



El indígena silencioso como una producción cultural

Douglas E. Foley *

Traducción: Alejandra Cardini

La imagen del indio silencioso y que rinde menos de lo posible es una de las más constantes en la literatura educacional. Después de haber indagado cómo otros antropólogos educacionales explicaron el silencio de la juventud indígena en clases blancas, me gustaría presentar una perspectiva alternativa que proviene, en parte, del trabajo de campo realizado entre los Mesquakis. Los Mesquakis son una tribu de lengua algonquina, compuesta por mil personas, que habitan actualmente en un poblado de cinco mil acres en el centro de Iowa. Viven allí desde la guerra de Black Hawk, sucedida en la década de 1840, momento en que abandonaron sus viejas tierras de cacería (aproximadamente todo el actual estado de Iowa). A partir del Acta de Reorganización indígena de 1934, los Mesquakis se gobiernan a sí mismos a través de un consejo tribal electo. Económicamente, el asentamiento tribal es una comunidad de bajos ingresos con muchas dificultades sociales, económicas, de salud y educación. Los miembros de la tribu trabajan en fábricas, clínicas de reposo y escuelas del centro de Iowa. La tribu también emplea aproximadamente trescientos adultos en diversos programas de servicios sociales de la tribu, en un supermercado y en juegos de azar que mueven cifras multimillonarias.

Culturalmente, la gran mayoría de los Mesquakis todavía hablan Mesquaki y practican su religión nativa. En general, son considerados como una de las tribus más tradicionales de la zona centro-oeste. Educacionalmente, la tribu maneja una Oficina K-8 de Asuntos Indígenas (convenio de un colegio para aproxi-

* Profesor de Educación y Antropología. Universidad de Texas-Austin. Correo electrónico: dfoley@mail.utexas.edu. Título original en inglés: "The Silent Indian as a Cultural Production". En: Bradley Levinson, Douglas Foley y Dorothy C. Holland (edit.) (1996). *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. New York, State University of New York, 79-91. Traducción al español autorizada por el autor.

madamente el veinticinco por ciento de su juventud). El resto de la juventud (otros 200) asisten al programa K-12 en Tama, una ciudad cercana de tres mil habitantes. La pérdida de alumnos que se dirigen hacia colegios urbanos manejados por blancos es una fuente de gran consternación para muchos de los líderes tribales y los Mesquakis han obtenido, recientemente, siete millones y medio de dólares de la Oficina de Asuntos Indígenas (BIA) para la construcción de un complejo educacional K-12.

Mi reciente año de trabajo de campo entre los Mesquakis tiene un significado especial para mí, porque yo fui al secundario de Tama con muchos de los actuales líderes de la ciudad y la tribu. Además de la observación participante, los informantes y el producto de las entrevistas, tengo muchos recuerdos personales a partir de los cuales escribo. También tuve acceso a un conjunto extraordinario de materiales históricos acerca de los Mesquakis. Desde 1948 hasta 1958 la Universidad de Chicago tuvo una escuela de trabajo de campo en el asentamiento. El profesor Sol Tax y sus estudiantes desarrollaron lo que ellos mismos llamaron proyecto de “antropología-acción” para ayudar a los Mesquakis (Gearing *et al.*, 1970; Gearing, 1970). El proyecto inició un exitoso programa de becas para la universidad y varios planes de desarrollo económico que no funcionaron. Además, Tax y sus estudiantes produjeron diferentes materiales impresos acerca de la cultura de los Mesquakis. Esperaban que estos escritos contrarrestasen las actitudes estereotipadas y racistas existentes entre los blancos. Las notas de campo de su proyecto proporcionan muchos datos acerca de la sociedad y la cultura Mesquakis después de la segunda guerra mundial. Éstas sirven como un marco para comprender los cambios educacionales y culturales en la actual sociedad Mesquaki.

En el informe completo de mi trabajo de campo (Foley, 1995) conceptualizo los cambios ocurridos entre los Mesquakis desde la segunda guerra mundial como un proceso de etnogénesis (Roosens, 1989). Este estudio relata, tanto la actividad política organizada de los Mesquakis, como también la más amplia “lucha cultural y discursiva” en contra de la hegemonía ideológica de la cultura americana. En pocas palabras, la era de los derechos civiles produjo una nueva y más confiada generación de líderes políticos Mesquakis. Durante los primeros años de la década de 1970 el Movimiento Indígena Americano (AIM) inspiró una serie de confrontaciones raciales en los bares y las escuelas locales. Desde ese momento, la tribu ha sacado ventaja de varias leyes federales para estimular la autodeterminación y autonomía económica y educativa. Esta nueva generación de líderes está construyendo un estado de bienestar tribal, basado en sus programas de servicio social y los juegos de azar.

En los frentes culturales e ideológicos, los nuevos líderes tribales (la primera generación Mesquaki con más acceso a la educación superior) también han comenzado a ejercer control sobre las representaciones populares y académicas de la tribu. Un joven historiador tribal, un periodista militante, un poeta y escritor rompecorazones, un caricaturista político y una multitud de grupos y artistas gráficos están produciendo nuevas representaciones de la cultura Mesquaki. Los mismos líderes están desarrollando también un programa escolar tribal más bilingüe y bicultural para preservar y transmitir la cultura Mesquaki. Cualquier discusión acerca del indígena silencioso en las clases blancas debe situarse dentro de este proceso histórico de etnogénesis y lucha ideológica.

LAS PRIMERAS EXPLICACIONES ANTROPOLÓGICAS SOBRE EL SILENCIO DE LOS AMERICANOS NATIVOS

Antes de presentar una pequeña porción de mi trabajo de campo, me gustaría hacer un esbozo sobre cómo han explicado los antropólogos educacionales el silencio de los jóvenes americanos nativos en los salones de clase blancos. Muchos antropólogos educacionales (Wax, 1969; Dumont, 1972; Philips, 1974; Erickson y Mohatt, 1982) documentan cómo los docentes blancos interpretan el silencio indígena como una evidencia de poca motivación, falta de competencia en inglés o, peor aún, baja capacidad cognitiva. Esto provoca que los docentes blancos disminuyan sus expectativas respecto de los estudiantes indígenas y que los incluyan menos en las actividades del aula. Estos hallazgos antropológicos confirman nuevamente la explicación de la “profecía autocumplida” para el fracaso escolar (Rosenthal y Jacobson, 1968; Rist, 1970).

Además, estos estudios producen una explicación sociolingüística del fracaso escolar étnico (Foley, 1991). Esta perspectiva enfatiza que las diferencias en el estilo discursivo conducen a la imposibilidad de comunicarse y a bajos índices de participación del alumnado. El estudio realizado por Susan Philips acerca de los indígenas de Warm Springs ilustra muy bien esta explicación sobre el fracaso escolar. Ella describe al silencio que la juventud indígena expresa en clases blancas como ampliamente compartido, como un estilo discursivo tradicional que se transmite de generación a generación. La autora describe exhaustivamente cómo esta juventud aprende a cabecear poco y a casi no mirar fijamente, a realizar menos movimientos faciales o corporales y a utilizar un tono de voz bajo, todas actitudes que enseñan la importancia de la quietud. La juventud indígena también aprende

a utilizar más los canales visuales de comunicación, de manera que llegan a ser agudos observadores que utilizan señales sutiles e indirectas para llamar la atención del otro. Philips afirma que la juventud indígena aprende un modo de comunicación muy colectivo y democrático que no reconoce a una única autoridad adulta. Es un estilo discursivo donde existe poca competencia por la atención del adulto, y no interesa tampoco hablar cuando no es su turno ni la atención dirigida a uno como orador. En pocas palabras, la tendencia al silencio del estudiante indígena en las clases blancas se debe a su distintiva y aprendida tradición lingüística y cultural.

Si bien este retrato del “indio silencioso” tiene mucho mérito, el trabajo de otro antropólogo lingüista, Keith Basso (1979), sugiere que a la descripción sociolingüística realizada por Philips le falta una dimensión “político-cultural”. El texto de Basso *Portraits of a Whiteman* describe cómo los Apaches utilizan estas diferencias en el estilo discursivo para construir una imagen cultural del hombre blanco. Según Basso, el “otro” blanco de los chistes e historias de los Apaches es una persona de excesiva efusividad, charlatana, curiosa, arrogante, mandona y maleducada, que realiza muchas preguntas y nunca escucha. Estas descontroladas y auto-indulgentes criaturas blancas son ridiculizadas presentándolas como niños o mujeres mayores que hablan muy rápido, con voz aguda, demandantes, y sin embargo, se imaginan a sí mismos como jefes y autoridades.

Basso describió lo que los teóricos críticos llamarían “discurso apache contrahegemónico”, en contra de la estigmatización que presenta a los indígenas como maniqués insensibles, “silenciosos” e incapaces de expresarse. Si bien Basso enmarca su trabajo como un clásico estudio sociolingüístico, termina detallando cómo los indígenas invierten simbólicamente el retrato negativo de su estilo silencioso de habla. En la construcción discursiva del indígena silencioso de los Apaches, ser silencioso se vuelve positivo. El “indígena silencioso” se vuelve noble, humilde, sabio, comunitario e igualitario, mientras el “otro” blanco ruidoso es sinónimo de innoble, estúpido, individualista y no igualitario.

Lo que Basso hizo fue mostrar claramente la dimensión política de la forma en que los grupos étnicos generalmente construyen identidades culturales opuestas a través de las formas expresivas de sus culturas. Este tipo de análisis cultural, generalmente asociado a la escuela performativa del folklore (Paredes, 1971; Bauman y Briggs, 1990; Limón, 1994; Peña, 1985), apunta a las dimensiones políticas y de poder del discurso. Desde esta perspectiva general, podrían existir diferencias objetivas en el estilo discursivo de los blancos y los indígenas, pero lo que interesa a los académicos preocupados por las *performances* culturales es el

modo en que cada grupo étnico utiliza formas discursivas para producir una imagen o identidad positiva del grupo.

Los trabajos realizados dentro de la corriente de estudiosos de las *performances* culturales productoras de identidad, brindan un paradigma crítico alternativo para interpretar el silencio de la juventud indígena en las clases blancas. Desde esta perspectiva, la expresión del silencio es mucho más que la simple manifestación de patrones lingüísticos y estilos discursivos aprendidos. Es parte de una lucha discursiva e ideológica entre blancos e indios, librada en torno de representaciones culturales. Teniendo presente este punto me gustaría presentar algunos ejemplos de discursos blancos en contra de los cuales los adolescentes Mesquaki deben construir su identidad grupal.

EL CONTEXTO IDEOLÓGICO LOCAL DE LA PRODUCCIÓN DEL INDÍGENA SILENCIOSO

Como los antropólogos educacionales citados anteriormente, yo también observé muchos adolescentes indígenas sentados pasiva y silenciosamente en clases blancas. Al igual que las profesoras blancas de los estudios anteriores, muchas profesoras explicaban el silencio Mesquaki como timidez, atraso, falta de habilidad en la lengua inglesa y vagancia. Detrás de estas explicaciones existía la visión de que la beneficencia federal había promovido la decadencia moral de lo que alguna vez había sido el indígena noble. En cambio, algunas profesoras blancas liberales enfatizaban que los indígenas están racialmente oprimidos y por ello, deben aprender a ser perdedores en un sistema racista en el que no hay perdón. Dos de estas maestras recitaban visiones aprendidas en clases de multiculturalismo que se parecían mucho a la perspectiva de Philips. Sin embargo, en general, la mayoría de los educadores blancos todavía interpretan al silencio Mesquaki como un déficit cultural y lingüístico que debe ser corregido a través de la enseñanza de los códigos culturales y lingüísticos de los blancos.

Cuatro narrativas fundamentales representan esta perspectiva asimilacionista. Creo que estos cuatro relatos constituyen un “campo discursivo” (Foucault, 1977) que reproduce continuamente la ideología hegemónica del asimilacionismo cultural. En primer lugar, históricamente, los líderes blancos han sido partidarios de la política oficial de forzar el cierre de los colegios del poblado. Sus representaciones acerca de las escuelas manejadas por la tribu eran de poco profesionalismo y corrupción. Ellos creen que la juventud indígena obtiene una educación “superior” en las escuelas académicamente más avanzadas de las ciudades blancas. Como

respuesta, los Mesquaki siempre han luchado contra la Oficina de Asuntos Indígenas (BIA) y los líderes locales blancos para mantener su escuela tribal abierta.

En segundo lugar, los blancos idealizan continuamente a *algunos* estudiantes indígenas por sobre otros. Muchos profesores blancos elogiaban a los que los Mesquaki denominan “indígenas urbanos” o “mestizos”. Según los blancos, la juventud indígena más tradicional se sienta silenciosamente porque le falta el impulso emprendedor que tienen los indígenas semi-asimilados de la ciudad. Los blancos, sin excepción, ilustran este punto con historias de indígenas ejemplares. En mi época fue Ben Warrior, una estrella del deporte en el secundario que finalmente se casó con una mujer blanca y se mudó del asentamiento. Actualmente, es Len Moline, el primer Mesquaki que fue aceptado en West Point. Len se crió en el poblado pero luego estuvo bajo la tutela de un importante abogado blanco. Los periódicos de Iowa atribuyeron considerable importancia a las denuncias realizadas por Len acerca del poblado como un lugar de borrachos, perezosos y violentos. Los blancos lo celebraron rápidamente como un modelo ideal para los demás jóvenes indígenas. En cambio, los Mesquakis lo consideraban un traidor a su raza o un obnubilado instrumento de los blancos.

En tercer lugar, en contraste con estos “súper indígenas”, los blancos describen a la juventud Mesquaki como enviada, inmersa en un círculo autodestructivo de bebida y abandono de sus responsabilidades. La mayoría concuerda en que este círculo comienza en los primeros años de la escuela secundaria. Los profesores generalmente atribuyen los altos índices de abuso de sustancias a lo “que pasa allá afuera” (en el poblado). Para la mentalidad blanca, el poblado era ese lugar oscuro, misterioso, sucio y peligroso donde los adolescentes indígenas siguen a sus padres alcohólicos camino a la desesperación, la falta de esperanza y la violencia. Cuando cursan el secundario, la mayoría de los Mesquaki son considerados estudiantes “en riesgo” y alrededor del cincuenta por ciento termina sus estudios pupilos en colegios indígenas o en el programa local GED.

Por último, la mayoría de los blancos creían que la política territorial ante los reclamos tribales había sido perjudicial para la juventud indígena. En los años setenta la tribu recibió siete millones de dólares en compensación por las tierras que les habían sido quitadas en el año 1830. Aproximadamente la mitad de este dinero fue destinada al fondo operativo tribal y la otra mitad dividida entre todos los miembros de la tribu. Actualmente, cuando los jóvenes Mesquaki cumplen 18 años reciben su parte original del dinero repartido más los intereses, aproximadamente veintitrés mil dólares. Frecuentemente se cuenta esta historia acerca de cómo la juventud indígena despilfarra el dinero: después de recibir el cheque los

jóvenes indígenas dejan el colegio, compran y destruyen un auto que no está asegurado, les prestan dinero a sus amigos sin cobrarle ningún interés y gastan el dinero en bebidas alcohólicas. En este contexto, el “indígena silencioso” del aula se transforma en el irresponsable y escandaloso “indio ruidoso”.

Como mencioné en otros trabajos (Foley, 1993), esta construcción ideológica de la juventud indígena contiene un elemento verdadero. Muchos jóvenes Mesquaki, especialmente los hombres, pasan por un ciclo inusualmente largo de rebelión, de tomar alcohol y de armar alboroto. Algunos de estos jóvenes son muy autodestructivos y el cincuenta por ciento deja el colegio. Pero cualquier observador razonable se daría cuenta de que su rebelión está ligada con momentos de orgullo y autovaloración. Además, la rebelión adolescente es más un estado de la vida que una forma de vida. Si uno sigue la vida de estos jóvenes rebeldes durante algunos años se observa que la mayoría se casan y llevan una vida estable y productiva en la comunidad tribal. Los observadores que intentan mostrar la necesidad de la asimilación cultural tienden a exagerar mucho los efectos permanentes de la rebelión y el escándalo de la juventud Mesquaki.

ALGUNAS OBSERVACIONES EN LAS AULAS

A pesar de la existencia de una buena dosis de rebelión abierta y escándalo, la mayor parte de la juventud Mesquaki se transforma en “indígenas silenciosos” en las clases blancas. Sin embargo, es importante notar que, al comienzo de la escuela, la mayoría de los niños Mesquaki son cualquier cosa menos pasivos y silenciosos. Como indica el estudio de Philips, acerca de los indígenas de Warm Springs, los estudiantes indígenas, en realidad, no dejan de ser participativos hasta, aproximadamente, 5° grado. En general, las observaciones en las escuelas tribales de los Mesquaki y los testimonios de las profesoras blancas de K-3 corroboran sus observaciones. En los grados inferiores la juventud Mesquaki no era ni pasiva ni particularmente silenciosa. Hablaban y jugaban como cualquier otro joven. Más importante aún es que, a diferencia de lo que ocurre en Warm Springs, en 5° grado se desarrollaban grupos de pares raciales. Esto conducía, casi siempre, a batallas cotidianas en el patio y en la pileta local. Más allá de las miradas de los profesores, los jóvenes Mesquaki se defendían rápidamente. En cambio, en territorios controlados por los blancos, como las aulas, los jóvenes Mesquaki se estaban convirtiendo en “indígenas silenciosos”. En la secundaria, había muy pocos

estudiantes Mesquaki verbalmente comunicativos, y la mayoría de los profesores coincidían en que los jóvenes Mesquaki eran silenciosos en las aulas.

Conversar acerca de esta cuestión con los estudiantes blancos debilita las representaciones docentes de los estudiantes Mesquaki como silenciosos. Los estudiantes blancos, especialmente las mujeres, recuerdan comentarios sarcásticos y silbidos de grupos de muchachos Mesquaki que vagaban por los pasillos. Los atletas blancos recuerdan cómo los jugadores Mesquaki les respondían con insolencia y se reían de ellos cuando no había blancos alrededor. Varios estudiantes blancos me aconsejaban que “¡No los hagas quedar como ángeles por que no lo son! ¡Les gusta molestar a los blancos y lo hacen!”

Una estudiante liberal blanca, que apoyó en 1993 la marcha de la escuela Mesquaki contra el racismo, describió cómo ella veía que los docentes blancos respondían al silencio Mesquaki:

“Escuché que existe una política entre los docentes. Si un americano nativo no quiere responder no pueden seguir haciéndoles la pregunta. Necesitan una política debido a que actúan de esa manera. Los profesores dejan que los americanos nativos estén en la última fila y los dejan en paz. Se dan por vencidos y le preguntan a los otros. Ni siquiera les hacen preguntas. Si lo hacen, los americanos nativos se encogen de hombros y dicen que no saben. Ellos dicen que así es su cultura. Quieren quedarse solos. Pero los profesores deberían probar. No es justo ni para los blancos ni para los indígenas, quiero decir americanos nativos. El tema es que a muchos estudiantes Mesquaki no les importa. No trabajan en el colegio. No pueden ver ningún futuro allí”.

Esta estudiante siguió explicando que muchos estudiantes blancos tienen resentimiento contra la no-participación de los Mesquaki. Creen que sus docentes tienen una doble norma para los Mesquaki porque ellos son renuentes a “obligar a los indígenas como lo hacen con los blancos”. También creen que los chicos Mesquaki se aprovechan de los profesores blancos que son tímidos y que temen ser caracterizados como racistas. Para ellos, los jóvenes Mesquaki utilizan de forma efectiva la imagen del “indígena silencioso” para evitar el trabajo escolar. Convencen a los profesores blancos de aceptar su indiferencia hacia la escuela como una diferencia cultural.

Cuando le conté esta explicación a los ex estudiantes Mesquaki, muchos de ellos rieron y uno admitió que utilizaba, en sus palabras, “la cosa del tradicional

silencio indígena” para sacarse a los profesores blancos de encima. Yo observé durante una clase a un estudiante Mesquaki, con una particular inclinación política, utilizar una postura austera y estoica para que una tímida profesora blanca no se pasara de la raya. Basado en cientos de horas de interacción con Mesquakis tengo pocas dudas sobre sus juegos con la imagen negativa que los blancos tienen del “indígena silencioso”. Durante las primeras conversaciones muchos Mesquaki me respondieron con adusto estoicismo, aduciendo ignorancia. Cuando pasaba el tiempo, estas mismas personas dejaban de lado estas posturas. Como veremos más adelante, el silencio es mucho más que una práctica comunicativa que los Mesquaki utilizan estratégicamente. Esa lectura del silencio Mesquaki impone, además, una lectura política de estos actos discursivos. Cada uno de los diferentes estudiantes Mesquaki atribuye sentidos distintos a ser silencioso entre los blancos.

Cuando comencé a explorar la imagen del indígena silencioso, en un primer momento obtuve una fuerte dosis de la lógica del sentido común de los ancianos de la tribu. Le pregunté a Lee Kingfisher, un antiguo compañero de clase y líder tribal, por qué él y otros Mesquakis eran siempre tan callados en la clase. Lee respondió mi pregunta con otra pregunta: “cuando tú o cualquier otro blanco viene a nuestro poblado, ¿hablan tanto como hablan en la ciudad?”

Me quedé sentado allí sin palabras, y Lee tuvo la sensación de que tenía a un antropólogo capturado en su trampa para ratas almizcladas. Dijo astutamente: “¿Por qué no?” Y yo tuve que responder: “Bueno, es una situación extraña. Cualquiera con un poco de sentido común se quedaría quieto para ver cómo se debería actuar”.

Eso le hizo sonreír y Lee dijo que lo mismo pasaba con los Mesquakis. Él estaba sólo tratando de decir que los indígenas eran gente como cualquier otra. Si uno tiene un poco de sentido común, las situaciones extrañas inducen a hablar menos. Mi abuelo, un granjero taciturno de Iowa, no hubiera podido decirlo mejor.

Había una verdad fundamental en lo que Lee estaba diciendo, pero muchos otros Mesquaki explican su silencio, en las clases blancas, de forma muy parecida a como lo hace Susan Philips. Enfatizan que los niños indígenas fueron educados para escuchar y observar, y para evitar llamar la atención como lo hacen los blancos. Describen a los indígenas como más tímidos y reservados que los blancos. Habiendo visto este tipo de comportamiento, tanto en los poblados Mesquaki como en las aulas blancas, podría haber un estilo discursivo cultural diferente entre indígenas y blancos. El modelo antropológico educacional del “es-

tilo discursivo indígena” podría explicar una parte de la reserva y el silencio de los estudiantes Mesquaki.

Por otro lado, esta vasta explicación lingüística, se vuelve porosa cuando se la completa con las narraciones de experiencias escolares de los estudiantes Mesquaki. Cuando se les pregunta por qué se sentaban callados en el fondo de las clases blancas, los Mesquaki narraban variados sentimientos y emociones. Por ejemplo, el consejero juvenil Andrew Peacemaker me dio una explicación conmovedora y menos lingüística del silencio indígena en las clases blancas.

“Cuando miro hacia atrás recordando, la mayoría de los chicos indígenas elegían sentarse en el fondo y eran muy silenciosos pero ahora eso esta cambiando un poco. Yo no hablaba mucho porque no estaba seguro de tener la respuesta correcta. Sentía que los blancos me miraban y que podrían reírse si me equivocaba”.

Mientras hablábamos, Andrew dijo que conocía otros chicos Mesquakis con “problemas de autoestima”. Luego citó casos de otros jóvenes con los que trabaja que se aburrían en el colegio y tenían muchos problemas personales. Para Andrew, el silencio en las aulas era un problema de autoestima o una cuestión de aburrimiento e indiferencia. Ambos temas aparecieron una y otra vez en discusiones con ex estudiantes Mesquakis. Varias veces, el tema de la baja autoestima era entrelazado con un fuerte estilo rebelde y de enojo.

Un excelente ejemplo de las emociones complejas que alimentan el silencio fue la experiencia de los hijos de George TallTree. Los tres pasaron sus primeros años en un colegio urbano cercano mientras sus padres perseguían títulos superiores. Recordaban lo raro que fue pasar de un colegio urbano sin indígenas al South Tama County High (STCH). Después de haberse llevado bien con los blancos en sus colegios anteriores, eran construidos de golpe como una minoría y era “nosotros contra ellos. Nosotros éramos indios inútiles. Los chicos blancos en el ómnibus no querían sentarse cerca nuestro porque decían que apestábamos”. Sus hermanos, Joe y Jack, recuerdan los días en los primeros años de la secundaria como marcados por peleas entre pandillas Mesquaki y “los mejores niños blancos, aquellos que recogían todas las alabanzas y las mejores notas”. Todos recuerdan a los profesores atendiendo más a estos chicos blancos, otorgándoles pequeños privilegios, haciendo chistes con ellos. Los dos hermanos y Sally recuerdan haber tenido amigos entre los blancos que hacían deportes o eran hijos de granjeros pero “las

líneas raciales eran difíciles de cruzar al comienzo de los años ochenta”. Había muy pocas “citas” y las amistades interraciales no eran intensas.

Académicamente, finalmente los tres fueron a la prestigiosa universidad del estado de Iowa. Sally terminó un B. A. en bellas artes y está cursando actualmente un M. A. en Escritura. A Joe le falta sólo un semestre en un programa de ingeniería y Jack terminó dos años en ingeniería. Los tres niños TallTree fueron alumnos con muy buenas notas en la escuela de grado, pero terminar en la escuela secundaria STC fue una cuestión muy diferente.

Sally se sobrepuso porque pudo hacerse amiga de blancas. “Finalmente las niñas campesinas que hacían deportes se hicieron amigas pero los varones blancos que salían con indígenas debían soportar demasiadas alusiones a sus ‘squaws’. Siendo en parte blancos también lo recibíamos de los Mesquakis aunque fuéramos compañeros”. Mientras tanto, su hermano Joe se sentó silenciosamente en el fondo de la clase hasta el primer año (del secundario). Su silencio era una mezcla de sentimiento de enojo y mucho aburrimiento, y así optó por dejar la escuela e ir al GED.

En cambio, Jack fue más abiertamente rebelde hasta que se vio involucrado en problemas con la ley. Contó su historia de cuando dejó el colegio y el fútbol durante sus últimos años del secundario con una mezcla de tristeza intensa, orgullo y alivio.

“Cuando finalmente dejé la escuela fui a devolver mis libros. Luego fui al juego de fútbol esa noche. Sólo estaba mirando, con mi sweater, en las líneas laterales. Muchos chicos se acercaron a mí para preguntarme por qué no seguía. Yo no decía nada porque ya había probado lo que quería. Cuando quería, me había sacado buenas notas. Comencé en el equipo de fútbol universitario. No era gran cosa así que me fui”.

Así que allí estaba Jack haciendo su declaración final. Cuando volvió a Tama ya lo habían hecho sentirse inferior. Se había metido en problemas con la bebida y las drogas. Probablemente tenía problemas de autoestima pero también quería probar que él era tan bueno como los niños ricos blancos en los deportes y en lo académico, y que “tener éxito en ese colegio de cuarta (el SCTC) no era gran cosa”. En el cuento de Jack, él está parado silencioso y estoico en el partido de fútbol de los blancos. Luego, en un acto heroico y noble deja todo y, simplemente, se aleja de sus atormentadores. Como muchos otros cuentos que he recolectado, la historia de Jack evoca la imagen del noble y silencioso Apache (Basso, 1979) en

el medio de un estrepitoso e insensible mundo blanco. Si bien los profesores llamaban a los hermanos TallTree “desertores”, como muchos otros jóvenes Mesquakis en realidad habían sido empujados.

Demasiados profesores blancos, e incluso algunos educadores Mesquaki, se apresuraron a psicologizar el silencio de los hermanos TallTree como un signo de baja autoestima. En realidad, la retirada silenciosa de estos jóvenes, especialmente la de Jack, estaba relacionada con comportamientos autodestructivos y dudas acerca de sí mismo. En los casos de Sally y Joe, si tuvieron problemas de autoestima, éstos no frenaron su éxito académico en una universidad importante. Estos casos sugieren que los sentimientos y las motivaciones de la juventud Mesquaki, como cualquier otra juventud, a menudo, son complejos y contradictorios.

El trabajo de Basso (1979) sobre las historias contadas por los Apaches ayuda a recalcar que el silencio de muchos jóvenes Mesquaki como Jack y Joe TallTree tiene un eje político definido. Como se indicó antes, estos jóvenes son parte de una batalla verbal más amplia sobre imágenes culturales que sigue escalando desde la década de 1970. Consecuentemente, el silencio de los estudiantes Mesquaki es, a veces, una muy asumida declaración política. Como lo dijo el graduado en la Universidad de Iowa, Len Firsley: “Me sentaba allí sin decir nada porque era más fácil. Yo sólo quería que los blancos me dejaran solo”. Len, que ahora maneja un programa habitacional de la tribu, era un chico seguro de sí mismo y silencioso. Trataba con los que él consideraba blancos estrepitosos y fanfarrones sentándose allí, silenciosamente. Muchos estudiantes Mesquaki que ahora son líderes tribales contaron la misma historia.

Desgraciadamente, la rebelión silenciosa en las clases no conduce a la mayoría de los Mesquakis a la “tierra prometida” académica. Demasiados estudiantes Mesquakis, como Jack TallTree, terminan obteniendo un GED. Otros, como Debbie Rock Island, pasan a un internado como Flandreau, “para escaparse de toda cosa racial”. Las alternativas del GED y los internados dejan a los estudiantes Mesquaki menos preparados académicamente y menos motivados para ir a la universidad. El precio de la retirada heroica en silencio podría ser la pérdida de futuras oportunidades educacionales. Si bien de forma mucho más silenciosa que los jóvenes agudos y ruidosos de otros estudios (Willis, 1981; MacLeod, 1987), muchos Mesquakis también terminan abandonando. En su medio cultural es la forma honorable de tratar con los blancos charlatanes y agresivos.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA INTERPRETACIÓN Y LA PRODUCCIÓN DE IMÁGENES CULTURALES

Entonces, ¿cómo debemos interpretar el “silencio” de la mayoría de los adolescentes Mesquaki? Como han notado antropólogos como Philips (1983) podría haber un “estilo discursivo indígena” que es objetivo y aprendido, que se caracteriza por utilizar menos movimientos con la cabeza y miradas fijas, menos movimientos corporales y faciales, y un tono de voz más bajo. Los indígenas también podrían tender a hablar menos fuera de su turno y a no intentar llamar la atención. Para la mayoría de los observadores blancos, tanto académicos como no académicos, los estudiantes Mesquaki parecen ser más reservados y taciturnos. Parecieran tener un estilo discursivo cultural que es diferente de la mayoría de los blancos.

Si bien esta perspectiva lingüística tiene un mérito general, la reserva o el silencio Mesquaki también puede ser pensado como una estrategia, como un estilo discursivo situacional que las minorías étnicas utilizan en sus relaciones con los blancos (Foley, 1983). Visto desde esta perspectiva, estamos ante un proceso histórico y político complejo de construcción de identidad étnica. En las complejas sociedades modernas, los grupos culturales no cuentan con identidades culturales estables y esenciales que se transmiten sin problemas de generación a generación. Sólo hay “momentos discursivos” o “batallas discursivas” entre grupos con identidades étnicas, de género o de clase en la producción, que nunca acaba, de imágenes culturales cambiantes.

Esta perspectiva también supone que la lucha en torno a las representaciones culturales se desarrolla en textos orales, escritos y cinematográficos en el ámbito general de la cultura popular y, particularmente, en las instituciones escolares y los medios masivos de comunicación. Estas instituciones culturales pueden ser utilizadas para tergiversar sistemáticamente las representaciones de los grupos étnicos minoritarios. En respuesta, con frecuencia estos grupos mal representados desafían y buscan controlar estas imágenes mediáticas masivas de su cultura.

En el estudio que realicé sobre el sur de Texas (Foley, 1990) puse énfasis en las diferencias de clase en estilos de habla expresiva. Los jóvenes mexicanos de clase trabajadora resistían la dominación blanca a través de un estilo discursivo grosero y agresivo que, constantemente, desafiaba a los estilos discursivos formales, engañosos y diferenciales de la juventud de clase media. A la inversa, los mexicanos jóvenes y rebeldes de clase media aprendían a manejar sus imágenes para

engañar y manipular a las autoridades, tal como lo hacen sus pares blancos de clase media.

En cambio, los jóvenes Mesquaki utilizan recursos discursivos muy distintos. Se insertan en una memoria tribal de resistencia militar en contra de los blancos. Les atrae la ética separatista que siempre expresaron los Mesquaki tradicionales. Los jóvenes heredaron de los adultos Mesquaki un discurso de la resistencia basado en las diferencias entre los estilos discursivos blancos e indígenas. Como los Apaches (Basso, 1979), la juventud Mesquaki creció aprendiendo una construcción cultural de su “silencio” que enfatiza cómo el indígena silencioso, noble y digno muchas veces engaña al blanco estrepitoso, grosero y desprevenido. Este cuento del tramposo se expresaba en muchos chistes y en el humor cotidiano. También era así en la novela de Ray Youngbear (1992), en la historia de Jonathan Buffalo (en la prensa) y en los dibujos animados de Everett Kapayo (1986). Los jóvenes Mesquaki disgustados utilizaban esta rica construcción cultural de sí mismos como indígenas nobles y silenciosos para, de este modo, revertir las connotaciones negativas que muchos profesores blancos asociaban con su silencio.

A diferencia de muchos hispanos y americanos, de origen africano, muy pocos Mesquakis han querido integrarse en la sociedad blanca. Simplemente quieren quedarse solos en su soledad. Esta juventud narra constantemente su enojo e indiferencia hacia los profesores y la escuela. Un joven habló por varios cuando dijo: “Me siento allí y no digo nada porque es más fácil. Los profesores saben que quiero que me dejen solo”. El silencio es una retirada política hacia un espacio e identidad cultural separada del mundo de los blancos.

NOTAS FINALES SOBRE LA DECONSTRUCCIÓN DE MODELOS DEL OTRO CULTURAL

Habiendo abogado por la lectura del silencio de la juventud indígena en las aulas como una imagen contestataria, construida discursivamente, debo sin embargo, terminar con una nota preventiva. Muchos de los trabajos recientes sobre americanos nativos (Clifton, 1991; Clifford, 1989; Bruner, 1986; Berkhofer, 1979) nos permiten ver cómo los antropólogos, figuras literarias, abogados y burócratas gubernamentales han creado las identidades culturales del indígena sometido. La categorización incisiva de las narrativas antropológicas como asimilacionistas o anti-asimilacionistas que realiza Bruner (1986) ayuda a clarificar que los teóricos modernos, sociolingüistas o críticos, como los anteriores científicos sociales, están un poco demasiado ansiosos por ponerse del lado de los nativos americanos. Como

resultado, los científicos sociales liberales bien intencionados reemplazan las viejas narrativas asimilacionistas por narrativas anti-asimilacionistas que glorifican su heroica resistencia política. Por lo tanto, reemplazan una imagen cultural simplista por otra.

La crítica post-estructuralista de la producción del saber (Foucault, 1977) nos muestra que las disciplinas que producen un “otro cultural” deben deconstruir sus propias construcciones. Además, nosotros, productores del saber, debemos abrir nuestros modelos totalizadores y racionales del comportamiento lingüístico y cultural para percibir sus articulaciones históricas complejas. Un antídoto contra la totalización de “modelos científicos” o de “narraciones dominantes” parece ser el compromiso filosófico en recolectar muchas voces contradictorias (Clifford, 1988; Rosaldo, 1989).

Cuando sencillamente escuchaba las historias acerca la juventud Mesquaki me debatía en una confusión de diferentes sentimientos. A pesar de sufrir todos ellos bajo las fuerzas políticas y culturales que los convertían en jóvenes rebeldes (Foley, 1995), todos ellos seguían siendo individuos únicos. En las historias de estos jóvenes no era todo resistencia política heroica y construcción de sí mismos. Muchos expresaban enojo y rebeldía hacia los estereotipos y las reglas blancas. Sin embargo, algunos de estos mismos estudiantes sentían una fuerte timidez al hablar frente a los blancos. Algunos admitieron que tenían miedo de parecer estúpidos, otros que su inglés era pobre, otros que eran ignorantes y les faltaba información. También había algunos que eran distraídos e indiferentes, antes que motivados políticamente.

En retrospectiva, pareciera que las vastas explicaciones sociolingüísticas del silencio de los indígenas, como un estilo discursivo aprendido, son susceptibles de contribuir a glorificar la supervivencia de la cultura tradicional. Contrariamente, las interpretaciones acerca de la producción cultural de la rebelión juvenil Mesquaki pueden terminar glorificando la resistencia cultural y los actos de habla rebeldes. Cualquier modelo interpretativo, que ponga demasiado énfasis en actos lingüísticos y racionales de preservación cultural, podría perder la cualidad paradójicamente autodestructiva al tiempo que autovalorativa del silencio de muchos jóvenes rebeldes Mesquakis. Una descripción etnográfica completa de cómo se produce la imagen del indígena silencioso debe incluir la manera en que los actores locales “articulan” (Hall, 1980; Gilroy, 1987) su propia historia. Si dejamos afuera los sujetos de la historia, podríamos quedarnos con el sonido de nuestros propios discursos en el bosque académico.

BIBLIOGRAFÍA

- Basso, Keith (1979). *Portraits of the Whiteman*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Bauman, Richard y Charles L. Briggs (1990). "Poetics and Performance as Critical Perspectives on Language and Social Life". En: *Annual Review of Anthropology* 19, 59-88.
- Berkhoffer, Roben F. Jr. (1978). *The Whiteman's Indian: Images of the American Indian from Columbus to the Present*. Vintage, New York.
- Bruner, Edward (1986). "Ethnography as Narrative". En: Victor W. Turner y Edward Bruner (eds.). *The Anthropology of Experience*. University of Illinois Press, Urbana.
- Buffalo, Jonathan (en prensa). *A History of the Mesquaki People*. University of Iowa Press, Iowa City.
- Clifford, James (1988). *The Predicament of Culture: Twentieth-Century Ethnography, Literature, and Art*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Clifton, James (ed.) (1991). *The Invented Indian*. Transaction Press, New Brunswick, NJ.
- Dumont, R. V. (1972). "Learning English and How to Be Silent: Studies in Sioux and Cherokee Classrooms". En: Courtney Cazden, Vera John y Dell Hymes (eds.). *Functions of Language in the Classroom*. Teachers College Press, New York.
- Erickson, Fred y Gerald Mohatt (1982). "Cultural Organization of Participant Structures in Two Classrooms of Indian Students". En: George Spindler (ed.). *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Foley, Douglas E. (1990). *Learning Capitalist Culture: Deep in the Heart of Tejas*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- (1991). "Reconsidering Anthropological Explanations of Ethnic School Failure". En: *Anthropology and Education Quarterly* 22(1): 60-85.
- (1993). "Mesquaki Sports as an Adolescent Rite of Passage". En: *Journal of Ritual Studies* 7(1): 28-44.

- (1995). *The Heartland Chronicles*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Foucault, Michel (1977). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-77*. Pantheon Books, New York.
- Gearing, Fred (1970). *Face of the Fox*. Aldine, New York.
- Gearing, Fred; Robert McNetting y Lisa R. Peattie (1960). *A Documentary History of the Fox Project, 1948-1959*. University of Chicago Press, Chicago.
- Gilroy, Paul (1987). *There Ain't No Black in the Union Jack: Cultural Politics of Race and Nation*. University of Chicago Press, Chicago.
- Hall, Stuart (1980). "Race, Articulation, Societies Structured in Dominance". En: *Sociological Theories: Race and Colonialism*. UNESCO, Paris, 306-324.
- Kapayo, Everett (1986). *The Larry Andy People Fun Book*. Mikona Publishing, Tama.
- Limon, José (1994). *Dancing with the Devil: Society and Cultural Poetics in Mexican-American South Texas*. University of Wisconsin Press, Madison.
- MacLeod, Jan (1987). *Ain't No Makin' It: Leveled Aspirations in a Low-Income Neighborhood*. Westview, Boulder, CO.
- Paredes, Américo (1971). *With His Pistol in His Hand: A Border Ballad and Its Hero*. University of Texas Press, Austin.
- Peña, Manuel (1985). *The Texas-Mexican Conjunto: History of a Working Class Music*. University of Texas Press, Austin.
- Philips, Susan (1983). *The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community in the Warm Springs Reservation*. Longman, New York.
- Rist, Ray (1970). "Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-fulfilling Prophecy in Ghetto Schools". En: *Harvard Educational Review* 40, 411-450.
- Rosenthal, Robert y Lenore Jacobson (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Roosens, Eugene E. (1989). *Creating Ethnicity: The Process of Ethnogenesis*. Sage, Newbury Park.

Rosaldo, Renato (1989). *Culture and Truth: The Remaking of Social Analysis*. Beacon Press, Boston.

Willis, Paul (1981). *Learning to Labor: How Working-Class Kids Get Working-Class Jobs*. Columbia University Press, New York.

Youngbear, Ray (1992). *Black Eagle Child: The Facepaint Narratives*. University of Iowa Press, Iowa City.