indumentaria necesaria para un juego con espadas. Me escondí del sol debajo del ramaje, pero rápidamente se convirtió en mi protección contra un aguacero. La lluvia no incomoda a los chicos y su juego: la incorporan en su imaginación y las bolsas se transforman en capas de lluvia o protección de sus espadas.

Con el fin de la lluvia, dos niñas llegan con bebés y piden fotos; después llegan otras. En la mayoría de los casos los cuidadores son niñas, pero un niño de ocho años también viene con un hermano en sus brazos. El niño sostiene a su hermano firmemente, con los brazos estirados a la altura de su pecho. Todos se quedan durante mucho tiempo con los bebés en sus brazos. Después de un buen rato, una niña de ocho años finalmente busca un lugar para sentarse con su hermanito.

La lluvia ya acabó y un grupo de niños y niñas nos invita a caminar hasta un espacio atrás de la aldea: quieren mostrar al *dabucuri*. En el camino, explican que van a representar el «mico panzudo», una danza que les gusta. También me dicen que el grupo ensaya mucho e incluso va a otras comunidades para bailar y cantar. Más tarde, la administradora (nombre local dado al líder de la comunidad) me contará que los niños y las niñas se organizan sin ayuda de adultos y hacen sus propias presentaciones.

El grupo conversa en voz baja para decidir quién va a hacer qué y se pasan entre sí la *taboca*, un instrumento de la región. La *taboca* es un palo grueso y hueco, de 80 cm, que se bate en la tierra para dar ritmo a una danza. La *taboca* es pesada y exige buena forma física. Poco entendí de su conversación, pero después me explicaron que estaban escogiendo quién iba a hacer qué parte: es una danza de muchos especialistas. Hablaron en lengua nativa. Al comienzo, el especialista en *taboca* y canto no quiere ejercer su papel, pero cuando percibe que otro niño lo hacía mal, asume su responsabilidad. Bailan en círculos en el sol caliente de la tarde, después se reorganizan para dar secuencia a la danza. Esta vez, un niño de siete años de edad toma la *taboca* y bate firmemente, en buena sincronía con los pasos. Todos están abrazados en pares: las niñas pequeñas están en la parte interior del círculo rotando, y los niños o niñas mayores están en la parte exterior. Sus pasos son muy complejos y cantan «*totorei, totorei, totorei... totorei, totorei, totorei*». Después cantan «*itabé, itabé, itabé*». Una niña me cuenta que aprendió a tocar, cantar y bailar con su hermano, pocos años mayor que ella.

Otra noche, en una comunidad vecina a Tabocal, Boa Vista, vi un *dabucuri* de jóvenes y adultos. Para ellos es una danza de mucha energía y el líder era un viejo especialista en ritmos y cantos. Este viejo empezó el grupo, tocando la *taboca* con fuerza en el piso, y los jóvenes lo siguieron, también tocando la pesada *taboca*. En un momento específico, las mujeres entraron a bailar juntas, abrazaron a los jóvenes, y el ritmo adquirió velocidad. En secuencia, más mozas se juntaban a la danza, hasta que cada joven hombre, más allá de su *taboca*, también tenía que arrastrar tres o cuatro mujeres en fila lateral, contrariando la fuerza masculina con una centrífuga femenina. El objetivo era probar la fuerza y pulmones del joven. Cuando todos los hombres perdieron el paso y se vieron obligados a salir del círculo, se acabó la danza. El *dabucuri* que hicieron los niños y niñas no era muy diferente, solo que, con menos niñas, no se podía probar la fuerza de los muchachos.

Cuando la danza terminó fuimos hasta la sombra de un árbol. Una niña pidió que filmáramos una historia que quería contar. Es Claudilene, la misma que nos enseñó sobre el açaí, y su historia trata sobre una tortuga que logra derribar a un tapir enemigo. Es parte de un cuento tradicional y Claudilene nos explica que lo aprendió cuando los viejos se lo contaron. Otros niños y niñas, emocionados por el cuento, empiezan a diseñar los personajes de la historia en la arena. Aunque es un arte que desvanece rápido, pudimos tomar fotos de algunos diseños, y combinar la narración con los diseños nos llevó a editar «Escrito en la arena», una de las películas más interesantes sobre el trabajo que hicimos en la región⁴.

Sería menester mucho más tiempo en el campo para entender la individualidad y el pensamiento de cada niño o niña que conocí, los significados de las acciones para el grupo, etc. Sin embargo, en las pocas visitas que hice a la comunidad, pude percibir mucho de cómo aprenden, cómo se comportan entre sí, y algunas dinámicas de grupo y entre pares. Lo que describo aquí es también una reflexión fiel de dinámicas que vi en muchas comunidades de la región en los años en que he trabajado allá. Niños y niñas están con los adultos cuando comen, en la *roça*, y especialmente en la noche, cuando adultos y viejos cuentan historias. La educación infantil, una inversión en la formación-producción de niños y niñas, sucede de forma continua, tanto en la cotidianidad como en los momentos rituales. Los niños y niñas pasan gran parte del tiempo entre sus pares, cuidando a los otros, jugando, haciendo tareas, cosechando frutas... un poco de todo, y en este proceso

⁴ Película del DVD Niños e Niñas amazónicas. Organizado y producido por Rita de Cácia Oenning da Silva y Kurt Shaw. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=qPcCKVfvRbk>

aprenden las técnicas y prácticas que desarrollan y prueban sus capacidades físicas e intelectuales. Jugar y aprender no son cosas distintas y pasan en muchos espacios: aldea, selva, río, canoa, árbol... Mientras hacen todo eso, también se tejen las tramas de parentesco y las redes sociales. En las visitas a Tabocal, fue especialmente claro cómo los niños y niñas son agentes, cómo median mundos, cómo cargan y proponen saberes, cómo renuevan y resignifican los saberes de sus padres y madres, conocimiento fundamental para este grupo. Escribo esta pequeña etnografía para mostrar cómo los niños y niñas lidian con sus cuerpos y sus comunidades enseñándose, cuidándose y formándose como sujetos.

PARA FINALIZAR

En estas últimas páginas quiero volver al tema de la introducción: la idea de falta que rodea a los grupos indígenas. Cuando se habla de la relación de grupos indígenas con el Estado y sus aparatos, es muy fácil hablar de falta. En Amazonas, la relación entre comunidades indígenas y el Estado pasa, más que todo, a través de enfermeras, médicos, agentes de la FUNAI y profesores. La poca preparación de los profesionales es un tema constante en las evaluaciones que los indígenas ofrecen a los sistemas del Estado (Garnelo, 2006; Souza, Deslandes y Garnelo, 2011; Luciano, 2006).

Cuando se habla de derechos humanos —o especialmente de derechos de la infancia—, este discurso se torna más intenso. Con un discurso genérico sobre derechos humanos o de la infancia —y su definición establecida por jerarquías lejanas—, el Estado lleva instituciones también genéricas para la región.

Es interesante comparar la formación cotidiana indígena que he retratado aquí con el sistema escolar formal común en gran parte del Brasil, donde se segrega a niños y niñas por edad, se confina a los alumnos en las salas y se insiste en relaciones verticales entre profesor y estudiantes. Cuando los profesores no son indígenas, los niños y niñas pierden interés por el idioma, por los rituales y por las tradiciones. Se criminalizan prácticas como la presencia de niños y niñas en la *roça* —lugar de convivencia y educación— y se imposibilita la práctica de muchos rituales. De esta forma, se transforma a los indígenas en pobres, nuevamente marcándolos como los que sufren de la *falta*.

La presencia del Estado puede abrir la posibilidad de diálogo, como proponen muchos líderes indígenas; dentro de este diálogo se pueden construir sistemas pedagógicos novedosos e interesantes, como la escuela Pamaali. Lo que importa aquí es que los indígenas puedan decidir qué quieren de la escuela, y después,

administrarla ellos mismos, decidiendo tanto la forma como el contenido. De esta manera, los ancestros míticos reviven sus historias dentro de la escuela, resignificando la historia del grupo y la historia occidental. En la escuela Pamaali y en la escuela Tuyuka vemos el éxito de este protagonismo pedagógico local.

En este contexto, el papel del Estado no es mandar sino facilitar el trueque de conocimientos, agilizar relaciones e intercambio de conocimientos y abrir un diálogo. La escuela occidental solo puede ganar de este intercambio. Esta escuela, tan disciplinaria como educadora, necesita un diálogo para reciclarse, para que niños y niñas aprendan entre sus pares también, y no solo de libros y figuras didácticas. Así, el Estado puede llegar a ser más que solo un agente uniformador y desarticulador de prácticas locales eficaces, produciendo gente que tendrá que migrar de su tierra y abandonarse a sí misma.

¿En qué medida tenemos que hablar, con Clastres, de la sociedad (o la socialidad) contra el Estado? ¿Es necesario seguir esta pelea para que siga existiendo la diversidad lingüística, cultural y ontológica? ¿O la escuela puede ser abrir, entendiendo que la educación va mucho más allá de sus paredes y reconociendo sus propios límites? En el Seminario de Educación Escolar Indígena, organizado por la Federação de Organizações Indígenas do Rio Negro - FOIRN en colaboración con el Instituto Socioambiental - ISA en enero de 2014, André Baniwa, uno de los fundadores de la escuela Pamaali, habló de la educación escolar en su pueblo:

El Río Negro tiene más de 200 años de contacto, pero desde hace miles de años, nuestros antepasados ya estaban aquí. Tenemos que reorganizar porque desorganizaran nosotros. La Federación de Organizaciones Indígenas del Río Negro es una restauración de nuestras fuerzas, que ya existían en el pasado. Si pensamos en las luchas, vale la pena. Muchos ya no están aquí. Aquí estamos. Todavía no solo físicamente, sino también políticamente. Debemos continuar nuestra lucha. Los jóvenes a pensar, reflexionar y seguir adelante con la lucha. Es la nueva generación que va a continuar, siempre (André Baniwa. Discurso na Reunião da OIBI, 2014).

Al final, los pueblos indígenas del noroeste amazónico saben cuán importante es que las nuevas generaciones estén integradas en los procesos políticos y educativos: es de este modo como se construyen a sí mismos y a la sociedad donde viven. *Ser gente, cuidar de gente y hacer como gente* es, más que participar en los desafiantes procesos de la sociedad, transformarlos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrello, Geraldo (2006a). Hierarquia e história: considerações sobre a descendência entre os Tariano do rio Uaupés (Alto Rio Negro, Amazônia brasileira). Mss. Congreso Internacional de Americanistas, Sevilla, España.
- Andrello, Geraldo (2006b). Patrimônio imaterial em Iauaretê, rio Uaupés (noroeste da Amazônia brasileira). VII Encuentro para la Promoción y Difusión del Patrimonio Inmaterial de Países Iberoamericanos. Ms.
- Arhem, Kaj (1993). Ecosofia Makuna. En François Correa (org.), *La selva humanizada: ecología alternativa en el trópico húmedo colombiano* (pp. 109-126). Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología.
- Athias, Renato (2010). Oralidade e Prática de Ensino entre os professores hupd'äh da Região do Alto Rio Negro. Texto apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, 21 de abril.
- Barbosa, Manuel Marcos y Adriano Manuel García (2000). *Upiperi Kalili: histórias de antigamente - histórias dos antigos Taliaseri-Phukurana*. São Gabriel da Cachoeira: FOIRN; Iauarete: Unirva (Narradores Indígenas do Rio Negro, 4).
- Cabalzar, Aloisio (2000). Descendência e aliança no espaço tuyuka: a noção de nexos regional no noroeste amazônico. *Revista de Antropologia*, 1(43), 61-88. São Paulo.
- Cabalzar, Aloisio (2005). Gente Peixe: os peixes na cosmologia dos povos tukano do rio Tiquié. En A. Cabalzar (org.), *Peixe e gente no alto rio Tiquié: conhecimentos tukano e tuyuka, ictiologia, etnologia*. São Paulo: Instituto Socioambiental - ISA.
- Cabalzar, Aloisio y Carlos A. Ricardo (1998). *Povos indígenas do Alto e Médio Rio Negro: uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia brasileira. Mapa-livro*. São Gabriel da Cachoeira/São Paulo: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro - FOIRN/Instituto Socioambiental - ISA.
- Cabalzar, Flora Dias (2012). Até Manaus, até Bogotá. Os Tuyuka vestem seus nomes como ornamentos. Tese Doutorado Apresentado ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da USP.
- Clastres, Pierre (1974). *A sociedade contra o estado*. São Paulo: Livraria Francisco Alves.
- Clastres, Pierre (1978). *La sociedad contra el Estado*. Barcelona: Monte Avila editores.
- Cohn, Clarice (2000). A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado. Dissertação de Mestrado em Antropologia. Universidade de São Paulo.

- Cohn, Clarice (2005). *Antropologia da criança*. São Paulo: Jorge Zahar.
- Cohn (2002). A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. En Aracy Lopes da Silva, Ângela Nunes y Ana Vera Lopes da Silva Macedo (orgs.), *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global (Coleção Antropologia e Educação).
- Diniz, Laise (2011). Relações e trajetórias sociais de jovens Baniwa na escola Pamáali no médio rio Içana - Noroeste Amazônico. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus,.
- Florestan, Fernandes (2004). As «trocinhas» do bom retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. *Pro-Posições*, 1, v. 15(43), jan./abr.
- FOIRN/ISA (2006). *Povos indígenas do Rio Negro: uma introdução à diversidade socioambiental do Noroeste da Amazônia Brasileira*. São Gabriel da Cachoeira: FOIRN/ISA.
- Garnello, Luiza (2003). *Poder, hierarquia, e reciprocidade: saúde e harmonia entre os Baniwa do Alto Rio Negro*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Garnelo, Luiza (2004). Tradição, modernidade e políticas públicas no Alto Rio Negro. *Somanlu. Revista de Estudos Amazônicos*, 4(1), 29-54.
- Garnelo, Luiza (s/f). Análise situacional da Política de Saúde dos Povos Indígenas no período de 1990 a 2004: implicações no Brasil e na Amazônia. En E. Scherer y J.A. Oliveira (orgs.), *Amazônia: políticas públicas e diversidade cultural* (pp. 133-162). Rio de Janeiro: Garamond.
- Gomes, Maria Rodrigues (2008). Nadeb do Rio Negro: quem foi e quem é? Proposta de nomenclatura e reconhecimento étnico-cultural de um povo no Médio Rio Negro. *Antropos*, 1(2).
- Hill, Jonathan y Robin M. Wright (1988). Time, narrative and ritual: historical interpretations from an Amazonian society. En Jonathan D. Hill (org.), *Rethinking Hystory and Myth. Indigenous* (pp. 78-105). Urbana: University of Illinois
- Hill, Jonathan (1985). Myth, spirit-naming, and the art of microtonal rising: childbirth rituals of the Arawakan Wakuenai. *Latin American Music Review*, 6(1), 1-30.
- Hill, Jonathan (1987). Wakuenai ceremonial exchange in the Northwest Amazon. *Journal of Latin American Lore*, 13(2), 183-224.
- Hugh-Jones, Christine (1979). *From the Milk River: spatial and temporal processes in the Northwest Amazon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hugh-Jones, Stephen (1979). *The palm and the Pleiades: initiation and cosmology in Northwest Amazonia*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hugh-Jones, Stephen (2002). Nomes secretos e riquezas visíveis: nomeação no noroeste amazônico. *Mana*, 2, 8(2), v. 8, 45-68. Rio de Janeiro.
- Hugh-Jones, Stephen (2008). Prefácio. En A. Cabalzar, *Filhos da Cobra de Pedra. Organização social e trajetórias tuyuka no rio Tiquié (noroeste amazônico)*. São Paulo: UNESP, ISA; Rio de Janeiro: Nuti.
- Hugh-Jones, Stephen (2009). The fabricated body: objects and ancestors in NW Amazonia'. En F. Santos-Granero (ed.), *The Occult Life of Things*. Tucson: University of Arizona Press.
- Jackson, Jean (1983). *The fish people. Linguistic exogamy and Tukanoan identity in Northwest Amazonia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koch-Grünberg, Theodor (2005). *Dois anos entre os indígenas: viagens ao Nordeste do Brasil. (1903-1905)*. Manaus: EDUA y FSDB.
- Lancy, David F., John Block y Suzanne Gaskins (eds.) (2010). *The Anthropology of Learning in Childhood*. Lanham, MD: AltaMira Press.
- Lasmar, Cristiane (2003). *De volta ao Lago de Leite: gênero e transformação no alto rio Negro*. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora UNESP/ISA/NUTI.
- Lasmar, Christina y Ludivine Eloy (2006). Urbanização e agricultura indígena no alto Rio Negro. En B. Ricardo y F. Ricardo (orgs.), *Povos Indígenas no Brasil* (pp. 237-242). São Paulo: Instituto Socioambiental.
- Lopes da Silva, A., A.V. Macedo y Â. Nunes (orgs.) (2002). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global.
- Luciano, Gersem y José Dos Santos (2006). «Projeto é como branco trabalha; as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar»: experiências dos povos indígenas do Alto Rio Negro. Dissertação de mestrado. UNB, Brasília.
- Marques, Bruno Ribeiro (2009). *Figuras do movimento: os Hupda na literatura etnológica do Alto Rio Negro*. Rio de Janeiro: PPGAS-MN/UFRJ.
- Mauss, M. (1969). Transmission de la Cohesion Sociale: Tradition, Éducation. *Oeuvres*, vol. 3: Cohesion sociale et divisions de la sociologie (pp. 328-346). Paris: Les Éditions de Minuit,
- Mead, M. (1930). *Growing up in New Guinea: a comparative study of primitive education*. Nueva York: William Morrow.
- Mead, M. y G. Bateson (1962). *Balinese character: a photographic analysis*. Nueva York: New York Academy of Sciences. Special publication, v. 2.
- Mead, M. y F.C. MacGregor (1951). *Growth and culture: a photographic study of Balinese childhood*. Nueva York: Putnam.

- Melatti, J.C. y D.M. Melatti (1979). A criança Marubo: educação e cuidados. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1(1), 293-301. Rio de Janeiro: INEP.
- Métraux, A. y S. Dreyfus-Roche (1958). La naissance et la première enfance chez les indiens Cayapó du Xingu. *Miscellanea Paul Rivet*. México.
- Montardo, D.L.O. (2010). Para uma antropologia da música na Amazônia. En Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Amazônico y UFAM. (org.), *Amazônia e outros temas. Coleção de textos antropológicos*, v. 11 (pp. 103-126). Manaus: EDUA.
- Nunes, Â. (1997). A sociedade das crianças A'uwê-Xavante - por uma antropologia da criança. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.
- Nunes, Angela. O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. En Araci Lopes Silva, A.V. Macedo y A. Nunes (org), *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global (Coleção Antropologia e Educação).
- Nunes, Ângela (2005). Brincando de ser criança: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância. Tese de Doutorado, Departamento de Antropologia, ISCTE. Lisboa, Portugal.
- Pereira F. Élio (2010). *História da participação do Movimento indígena na constituição das «escolas indígenas» no município de Santa Isabel do Rio Negro - AM*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Católica de São Paulo, PUC - SP.
- Pereira, Rosilene Fonseca (2013). Criando gente no Alto Rio Negro: um olhar Waikhana. Dissertação de mestrado. PPGAS/UFAM.
- Piedade, Acácio Tadeu (1997). Música Ye'pa-masa: por uma Antropologia da Música no Alto Rio Negro. Dissertação de Mestrado, PPGAS, UFSC.
- Piedade, Acácio Tadeu (2004). O Canto do *Kawoká*: música, cosmologia e filosofia entre os Wauja do Alto Xingu. Tese de doutorado, PPGAS, UFSC.
- Pozzobon, Jorge (1983). *Isolamento e Endogamia: Observações sobre a Organização Social dos Índios Maku*. Porto Alegre: UFRGS-IFCH (Dissertação de Mestrado em Antropologia, dat.)
- Pozzobon, Jorge. Maku (1999). Instituto Socioambiental - ISA. Recuperado el 26/10/07 de <http://www.socioambiental.org/pib/epi/maku/politorg.shtm>
- Seeger, A., R. Damatta y E. Viveiros de Castro (1979). A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. *Boletim do Museu Nacional*, 32.
- Shaw, Kurt y Rita de Cácia Oenning da Silva (orgs.) (2013). *Cuidados de crianças ribeirinhas*. Florianópolis y Manaus: Shine a Light y UFAM.

- Silva, Araci Lopes, A.V. Macedo y A. Nunes (orgs.) (2002). *Crianças indígenas: Ensaio Antropológico*. São Paulo: Global
- Silva, Moisés L., D.L.O. Montardo y Adeilson L. Silva (2012). Projeto «Podáali: Valorização da música Baniwa» e a Maloca Casa do Conhecimento. En Geraldo Andrello (org.), *Rotas de Criação e Transformação - Narrativas de origem dos povos indígenas do Rio Negro*, v. 1 (pp. 72-89). São Paulo y São Gabriel da Ca: Instituto Socioambiental y FOIRN.
- Silva, Rita de Cácia Oenning da (1998). A porta entreaberta: práticas e representações em torno das relações entre casa e rua junto a crianças de camadas populares em Florianópolis. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: PPGAS, UFSC.
- Silva, Rita de Cácia Oenning da (2008). *Superar no movimento: Etnografia de performances de Pirráias em Recife e mais além*. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSC.
- Silverwood-Cope, Peter Lachlan (1990). *Os Maku - Povo Caçador do Noroeste da Amazônia*. Brasília: UnB.
- Souza, Maximiliano Loiola Ponte de, Suely Ferreira Deslandes y Luiza Garnelo (2011). Histórias-míticas e construção da pessoa: ambiguidade dos corpos e juventude indígena em um contexto de transformações. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(10), 4001-4010.
- Sztutman, Renato (2013). Metamorfoses do Contra-Estado. Pierre Clastres e as Políticas Ameríndias. *Ponto Urbe*, 13, 54-78.
- Tassinari, Antonella (2007). Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, Campo Grande, 7(13), 11-25.
- Vianna, J.J.B. (2013). De deslocamentos e alter-ações. Os ataques yóopinai e os sentidos da doença entre os Baniwa. En Marta Amoroso y Gilton Mendes (orgs.), *Paisagens ameríndias. Lugares, circuitos e modos de vida na Amazônia*. São Paulo: Terceiro Nome.
- Viveiros de Castro, Eduardo (1996). On Tukanoan onomastics: four remarks and a diagram. Mss. 6p. s.d. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Mana*, 2(2), 115-144. Rio de Janeiro.
- Wright, Robin (1998). *Cosmos, Self, and History in Baniwa Religion: For Those Unborn*. Austin: The University of Texas Press.
- Wright, Robin (2005). *História indígena e do indigenismo no Alto Rio Negro*. Campinas: Mercado das Letras y Unicamp-FAEP; São Paulo: Instituto Socioambiental.