

Irma Penner

ENTRE MAIZ Y PAPELES

*Efectos de la escuela
en la socialización de las mujeres guaraní*



hisbol

50



**cuadernos de
investigación**

ENTRE MAÍZ Y PAPELES

**Efectos de la escuela en la socialización
de las mujeres guaraní**

CIPCA
Cuadernos de Investigación
50

Camiri - 1998

Entre maíz y papeles

© Irma Penner y CIPCA, 1998

Depósito Legal: 4-1-1161-98

I.S.B.N.: 99905-42-04-X

Pedidos:

CIPCA

Centro de Investigación y Promoción del Campesinado

Avenida 20 de Octubre 1703

Casilla 5854, La Paz, Bolivia

Teléfonos (02) 374701, 322797 - Fax (02) 391364

cipca@caoba.entelnet.bo

Fotos: © Fabio Malfatti e Irma Penner

Impresores: Talleres Gráficos **hisbol s.r.l.**

Tels: (02) 36 8327 - 33 7184 • E.mail:hisbolsr@ceibo.entelnet.bo

Impreso en Bolivia - Printed in Bolivia

ENTRE MAÍZ Y PAPELES

**Efectos de la escuela en la socialización
de las mujeres guaraní**

CIPCA
Cuadernos de Investigación
50

Camiri - 1998

3.2.3 El matrimonio	92
3.2.4 Consideraciones finales	96
4. COMUNIDAD Y ESCUELA: RELACIONES DE DISCONTI- NUIDAD ENTRE DOS MODELOS EDUCATIVOS	99
4.1 Modos de adquisición del conocimiento oral y escrito.....	100
4.2 Proyecciones ambivalentes de la escuela	105
4.2.1 La comunidad Kaarenda	107
4.2.2 La escuela: ¿salida del 'atraso'?	110
4.2.3 Desencuentros en la comunicación	115
5. ENTRE FAMILIA Y ESCUELA: IDENTIDAD FEMENINA EN TRANSICIÓN	129
5.1 Escolarización versus iniciación femenina	129
5.1.1 Restricciones a la escolarización femenina	130
5.1.2 Sucesivas concesiones a la escolarización femenina	136
5.1.3 <i>Yemondia</i> : cosa de abuelas	140
5.2 Cambios y apertura en el espacio de comunicación tradicional femenino	146
5.2.1 La comunicación en el ámbito de la escuela	147
5.2.2 Los confines borrosos del espacio femenino	148
5.2.3 La socialización de la generación escolarizada	153
6. SOBRE LAS PERSPECTIVAS DE JÓVENES ESTUDIANTES	161
GLOSARIO	173
BIBLIOGRAFÍA	177

INTRODUCCION

La desigualdad social basada en la diferencia sexual es un tema que ha despertado creciente interés en las últimas dos décadas. La determinación de las posibles causas que generan y sostienen la discriminación social de mujeres ha atraído la atención no solamente de feministas académicas, sino también de personas comprometidas en organismos o acciones de cambio social. La proclamación del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer, en 1975, ha contribuido a impulsar una serie de medidas para la mayor integración de la población femenina en procesos de cambio planificado. Dado que el analfabetismo está más difundido entre las mujeres, las varias Conferencias Mundiales y Regionales para la Mujer han reiterado la importancia estratégica de la educación en la promoción de la igualdad de los sexos. Desde entonces, el fomento del acceso de mujeres a todos los niveles de enseñanza es visto como una prioridad en el conjunto de acciones dirigidas a consolidar la participación femenina en el desarrollo social.

En la actualidad se puede hablar efectivamente de un aumento de la matrícula escolar femenina a nivel mundial¹. El aumento no concierne, sin embargo, al nivel de la educación: el número de mujeres que abandonan la escuela continúa siendo mayor que en el caso de los varones. Es sobre todo

¹ Naciones Unidas 1985a; en D'Emilio 1989.

en la fase de pubertad, cuando las jóvenes están en pleno proceso de hacerse mujer, donde se registran las tasas superiores de deserción². Este mismo fenómeno se constata entre los guaraní, en el sudeste del Oriente Boliviano.

El período de maduración biológica combina diversos fenómenos, entre ellos también el valor económico de la joven como fuerza de trabajo en familias de pocos recursos. Para los guaraní, y tantas otras sociedades indígenas, marca además un momento crucial en la vida del individuo desde una perspectiva socio-religiosa: es una etapa de transición que, debido al potencial de riesgo que encierra por naturaleza, debe recibir un tratamiento especial. El pasaje femenino de la niñez a la adultez constituye para las mujeres un período de alta susceptibilidad a influjos sociales y (sobre-)naturales y de mayor predisposición a la adquisición de determinadas cualidades personales y físicas.

Las expectativas culturales en la mujer guaraní de una a dos generaciones atrás no incluían la instrucción escolar, mientras que ésta venía ya siendo fomentada entre los varones. La incipiente madurez biológica de la mujer, festejada ceremonialmente en el rito de pasaje, era –y continúa siendo parcialmente– una razón válida para el abandono de la escuela, a la vez que priorizaba su socialización en los roles tradicionales relativos a familia y maternidad.

En las reivindicaciones feministas tales factores de orden cultural suelen ser comprendidos en términos de obstáculos para conseguir relaciones de mayor igualdad entre los sexos. La negación o restricción del acceso femenino a la educación no sólo es equivalente a la privación de un derecho humano fundamental, sino que señala también la vigencia de parámetros desiguales en la concesión de libertades individuales a los sexos, que sujeta en mayor medida las mujeres a la consideración de intereses familiares o masculinos. La conjugación de estos hechos conduciría a la constatación de que existe discriminación de las mujeres guaraní.

² En el estudio de evaluación interorganizacional de los logros del Decenio de las Naciones Unidas se recomienda prestar especial atención a jóvenes y mujeres de 15 a 19 años y de 20 a 24 años (Naciones Unidas 1985a; en D'Emilio 1989).

Sin embargo, esta conclusión prematura de una discriminación social femenina no permite reconocer la diversidad y complejidad de los factores que actúan sobre la condición actual de las mujeres guaraní, factores que se refieren a:

- Un conjunto de transformaciones sociales y económicas acontecidas desde tiempos coloniales, que afectaron la posición de las mujeres (capítulo 1);
- la estrecha relación entre el conocimiento tradicional y la construcción de la personalidad, que enfatiza valores como reciprocidad e integración social (capítulo 2);
la posición estructural y la función de las mujeres en la organización social (capítulo 3);
- las experiencias ambiguas realizadas con la escuela, como institución hostil al propio sistema cultural y descalificadora de los agentes educativos tradicionales (capítulo 4);
- una apertura social gradual hacia la educación escolar de las jóvenes, pero menos como consecuencia de reivindicaciones femeninas, que de presiones provenientes de una convivencia intercultural, en la que la adquisición de conocimientos en la lengua castellana y la lectoescritura se vuelve imprescindible en el intento de entablar relaciones más igualitarias con la sociedad hegemónica (capítulo 5);
- la enajenación cultural y falta de perspectivas de las y los jóvenes guaraní, no obstante el estudio (capítulo 6).

Un argumento por lo general poco considerado en estudios relativos a Mujer se refiere a las diferencias internas en el grupo de las mujeres. La visión de la comunidad femenina como unitaria y solidaria encubre la posición social diferente de mujeres adultas y jóvenes, que como individuos siguen comportamientos e intereses distintos. Las mujeres mayores, especialmente las ancianas, asumen todavía un papel preponderante tanto en la gestión de los asuntos familiares como en la formación de las generaciones sucesivas. Frente a las jóvenes revisten una posición fuerte, caracterizada por autoridad a la vez que por complicidad con las de su mismo sexo. Son responsables principales de la transmisión de valores tradicionales y de un conocimiento específicamente femenino, que encuentra su expresión máxima en el rito de iniciación de las jóvenes. Más que los hombres, son las

madres o abuelas las que han puesto resistencia a la escolarización y a la continuación del estudio de las hijas y nietas durante la pubertad.

En el presente trabajo se afronta, por un lado, la racionalidad de los guaraní que da lugar al escepticismo frente a la educación escolar de las mujeres y, por el otro, la interrelación existente entre factores socioeconómicos y cambios de la estructura familiar, que conduce a la progresiva aceptación social de una escolaridad femenina. Si bien el estudio ha permitido a mujeres jóvenes –como también a varones– conquistar espacios de mayor autonomía e independencia individual, estas conquistas conllevan también un costo social, que se traduce en una desvalorización del conocimiento tradicional y del rol de educadores y sabios de los padres o ancianos.

La investigación sobre el tema aquí tratado inició en Camiri (Provincia Cordillera) en 1992, en base a una propuesta realizada por los responsables guaraní de asuntos educacionales. Dicha propuesta respondía a la necesidad actual de informaciones sobre la situación general de mujeres guaraní. Nuestro ofrecimiento de realizar un estudio sobre un tema de interés para la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) aconteció en un momento característico, cuando la implementación del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (1989) y otros proyectos habían suscitado una serie de interrogantes acerca de cómo fomentar la participación femenina en los cambios sociales.

Una primera fase de investigación consistió en la recopilación de historias orales femeninas, que se llevó a cabo conjuntamente con tres mujeres guaraní: Valeria Arumbari, Petrona Bruno, Elisabeth Gutiérrez y Lucy Gutiérrez. La preferencia por este específico método narrativo perseguía tres objetivos: 1. conocer fragmentos de la realidad femenina; 2. recopilar historias personales en la lengua materna con fines didácticos; 3. realizar un sondeo para establecer aspectos temáticos relevantes para una sucesiva profundización.

Los temas sobre los cuales se conversó con más de sesenta mujeres de diferentes edades y comunidades se referían a su socialización en general

y, en particular, al rito de iniciación, sus vivencias como madre y esposa y sus experiencias con la escuela. La recolección de los testimonios y su respectiva transcripción, traducción y lectura analítica, así como su publicación en "*Kuña iñeenduka - Historias de mujeres guaraní*", se extendió desde octubre 1992 a septiembre 1993.

En una segunda fase proseguimos con la profundización de aquellos aspectos que fueron abordados por las entrevistadas como hechos relevantes e indicadores de cambios profundos en la sociedad guaraní. Uno de ellos hacía relación al ya mencionado contraste social de dos tradiciones: la práctica de la iniciación femenina, esencia de la identidad y del ideal guaraní de mujer, y la 'tradicional' moderna de la escuela y del papel, vista como la causa del gradual extrañamiento cultural de las jóvenes. Nuestro trabajo de campo en la comunidad de Kaarendá² durante todo el año 1994 permitió confirmar, de hecho, una discontinuidad en cuanto a las tradiciones femeninas: según las ancianas, las jóvenes estudiantes prefieren el "papel", o sea estudiar, antes que aprender a hacer una buena chicha de maíz.

La mujer que nos hospedó en su casa durante toda nuestra estadía en Kaarendá era enseñante (guaraní) en la escuela de la comunidad. A través de ella se facilitó el contacto con el ambiente de la escuela, es decir con alumnos y profesores. Siendo Kaarendá con sus 140 familias una comunidad relativamente grande, hemos mantenido relaciones más estrechas con un número reducido de familias que visitábamos periódicamente. Nuestras visitas se extendieron también a otra comunidad vecina más pequeña.

Nuestro acercamiento a los comunarios privilegió en un primer momento a mujeres madres y ancianas, que se mostraron más abiertas por tres razones fundamentales: nuestro interés general por el tema de la educación tradicional que es de su directa competencia, nuestra condición de mujer y nuestros pocos conocimientos del guaraní que ellas muy gustosas sometían continuamente a prueba. Con las jóvenes resultó más dificultosa la comunicación, debido a su discreción general ante mayores y extraños. Visitándolas regularmente en la escuela nos fue posible entrar en confianza con ellas.

² Los nombres de lugares y personas aparecen aquí con seudónimos.

La población guaraní en Bolivia es estimada en aproximadamente 50.000 habitantes, una cifra pequeña en comparación con los 200.000 que –según historiadores– sumaban en tiempos coloniales. Las comunidades guaraní se hallan dispersas en la parte sudeste del Oriente Boliviano, en las Provincias Cordillera (Santa Cruz), Hernando Siles y Luis Calvo (Chuquisaca), O'Connor y Gran Chaco (Tarija). Todo este territorio es conocido bajo el nombre de Chaco. Es una región cubierta de estepa espinosa y seca y de monte bajo en sus sectores más húmedos. Las tierras son relativamente buenas para el cultivo, pero dependen en gran medida de la lluvia temporal.

Debido a una serie de migraciones guaraní, sucedidas en distintos momentos históricos, se distinguen hoy tres subgrupos:

- **Isoseño**; grupo de la zona del Isoso (*f* = agua; *soso* = que fluye en forma interrumpida), localizado en plena llanura chaqueña a lo largo del río Parapetí, desde Charagua hasta los bañados del Isoso donde el río se pierde en los arenales.
- **Ava**; grupo concentrado en Cordillera, en la región del piedemonte, aproximadamente desde Avapó hasta Cuevo en el oeste y hasta Villamontes en el este. Los avahablantes conforman el grupo guaraní mayoritario (*ava* = hombres, gente, pueblo).
- **Simba**; grupo ubicado en zonas de Tarija y Chuquisaca. El nombre, de origen quechua, hace referencia a la trenza tradicional de los hombres.

Las diferencias lingüísticas y culturales entre estos grupos son menores. Los isoseños y principalmente los simba se caracterizan por conservar relativamente genuinas las tradiciones ancestrales. Algunas comunidades simba continúan oponiéndose a la presencia de religiosos y al establecimiento de escuelas. Los ava, en cambio, constituyen el grupo más aculturado; la incursión de la población blanco-mestiza en su hábitat comenzó ya tempranamente y se intensificó con la fundación de pueblos misionales. La investigación contempló fundamentalmente comunidades ava y, en menor medida, también isoseñas.

El mérito del presente trabajo es de todas aquellas mujeres que nos confiaron sus historias y experiencias personales. Agradecemos a todas las autoridades guaraní que gentilmente colaboraron con la investigación. Agradecemos especialmente a Elbia Ayreyu, Simona Romero, Valeria Arumbari, Petrona Bruno, Elisabeth Gutiérrez y Lucy Gutiérrez.

Nuestro reconocimiento al antropólogo Fabio Malfatti por sus sugerencias durante la redacción y por la elaboración de la figura del capítulo 6.

La investigación fue posible gracias al apoyo logístico de CIPCA (Centro de Investigación y Promoción del Campesinado) y TEKO (Taller de Educación y Comunicación Guaraní) y al apoyo financiero de UNICEF.

Notas sobre la ortografía guaraní

Dado que las palabras guaraní son principalmente graves, no se marca el acento sobre la penúltima sílaba.

La tilde indica la condición nasal de las vocales. El signo é significa la 'sexta vocal' del guaraní, que se pronuncia en modo similar a la ä alemana.

Breve retrospectiva histórica

La tenaz resistencia con la que los guaraní se opusieron durante casi cuatro siglos a la expansión colonialista condujo a clasificarlos históricamente como uno de los pueblos más guerreros del continente americano. La historia guaraní es una historia de enfrentamientos continuos, en la que guaraní y españoles se alternan como agresores y agredidos, puesto que ambos grupos iniciaron casi paralelamente un proceso de conquista de las tierras cordilleranas. Los guaraní habían partido alrededor del 1500 desde las llanuras paraguayo-brasileñas a los Andes bolivianos y, al arribo de los ibéricos, se encontraban en plena dinámica guerrera y expansiva, entablando relaciones de rivalidad con todos los demás grupos asentados en la Cordillera¹, incluso con los incas en los confines del norte. Prueba de las reales dificultades que representaban los guaraní cordilleranos para la empresa conquistadora son las tantas expresiones que ilustran las crónicas coloniales, como "amigos de la guerra y enemigos de la paz", "destruidores del linaje humano", "tiranos de sus tierras"², que pretendían describir al guaraní y justificar, además, cualquier medio para continuar con las así llamadas guerras de 'pacificación'.

¹ Se denominaba "La Cordillera" al vasto territorio ocupado sucesivamente por los guaraní: contenía toda la región del piedemonte andino, entre el macizo de Charcas al oeste y la llanura chaqueña al este, desde Samaipata al norte hasta Tarija al sur.

² Susnik 1968, Saignes y Combès (?).

Peró lo que en la historiografía suele ser descrito en términos de una lucha colectiva contra los intrusos blancos y mestizos echa sombras sobre el tipo de la organización política guaraní, que privilegia las relaciones de hostilidad no solamente al exterior, sino igualmente al interior de la sociedad.

1.1 Fraccionalismo y solidaridad

Los guaraní vivían agrupados en casas grandes, cada una de ellas correspondiente a una unidad de parentesco extensa. Tales casas o malocas podían albergar cien a trescientas personas, formando una o varias de ellas un grupo local, denominado *têta*³ o comunidad. Las relaciones entre los *têta* eran, por un lado, exogámicas basadas en el intercambio de hombres como yernos y cuñados y, por el otro, endogámicas en base a las relaciones de parentesco que se formaban entre los grupos como consecuencia del intercambio. El antagonismo en las reglas de parentesco deriva de una filiación que es patrilinear y de una residencia que es prevalentemente matrilocal, impidiendo en consecuencia la formación de linajes⁴. Varias casas colectivas podían agruparse para formar a su vez una unidad territorial regional (*guara*). En la actualidad, *têta* indica la comunidad como agrupación de un número de casas pequeñas o la casa donde se vive (*têtami*).

La persona es comprendida y reconocida socialmente a través de su pertenencia a un *têta* determinado y sus relaciones de parentesco con los otros miembros; es en esta comunidad familiar donde se acumula la memoria histórica y se desarrollan las relaciones emocionales. El ideal de cada grupo local o *têta* era mantener y consolidar en lo posible su autonomía e independencia, ideal que está también profundamente arraigado en la autopercepción del individuo. Ser libre y sin dueño, *iyambae*, es un rasgo marcante de la identidad de la persona y del ser social. Las limitaciones que se quieran imponer a la independencia individual son reconocidas sólo si provienen del grupo de parentesco propio, o sea el individuo no reconoce otra autoridad que la del líder del grupo al cual pertenece.

³ Las palabras guaraní puestas en negrilla aparecen más de una vez en todo el texto y por ello son nuevamente explicadas en el glosario al final del libro.

⁴ Saignes 1990.



Cerniendo el maíz para la chicha.



La lucha de los palos (carnaval). Uno de los hombres espera el ataque mientras que el otro, corriendo, se abalanza con su palo sobre el primero.

No existe entre los guaraní una división social fundada en el mando. El sistema político coloca la igualdad y la libre iniciativa individual en el centro de su funcionamiento y, en el sentido de P. Clastres, los guaraní pueden ser entendidos como una "sociedad contra el estado". El líder político o *mburuvicha* no puede imponer una orden si ésta no fue antes discutida y consensuada por el grupo, a no ser que se tratase de un estado de guerra.

Por otra parte, el principio de la igualdad se ve contrastado por una jerarquía de rango apoyada en criterios tales como el sexo, la edad y la posición genealógica. Así, la ancianidad confiere tanto a los hombres como a las mujeres posiciones de prestigio en el conjunto social, mientras que, a diferencia de un varón, una mujer joven juega un papel absolutamente marginal en la representación externa y política del grupo.

El liderazgo político guaraní ha sido motivo de desconcierto por parte de los españoles, que extrañaban aquel poder impositivo tan característico de los sistemas políticos centralizados. Los guaraní no conocen un centro de decisión único. Los 'caciques principales', como vienen nombrados en las crónicas, son en realidad representantes de sus respectivas agrupaciones familiares (*têta*), asumiendo el papel de intérpretes y ejecutores de la opinión pública. La política colonialista ha ido erosionando, sin embargo, esta función de los *mburuvicha* en la medida que los privilegiaba como únicos interlocutores y portadores de poder y decisión individual.

Dentro del sistema de las relaciones intergrupales el jefe tenía una posición estratégica real. Él era el medio a través del cual se concretaban las alianzas matrimoniales, gracias a algunos privilegios de que gozaban sólo los líderes. Para evitar casarse con una mujer fuera de su grupo y esquivar así la obligación de abandonar su casa y servir a los suegros, un hombre guaraní tenía dos posibilidades: podía casarse con la hija de su hermana o de la hermana de su madre, lo que le permitía permanecer en su grupo de residencia, o de lo contrario era líder o hijo de líder, lo que le liberaba de la matrilocalidad y le posibilitaba traer las mujeres a su casa. La poliginia, un derecho reservado a los jefes, les autorizaba procurarse varias esposas, idealmente una en cada uno de los *têta* vecinos. Tener varias esposas significaba extender la esfera de la alianza, pues a través de ellas

se entablaban relaciones de reciprocidad con nuevos cuñados y suegros y se potenciaba el propio *təta* con los hijos nacidos de esas uniones.

A los privilegios responden obligaciones, de cuyo cumplimiento depende el mantenimiento del cargo como jefe. La generosidad y la elocuencia son los aspectos más característicos del liderazgo guaraní. Si bien el jefe era exento de cultivar sus propias chacras, en sus manos estaba la organización de los convites o *arete*, las 'borracheras' tan criticadas por los misioneros pero que eran el centro de la organización sociopolítica guaraní. Las cantidades enormes de *kanguí* –chicha de maíz– que eran consumidas en los convites, requerían su preparación semanas antes de la fiesta y la participación de todas las mujeres del grupo. Los *arete* eran un verdadero fortalecimiento de la identidad de grupo y de la priorización de los intereses comunes, como constataba también Giannecchini⁸: "De este modo entre los indios se mantiene la unión y la paz; sin estas invitaciones y reuniones amistosas cada uno se independizaría y la tribu se disolvería".

En los convites, los dueños de la palabra, *iñee iya*, hacían muestra de sus aptitudes como oradores, entre los cuales los más escuchados eran los jefes y los sabios ancianos. Los convites tenían también la función de ser momentos de consulta y de exteriorización de intenciones, con el fin explícito de influir en una actitud homogénea grupal o intergrupala. Las comunidades locales estaban en plena libertad de seguir el razonamiento de su propia conveniencia. La capacidad de persuasión por medio del discurso era (y es) decisiva no sólo para reafirmar el prestigio del individuo, sino también y sobre todo para unificar los intereses divergentes alrededor de un proyecto común, como era antiguamente el realizar la guerra o pactar con otros grupos.

Ante un desacuerdo con el jefe varias familias podían disgregarse y formar otro grupo, o sea estaba en la habilidad del líder evitar o resolver las tensiones internas, reconocer las inquietudes y los intereses del grupo y encontrar vías de conciliación. A una identidad grupal siempre en fluctuación se sumaba el hecho de las rivalidades intergrupales y, por ende, también las rivalidades entre los jefes que, de un lado, debían asegurarse el consenso

⁸ Giannecchini 1916:165.

del propio grupo y, del otro, recurrir a todas las posibles estrategias para afirmarse sobre otros jefes. Las estrategias eran diversas pero comportaban siempre el mismo fin: potenciar el grupo, que finalmente era la única vía para fortalecer la propia posición.

La tradición de la autonomía grupal sólo podía ser salvaguardada al precio de continuos conflictos con otro enemigo. Pero los conflictos implicaban esfuerzos permanentes por incrementar el número de miembros integrantes del grupo, en vista de que las guerras exigían una gran concentración de hombres y su constante movilización. Además, mantener la cantidad de maíz a niveles satisfactorios para el consumo y los infaltables convites requería también de muchos cultivadores y mujeres chicheras. El crecimiento y la expansión de la unidad sociopolítica sucedía preferentemente por medio de las alianzas matrimoniales y las expediciones guerreras; estas últimas incluían por lo general el rapto, sobre todo de mujeres, y el apresamiento de botines⁶.

A pesar de integrar la misma familia cultural, las varias agrupaciones guaraní de la Cordillera se caracterizaban por intereses fuertemente particularistas y una siempre presente desconfianza que favorecía el fraccionamiento en múltiples grupos locales. El otro *têta* representaba siempre un sujeto portador de sorpresas en los procesos de fusión y fisión: podía ser un enemigo, en tanto amenaza para el bienestar y la autonomía propia, o podía ser un aliado, en tanto candidato privilegiado de alianza en la confrontación con otros grupos. Según las circunstancias, una de las actitudes prevalecía (temporalmente) sobre la otra.

'Alianza-convite' y 'ruptura-guerra' daban el sello a las relaciones intergrupales. Esta dualidad, que se nos presenta como una oposición, representa en realidad las dos caras del concepto guaraní de venganza. La obligación de reparación, fuera ésta la respuesta a una benevolencia o una agresión, es el "acto social fundamental que asegura la división y la articulación entre las comunidades territoriales"⁷. La "retribución,

⁶ Las guerras contra los españoles y/o mestizos servían entre otras cosas para aprovisionarse de caballos, vacas y cuñas para hachas.

⁷ Saignes 1990:32.

venganza", como define Montoya el concepto de *tepi*⁸, puede ser positiva o negativa; ambas actitudes conducen a un restablecimiento del equilibrio.

La política involucraba a mujeres y hombres de modo diferente. Siendo que las actividades bélicas ocupaban un espacio importante en la organización política, eran los varones los actores más directamente involucrados en los procesos políticos, una tradición que continúa hasta nuestros días a pesar de un contexto ya cambiado. Llevar adelante una guerra requería de hombres especializados para el combate. De hecho, toda la socialización varonil contenía elementos militaristas, dirigida por profesionales en la materia y finalizada con la colocación del *tembeta*⁹. Cualidades como el buen manejo del arco y la flecha, la agilidad física, el vencimiento del dolor y cansancio, la osadía etc. eran ejercitadas desde tierna edad. Los *kereimba* o guerreros infundían respeto no sólo a los enemigos, sino también al interior de su sociedad; eran ellos los que hacían viable la soberanía y el poder de la comunidad local. La muerte de un *kereimba* en combate no era llorada por los familiares, porque era la muerte más digna y llenaba de honor a los suyos.

El papel de las mujeres en la guerra es apenas tocado en las fuentes históricas. Posibilidades de influencia directa sobre procesos políticos parecían ser posibles más bien para las mujeres en vía de la ancianidad. En los convites, que servían de escenario para disputas y duelos interpersonales, los jóvenes guerreros ponían en escena sus cualidades aprendidas. Entre los que estimulaban estos desafíos públicos e incitaban a los hombres a la lucha estaban sobre todo mujeres mayores, reforzando su rol de provocadoras con el canto de himnos específicos¹⁰. O bien, las mujeres hacían directa presión sobre los guerreros para animarlos para la guerra, como observaba un cronista: "si deben salir a la guerra es por orden de sus viejas que les recuerdan las afrentas pasadas y los tratan de cobardes, de borrachos y de flojos"¹¹. Si bien los hombres podían ostentar su fuerza y

⁸ Montoya 1639.

⁹ Un botón ornamental colocado en el labio inferior. Algunos simba lo siguen usando.

¹⁰ Susnik 1968.

¹¹ Lizárraga 1968, en Saignes 1990:27.

coraje, les convenía tener estas cualidades realmente, pues de lo contrario eran ridiculizados públicamente por las mujeres.

La historiografía hace muy pocas menciones de mujeres como líderes políticos, también porque estos cargos, predominantemente masculinos, eran en parte hereditarios e iban generalmente ligados a aptitudes guerreras. Pero, como habíamos visto ya, aquellas mujeres consideradas 'viejas' de hecho participaban activamente en las reuniones políticas comunales, como por ejemplo en la consulta organizada por el líder Vitupué para decidir sobre la actitud grupal frente al anuncio de la campaña ofensiva de Toledo (1572)¹². Más allá, ellas podían recurrir a estrategias más indirectas, no por eso menos eficaces, como el ridiculizar públicamente o el hacer circular chismes, instrumentos poderosos de exclusión social en grupos pequeños donde todos se conocen unos a otros.

Hablar de una exclusión histórica de las mujeres (o de los hombres) de ámbitos importantes de influencia y poder es una temática que se presenta difusa en una sociedad del tipo guaraní, que estaba organizada en familias extensas y matrilocales. La combinación de estos dos últimos elementos suele conformar una situación ventajosa para las mujeres, ventajas que bajo la forma actual 'moderna' de familia reducida se han perdido. La familia grande matrilocal, donde mayormente las mujeres están unidas por lazos consanguíneos, les abre un amplio margen de influencia directa sobre el grupo. El hecho de que los yernos y cuñados provengan por lo general de otras familias o comunidades actúa de refuerzo a la posición de las mujeres en el grupo, además de dificultar el desarrollo de una solidaridad de género masculina. Si bien eran los hombres aparentemente los principales protagonistas de los procesos políticos, las mujeres formaban parte también activa de tales procesos cuando llegaban a la tercera edad.

Con la sucesiva fragmentación social, consecuencia de la política colonialista, sucedieron una serie de cambios significativos en la estructura familiar, que debilitaron la posición tradicional de las mujeres.

¹² Ver en Saignes 1990:36.

1.2 La colonización misionera y ganadera

La presencia de los ibéricos en la Cordillera de los "chiriguanos", como eran llamados los guaraní en aquel tiempo, creó nuevas presiones. Éstos se vieron forzados a convivir con otro extranjero, cuyas intenciones eran sin duda también de expansionismo. Por consiguiente, los guaraní se encontraban siempre divididos entre la negociación y la colaboración con los blancos, entre la resistencia y la lucha anticolonial. No se trató de un enfrentamiento entre dos frentes unitarios y homogéneos. La política de los guaraní era, en realidad, una política especuladora en la que los diversos grupos locales definían sus alianzas en términos de hostilidad o cooperación hacia los españoles según las momentáneas relaciones de amistad o enemistad con los otros grupos guaraní. El permanente cambio de aliados en enemigos y de enemigos en aliados resultaba desfavorable para desarrollar estrategias regionales de resistencia. Entretanto, los blancos se componían también de grupos de intereses diferentes, como la clase gobernante, mestizos, criollos, estancieros, misioneros etc., todos ellos vistos por los guaraní como *karai*¹³.

La política colonialista se edificaba sobre dos intereses fundamentales: en el plano económico apropiarse de los valles fértiles, y en el plano político, disponer de los habitantes indígenas como mano de obra barata y desculturada. Después de intensas y costosas guerras, los españoles perdieron definitivamente las ilusiones de derrotar a los rebeldes guaraní y, desde el siglo XVII, se privilegia un cambio en la política colonialista. La Corona abandonó entonces la iniciativa a los misioneros y, a fines del siglo XVIII, la colonización misionera y ganadera logró romper finalmente el cerco de resistencia guaraní.

¹³ Antiguamente, el término significaba personas que decían ser enviadas y dotadas de poderes mágico-religiosos especiales; estos profetas andantes conmovían a poblaciones enteras con sus sermones proféticos y sus vehementes llamados a la unidad social. Durante la colonia los *karai* adquirieron un cariz político y lograron —con más éxito que los propios jefes guerreros— movilizar masas para acciones de resistencia. Los primeros españoles fueron llamados *karai* por su aparición sorpresiva y mística para los guaraní. Actualmente, la palabra designa al no guaraní en general, pero sobre todo al blanco y/o cristiano.

Las dos grandes olas evangelizadoras, que conocieron los guaraní desde el siglo XVIII en adelante, fueron protagonizadas por los jesuitas y los franciscanos. A diferencia del Paraguay, donde el método reduccional había registrado un éxito, los guaraní cordilleranos se mostraron desde un inicio reacios a las tentativas misioneras. La labor de los misioneros fue vista con recelos, porque se los creía vinculados de alguna u otra manera con los intereses del régimen colonialista: "Están persuadidos que apenas se declarasen por cristianos quedarían convertidos en esclavos de los españoles"¹⁴. De hecho, la misión ha tenido un rol ambiguo al intentar conciliar su trabajo de evangelización y protección a los pueblos indígenas con las presiones del gobierno colonial, que veía en la susodicha pacificación mediante los misioneros un medio para integrar los indígenas.

El proyecto de evangelización se basaba en una visión cultural del individuo y del ser que resultaba antagónica con la de las sociedades indígenas. Conforme a esta visión, los misioneros no pudieron sino condenar desde un principio el modo de vida de los guaraní. En el objetivo que se habían propuesto los franciscanos, "hacerlos hombres para hacerlos cristianos"¹⁵, las acciones de evangelizar y civilizar aparecen estrechamente interrelacionadas si no sinónimas. La concentración de las familias en reducciones, con una reorientación del espacio y del tiempo del todo ajena a los guaraní, recoge claramente este objetivo. Mediante una estricta organización de la vida reduccional, basada en obligaciones laborales y religiosas, se quería evitar el ocio, la recaída en las 'borracheras' o fiestas de convite y la práctica poligámica, todos éstos los 'vicios' más criticados por la misión.

1.2.1 La escuela misional y los jóvenes 'cristianos'

Un pilar importante del proyecto evangelizador fue la escuela misional: era vista como el medio más apropiado para introducir a los no instruidos a

¹⁴ Charlevoix 1756, en Saignes 1990:90.

¹⁵ Corrado 1884, en Pifarré 1989:205.



Niñas con sus túnicas (túni) en una fiesta guaraní.

la "civilización de la cruz"¹⁶. En palabras de padre Nino: "Entiéndase de una vez para siempre que los chiriguano como toda raza salvaje necesita primero instrucción y luego rigor, porque sin la primera serían ignorantes y sin el segundo menospreciarían la instrucción recibida"¹⁷. El énfasis en el factor educación coloca al grupo de los jóvenes en el centro de la atención misional, puesto que es más dificultoso convencer a los adultos sobre las conveniencias de cambiar hábitos y la importancia del bautismo, que a una generación en crecimiento. La formación cristiana integraba a niños y jóvenes desde los cinco años hasta la edad casadera.

El reclutamiento de los niños en las misiones complicó las relaciones con los padres de familia, ya que de la entrega de sus hijos a la escuela dependía su aceptación dentro o cerca del recinto misional¹⁸. Para los guaraní, el adoctrinamiento aislado de los hijos e inaccesible a la influencia familiar equivalía a un acto de violencia, convirtiéndose en uno de los postulados centrales de protesta y de lucha activa contra la misionalización. El gran líder Guarikaya solía aparecer sorpresivamente en los pueblos misionales llevándose consigo a niños y adultos cristianos, mientras que otros padres de familia recurrían a la estrategia de esconder a sus hijos hasta que éstos sean adolescentes¹⁹.

La enseñanza se edificaba básicamente sobre contenidos religiosos. Lecciones como lectura, escritura, música, cantos, etc. eran mediatizadas principalmente en la lengua castellana²⁰. El guaraní era usado tan sólo como segunda lengua para la enseñanza del catecismo y en las explicaciones complementarias para la comprensión de los textos castellanos²¹. Más allá se ofrecían especializaciones en aquellas misiones que disponían de

¹⁶ Nino 1912.

¹⁷ Nino 1912:119.

¹⁸ En su recorrido por algunos pueblos misionales, Nordenskiöld (1912) constató la existencia de dos fracciones, que visualizaba a su vez la convivencia conflictiva de dos 'plazas' en las reducciones: una externa, compuesta por el grupo de los convites y la chicha, y otra interna, compuesta por el grupo del rezo y de la cruz, o sea los neófitos.

¹⁹ Susnik 1968.

²⁰ Pifarré 1989.

²¹ Saignes 1990.

equipamientos adecuados. La enseñanza de los así denominados 'oficios' para hombres y mujeres constituía una de las prioridades del plan económico nacional, trazado por el gobernador Viedma (siglo XVIII). Así, en las misiones los hombres podían aprender a ser herreros, carpinteros, zapateros, albañiles etc., y las mujeres a ser hiladoras y tejedoras.

En qué medida el trabajo pionero de la misión ha logrado un impacto cultural entre los guaraní, es una pregunta que, por su complejidad, excede este marco y tampoco es objeto de esta exposición. Pero, se puede afirmar con cierta seguridad que la misionalización sí ha contribuido a un proceso de transformación de la sociedad y, especialmente, de las estructuras familiares. Saignes, un estudioso de la historia guaraní, sostiene que la misionalización parece haber sido más bien superficial, pero sí ocasionó un "nítido deterioro en las relaciones sociales"²². La reeducación de los niños y adolescentes abrió brechas profundas entre jóvenes y viejos, apoyada por una política de desreconocimiento por parte de la misión hacia la función educativa de los padres de familia, la posición social de los viejos sabios y la autoridad de los líderes. Aquella situación histórica es comparable con la que hoy crea -o refuerza- la presencia de las escuelas castellanas en las comunidades.

Considerando que hubo misiones que existieron 40 años²³, es posible hablar de una completa generación guaraní socializada bajo el influjo de la educación misional. Esta resocialización ha coadyuvado a una importante ruptura en la continuidad de las dos tradiciones que resultan estructuradoras de la dinámica social guaraní: la tradición guerrera y la tradición de los convites. A los varones neófitos se les inculcaron valores contrarios al ideal de *hereimba*: una vez bautizados -en guaraní *ñemongarai*, 'hacerse como *karai*'- formaban parte de la categoría de hombres cristianos, sin *tembeta* (símbolo máximo de la masculinidad guaraní), e hijos de padres 'gentiles' que sí fueron verdaderos *hereimba*, sin bautismo pero con *tembeta*. Por otra parte, la lucha empedernida de los misioneros contra las fiestas de la chicha fue relativamente exitosa, gracias

²² Saignes 1990:108.

²³ Saignes 1990.

a la estrategia de insistir en la enseñanza del hilado y tejido a todas las niñas y mujeres. La profesión más prestigiosa de las mujeres, ser chicheras, era remplazada así con la profesión de hiladoras y tejedoras. Siendo los *kereimba* y las mujeres chicheras imprescindibles para la cohesión y autoafirmación grupal, la decadencia de estas profesiones reforzó el proceso de resignación guaraní frente a los *karai*²⁴.

1.2.2 La ocupación territorial con las vacas

Los efectos de la misionalización no pueden contemplarse separadamente de aquellas transformaciones que introdujo la colonización ganadera, principalmente en la zona de Santa Cruz. Lo que no pudo llevar a cabo la milicia, lo fue logrando poco a poco la penetración del ganado en tierras guaraní: la destrucción de los sembradíos, el asentamiento paulatino de colonos generalmente pobres y en busca de tierra y, finalmente, la lenta pero irreversible apropiación de las tierras. A fines del siglo XIX un observador escribía: "la mayor parte de los terrenos ha caído en poder de los propietarios opulentos; y en lugar de colonizar la frontera con hombres, se ha colonizado con vacas..."²⁵. La colonización con las vacas fue quizás la estrategia de dominación más efectiva y poderosa; abrió un capítulo en la historia que se prolonga hasta hoy: el grave problema del despojo de la tierra, la base productiva de los guaraní.

La introducción del ganado afectó profundamente la integridad del espacio de vida y de producción de los guaraní, un espacio que consta de tres áreas²⁶: 1) *kaa/ñana*, el monte (alto/bajo) donde se realizan actividades de caza, pesca y recolección; 2) *têta*, la comunidad y las casas; 3) *hoo*, el lugar de cultivo y alrededores. Entre los cultivos típicos guaraní, como ser frijoles, maíz, calabaza y yuca, el maíz es el producto privilegiado y el que determina el calendario agrícola, las actividades de trabajo y el tiempo de las fiestas. El maíz está en el centro de la cultura; la vida social, el prestigio y el poder político se relacionan con el ciclo del maíz. Este espacio de

²⁴ Susnik 1968.

²⁵ Martarelli XX, en Susnik 1968:60.

²⁶ Gustafson 1994b.

producción y reproducción entra en crisis cuando los áreas de cultivo se reducen y pelagra, por consiguiente, todo un sistema social.

El sucesivo fraccionamiento del territorio guaraní en su conjunto redujo la libertad de movimiento, tan característica para el estilo de vida guaraní. Las actividades productivas y sociales, como las expediciones de caza y recolección y los viajes de visita a otras comunidades emparentadas, eran obstaculizadas por los límites territoriales más estrechos. Al verse los guaraní progresivamente imposibilitados de continuar con su modo de producción tradicional, se volcaron hacia el peonazgo. Tal cambio favoreció en todo sentido al grupo de los ganaderos o pequeños colonos, pues les permitió la apropiación del territorio y acrecentó a su vez la oferta de mano de obra barata.

La pérdida de autonomía en el ámbito de producción reforzó un proceso de aculturación²⁷, que se inició juntamente con las incursiones militares y la presencia de las misiones. Las consecuencias se hicieron notar directamente en una debilitación de los mecanismos de integración social. El específico sistema social de los guaraní, que beneficia la reciprocidad en su más amplio sentido, sufrió transformaciones en la medida que abrió espacios a una progresiva emancipación de las obligaciones colectivas y al privilegiamiento de intereses y acomodamientos particularistas. Expresiones del incipiente individualismo eran, por ejemplo, los intereses acumulativos de aquellos líderes que mantenían buenas relaciones con los españoles o mestizos, con efectos desintegradores sobre sus grupos de base; la posibilidad de los jóvenes de enfrentarse a las autoridades tradicionales oponiendo sus nuevos conocimientos adquiridos en la misión; la opción de los varones de formar alianzas matrimoniales libres en las misiones, evadiendo así presiones y compromisos sociales con la familia política.

La crisis económica y la hostilidad permanente con el ambiente blanco-mestizo (guerras, huidas, relocalizaciones, desarraigos, muertes), fueron factores que actuaron contra una concentración de mayores poblaciones.

²⁷ Entendemos por aculturación las modificaciones que resultan de la dominación de esquemas valorativos ajenos.

La experiencia había enseñado que los grupos pequeños y fraccionados tenían mayores ventajas ante las presiones de la colonización. En ocasiones de carencia u otras amenazas existenciales, estos grupos eran más móviles y podían adaptarse mejor a improvisaciones y cambios económicos, lo que por otro lado reducía también la capacidad de solidarización y ayuda recíproca con los *téta* asociados. Cuanto menor el potencial económico en la población, mayor era el separatismo de los grupos familiares, que, traducido a la práctica, podía dar lugar a un caso como el siguiente: los guaraní del Ingre no acudieron al llamado de socorro de otros guaraní sureños, porque éstos les habían insultado, habiéndoles invitado tan sólo con agua y no con chicha²⁸. No servir chicha a los invitados, un acto que lindaba con el insulto, era equivalente a una no retribución de la solidaridad.

Emerge de esta manera un nuevo modelo social en el siglo XIX: el paso de la familia extensa a la familia reducida con debilidad de alianza, compuesta hoy de una familia nuclear con la que generalmente cohabitan los padres del hombre o de la mujer (los abuelos), la familia de uno de los hijos y, a veces, algún sobrino o nieto bajo la tutela educativa de la mujer de la casa. La misión ha fomentado conscientemente el tipo de familia pequeña mediante la imposición de sus pautas cristianas de matrimonio y familia, relajando el sistema clasificatorio de parentesco guaraní y prohibiendo la poligamia. Con ello se produjo el trastrocamiento del sistema de alianzas matrimoniales.

1.2.3 Migración estacional: la nueva 'profesión' masculina

El peonazgo como nueva profesión masculina es la expresión más directa del proceso de fraccionamiento y dispersión social. La migración ha existido desde siempre entre los guaraní, debido a motivos muy variados: desde la búsqueda de la "tierra sin mal" (*iví mareí, kandire*)²⁹, la exploración de nuevas tierras para mejores condiciones de cultivo, la expansión política con medios guerreros, hasta los desplazamientos de repliegue frente a la presión hostil colonialista. Estos movimientos migratorios movilizaban

²⁸ Susnik 1968.

²⁹ Más datos sobre la tierra sin mal se encuentran en el siguiente capítulo.



Mujer simba (con *tiru*). Aniversario de Kuruyuki.

fácilmente a grandes multitudes. Pero las migraciones 'modernas' del siglo XIX, si así se las puede llamar en alusión a los períodos finales de la colonia y postcoloniales, contrastan con las antiguas por su naturaleza más individualista y menos coordinada. Su fin es menos guerrero o religioso, y es sobre todo económico.

Los traslados que resultan de estas nuevas migraciones son temporales y periódicos; la ida conlleva, habitualmente, también un retorno a las comunidades³⁰. Los períodos de migración corresponden por lo común a los tiempos de cosecha en los grandes cañaverales de la Argentina y los alrededores de Santa Cruz, en las zonas de siringa en la Amazonía, en las plantaciones de palmito y, posteriormente, también a las demandas de los establecimientos ganaderos y los aserraderos.

Las misiones han contribuido a que el peonazgo se difunda y establezca como principal alternativa económica después de la agricultura, no obstante su relación de rivalidad con los hacendados. Muy pocas misiones han logrado ser económicamente autosuficientes, como era el ideal; una mayoría de ellas tenían serios problemas de sobrevivencia. La insuficiencia económica incitó tempranamente a los neófitos, entre ellos también mujeres, a buscar otras fuentes de subsistencia, que conducían tarde o temprano a la venta de la propia fuerza de trabajo. Con el argumento de la pobreza en las reducciones, algunos misioneros apoyaron activamente este proceso, 'alquilando' ellos mismos a los neófitos para el trabajo fuera de las misiones. La enseñanza de habilidades manuales u 'oficios' solamente ha facilitado y alentado la salida de los neófitos como mano de obra calificada a los centros de población blanco-mestiza. Las mujeres hilanderas y tejedoras de las misiones trabajaban al servicio de las familias vecinas o familias españolas de 'buen nombre'³¹.

La escuela y el aprendizaje de 'oficios' en las misiones significó para los jóvenes guaraní la primera experiencia con una instrucción del tipo formal,

* Las migraciones definitivas, donde familias y/o grupos migran a otras zonas incluso otros países, son también comunes pero en menor escala. Los movimientos migratorios quizás más grandes se dieron durante y después de la Guerra del Chaco (1932-35).

³¹ Pifarré 1989, Susnik 1968.

controlada por personas externas a la familia. El efecto que produjo la adquisición de esos conocimientos en los jóvenes es comparable con el de la educación escolar hoy en día: las escuelas hacen de peldaño a una asimilación más rápida y eficiente de la población indígena en calidad de mano de obra barata.

Pero las fuerzas mayores que empujaron hacia una reorientación de la economía guaraní provinieron de los hacendados, hasta hoy el grupo de interés más poderoso en la región guaraní³². La progresiva ocupación de las tierras para la cría extensiva de ganado vacuno ha ido desplazando a los guaraní a las zonas más ineptas de cultivo. A la colonización ganadera seguía —o antecedía en muchos casos— la fundación de pueblos, que afectó decisivamente la unidad geográfica y cultural de los asentamientos guaraní. El poder de los terratenientes ante el estado ha hecho viable que la Reforma Agraria de 1953 resulte al sudeste de Bolivia "un premio a la hacienda"³³. Antes que lograr una distribución más equitativa de la tenencia de la tierra, como sí sucedió en gran parte del país, en la región de los guaraní solamente consolidó el latifundio. Según datos de 1992, en la Provincia Cordillera "1.346 familias de propietarios poseen 72.833,78 Km², el 84,47% del total de superficie de Cordillera. Mientras, 4001 familias ava-guaraní tienen el 2,42% del total de la Provincia, en tierras de tercera, cuarta, quinta, sexta categorías"³⁴.

Las comunidades que disponen hoy de mayores extensiones de tierra son, en gran parte, ex pueblos misionales, secularizados en 1915, y se ubican ante todo en la Provincia Cordillera. Frente a estas comunidades 'libres', como vienen denominados los asentamientos guaraní con tierras propias³⁵, las comunidades 'cautivas' representan un tipo de asentamiento con una historia particularmente diferente. Concentradas en los departamentos de Chuquisaca y Tarija, estas comunidades albergan a grupos guaraní

³² Principalmente al sur de la Cordillera, en Chuquisaca y Tarija.

³³ Pifarré 1989.

³⁴ Datos del Instituto de Documentación y Apoyo al Campesinado (IDAC); en Presencia Reportajes 1994:9.

³⁵ Los títulos están a nombre de la comunidad, puesto que la tenencia de la tierra es comunal. El calificativo 'libre' es, sin embargo, muy relativo, porque tampoco en este tipo de comunidad es posible poner en práctica el modo tradicional de producción. El loteamiento de las parcelas cultivables sucede en base al número de familias: cada familia tiene derecho

asentados en tierras extrañadas, o sea en tierras de haciendas. Se las llama comunidades 'cautivas' o 'empatronadas' debido a las específicas condiciones de vida de los comunarios: hace varias generaciones (sobre-)viven bajo un régimen de servidumbre, privados de libertad de movimiento y sin mayores derechos, por ejemplo, a la educación, a servicios de salud y a un pago justo. El 'patrón', dueño de la tierra y 'dueño' también de 'sus' habitantes, obliga a los peones y a las mujeres a trabajar por un pago excesivamente inferior al nivel mínimo, mediatizado en especies (ropa, alimentos) que el mismo patrón les vende a precios arbitrarios y les descuenta del jornal. De esa manera se genera un sistema de deudas del cual los peones no logran salir más, pasando las deudas a los hijos, nietos y así sucesivamente.

La migración estacional, practicada en las comunidades del tipo 'libre', ofrece a los trabajadores la ventaja de no renunciar del todo a las propias raíces, además de poder mantener activa la producción de la chacra familiar durante la estadía en la comunidad. La vida de migrante permite así combinar la economía del maíz —a niveles de productividad muy inferiores que antes de la expansión de las haciendas ganaderas— con el trabajo pago, efectuado en especies o en dinero. En términos netamente económicos, la ganancia de los migrantes no constituye un aporte significativo para la subsistencia familiar. Esto confirman especialmente las mujeres de los migrantes, que por lo general no reciben gran beneficio del trabajo de sus maridos. La ganancia permite en los mejores casos la adquisición de algunos víveres y otros bienes de consumo, como ropa, una radio u otros accesorios para la casa³⁶. Si no fuera por la cosecha de lo que el migrante ha podido sembrar antes de partir, la situación económica de la familia sería crítica y obligaría a mujer e hijos a emplearse en los pueblos vecinos.

al usufructo de una parcela, hasta agotar el terreno y hacerlo entrar en descanso. Pero el tradicional sistema rotativo de cultivo se ve bloqueado debido al aumento demográfico y la disminución de tierras cultivables, inhibiendo de ese modo la movilidad por la renovación de los recursos.

³⁶ Los salarios del migrante suelen ser muy bajos, pero otro factor también determinante para la poca rentabilidad de este tipo de trabajo resulta del mismo sistema de contratación. Los hombres son 'animados' al trabajo con un anticipo que luego es descontado mensualmente; además, dentro de la misma empresa se facilitan créditos que también son descontados. Se crea así un círculo de deudas del cual es difícil salir; sólo es posible postergar el pago, esto es, el trabajador se compromete a regresar a la empresa al año siguiente.

A pesar de que se trata de un trabajo sumamente duro, mal pagado y sin goce de derechos laborales, el hombre migrante lo contempla como parte de un estilo de vida relativamente libre e independiente. La siguiente opinión de un padre de familia, Marcelo, sobre las ventajas de ser migrante es representativa: rehusó una excelente oferta de una importante empresa azucarera, con el argumento de que ese tipo de trabajo inflexible ya no le permitiría ir y volver cuando él lo quisiera, porque "a nosotros los guaraní nos gusta ser *iyambae*".

Este mismo argumento pierde, sin embargo, su validez en el caso de las mujeres, como reconoce el mismo Marcelo: "el hombre guaraní quiere encontrar a su mujer en la casa, cerca de los hijos; ése es su lugar, así lo quiere nuestra cultura". De hecho, las mujeres no disponen de esa autonomía de decisión; el simple deseo de participar en una reunión de mujeres en la vecindad puede ser objeto de reiteradas negociaciones con el marido. ¿Fue entonces el fenómeno de la migración laboral el que transformó el ideal de vivir libre y 'sin dueño' en un valor más bien masculino? Quizás sí, considerando que en tiempos históricos las migraciones no dividían la familia y ese ideal valía para el grupo familiar en su conjunto, y no solamente para el individuo.

La migración 'moderna', bajo su forma individual y predominantemente masculina, introduce exactamente aquí un aspecto crítico, del cual derivan una serie de desajustes estructurales en la organización social y en las relaciones entre mujeres y hombres. La actual situación familiar, puntualizada por muchas mujeres como problemática³⁷, puede explicarse, en parte, como secuela de prolongadas y periódicas ausencias de los hombres y comportamientos nuevos que ellos aprenden afuera, muchos de los cuales son incoherentes con los valores familiares tradicionales.

La situación de aquellas familias donde los hombres migraban como jornaleros, fue descrita ya en el siglo XIX con cierta preocupación por un observador. Sin tierras propias donde vivir y cultivar, los guaraní de Santa Rosa del Sara se hallaban "vagando, diseminados por toda la Provincia de

³⁷ Las historias orales de mujeres guaraní, reunidas en *Ka'ña iteenduka* (Penner 1995), dan testimonio de experiencias de familia y pareja que pocas veces responden a sus propias expectativas personales.

Cercado dejando a sus esposas e hijos expuestos a todos los horrores de la penuria y mendicidad³⁸. Sin mayores opciones, muchas mujeres terminaron empleándose igualmente entre la población blanco-mestiza.

Susnik, la única fuente que ofrece algunos detalles históricos sobre esta temática, apunta que las periódicas migraciones unilaterales de los hombres han potenciado ya en los siglos XVIII y XIX cambios significativos en la percepción de los roles de hombre y mujer³⁹. Una expresión de ello fue la inestabilidad matrimonial, que incluso contribuyó a disminuciones demográficas. Los migrantes no retornaban siempre a sus casas, pues estando menos expuestos a la presión de las normas sociogrupales podían entablar nuevas relaciones matrimoniales, una práctica actualmente muy difundida.

Otro cambio se dio a nivel de la concepción del trabajo y la valoración de las actividades productivas. El trabajo para el patrón a cambio de una retribución inmediata –en forma de jornal o paga mensual– ofrece al trabajador la opción de compartir o no la ganancia con la familia, lo que a su vez da origen a dos modalidades de trabajo: el ‘trabajo para otros’ y el ‘trabajo para nosotros’, este último referido al beneficio directo que comporta para la familia y la comunidad (trabajo de chacra, construcción de casa, de camino etc.). La posibilidad de una ganancia y un consumo individuales fue restando atractivo a la práctica de la reciprocidad, que implica un continuo compartir; también, porque las nuevas adquisiciones –como prenda, hacha, radio etc.– pueden ser portadoras de prestigio para el individuo. De una economía de la reciprocidad a una economía de orientación más bien individualista; esta última prioriza el valor del trabajo no en cuanto al beneficio común, sino en base a la cantidad de ‘cosas’ o bienes materiales recibidos.

La revaloración del trabajo basada en criterios cuantitativos modifica substancialmente la organización social del trabajo. La antigua división laboral asignaba tanto a mujeres como a varones tareas dentro del ámbito

³⁸ En Susnik 1968:151.

³⁹ Susnik 1968.

doméstico y fuera de éste (chacra, aguas, monte). A modo de ilustrar, la caza, la cestería y los trabajos en madera y cuero estaban en manos de los hombres, mientras que la recolección y el hilado y tejido eran competencias femeninas. El conjunto de las actividades productivas eran valoradas en cuanto a su contribución a la economía del grupo. Si bien muchas de estas actividades separaban los espacios de trabajo de mujeres y hombres, lo producido era distribuido y consumido entre todos los integrantes del grupo, o sea el esfuerzo productivo apuntaba al bien de la toda comunidad.

El aumento de la migración ha alejado a los hombres de sus casas, de sus familias y, por consiguiente, de sus responsabilidades domésticas. El ámbito de trabajo de los varones fue abarcando sucesivamente todas las actividades fuera de la casa y la comunidad, un proceso que comportó la redefinición de las esferas de trabajo masculinas y femeninas, en la que "el hombre era el 'hombre' y la mujer era 'la familia'"⁴⁰. En otras palabras, la posterior división sexual del trabajo confiere a los hombres prácticamente el monopolio de las tareas al exterior y concentra sobre todo en manos de las mujeres las tareas relacionadas con el interior, esto es el ambiente doméstico.

Actualmente, la creciente importancia del dinero en la economía familiar y la progresiva orientación hacia el trabajo remunerado y la producción para la venta, tienden a sustituir la diferenciación cualitativa de las actividades productivas de hombres y mujeres por una valoración cuantitativa. La progresiva penetración de las mujeres en la esfera tradicional de trabajo masculina y la mayor responsabilidad económica que asumen en consecuencia, sobre todo aquellas esposas de migrantes, no conllevó, sin embargo, un correspondiente reconocimiento social. Más bien se evidencia una desvalorización social de todo trabajo y aporte productivo realizado por mujeres.

A modo de conclusión, se constata que la reorientación económica, iniciada aproximadamente dos siglos atrás, juntamente con la

⁴⁰ Susnik 1968:153.

transformación de la estructura sociofamiliar, han erosionado la posición tradicional de las mujeres al precio de su gradual exclusión social, traducida en una mayor dependencia de los hombres y la simultánea pérdida de una autonomía que les era concedida en el contexto de la familia extensa.



Ancianas bailando en el carnaval.

Conocimiento tradicional e individuo

En la cosmovisión guaraní el proceso ontogenético se inicia con el lenguaje humano. La palabra, preexistente a todas las cosas en el universo, es la que funda la historia del origen de la vida. Anterior a la humanidad misma, el lenguaje es una creación divina muy significativa: garantiza la continuidad y permite la comunicación entre los dioses y los seres vivos, entre la naturaleza divina y la naturaleza humana. Las ideas guaraní en torno al conocimiento en general y la construcción de la persona se esclarecen conociendo la estrecha relación entre la palabra y el origen de los seres.

2.1 El origen

Una primera expresión del lenguaje viene legada en la mitología, especialmente en aquellos mitos que documentan el origen del mundo, del ser humano y de la civilización; mitos que son el indicio y la confirmación de la propia existencia y de la identidad. He aquí un resumen del mito de los mellizos, que es parte del ciclo mitológico compartido por todos los grupos guaraní¹.

¹ Métraux 1930:188-189.



Haciendo música en el carnaval.

“Uno de los mellizos que llevaba dentro en su seno le indicaba el camino que llevaba a la casa de su padre, el dios *Tatu-tüpa*. Pero molestaba a su madre exigiendo de continuo que le recogiese flores. Ella acabó por cansarse y habló al chico con palabras algo severas. Éste se enojó y no quiso hablar más. La mujer perdió el camino y llegó a casa de los tigres, en la cual sólo había quedado la madre de los tigres. Ésta la acogió cariñosamente y la escondió. Sus hijos, los tigres, descubrieron a la mujer cuyas ubres goteaban desde el troje donde se había ocultado.

Los tigres la comieron y entregaron a la tigra vieja los chicos que habían hallado en la matriz. La vieja, no pudiendo comerlos, los crió en secreto. Cuando llegaron a ser grandes, la tigra vieja les fabricó una flecha mágica con la cual andaban cazando pájaros para su madre adoptiva. Al ver tanta abundancia de pájaros en el azador, los tigres tuvieron sospechas y tanto hurgaron a su madre con preguntas que ésta acabó por revelarles que había perdonado la vida a los chicos y que los tenía escondidos en una olla grande. Los tigres aparentaron hacerse amigos de los mellizos y salieron a cazar con ellos. Un pavo del monte (*yaku*) que los mellizos habían herido les dijo: “Por qué me matáis, son los tigres que han muerto a vuestra madre”. Los muchachos pensaron entonces en vengarse. Fabricaron una cantidad de flechas y se fueron a juntar unas frutas silvestres que los Chiriguano llaman *mburukuya*. Las dieron a las tigres, que las hallaron muy sabrosas. Preguntaron dónde crecían. Los mellizos les indicaron un lugar situado en la otra banda de un río. Al otro día fabricaron una balsa de cañas e hicieron pasar los tigres en ellas. Mientras se efectuaba la travesía “el menor de los mellizos no quería tirar el palo y soltó la chalana” antes de que llegara en medio del río. Todos los tigres se ahogaron fuera de una tigre preñada que se escapó.

Con las flechas que se habían fabricado, los mellizos se pusieron a tirar al cielo de tal modo que cada flecha fuese a clavarse en el cabo de la precedente. Formaron así una cadena por la cual subieron al cielo”.

Este mito, registrado por Métraux en 1929, se presenta en versiones diferentes según la tradición propia de cada grupo guaraní. Las variaciones en los relatos mitológicos son muy típicas de culturas de tradición oral, que viven y narran su historia en respuesta a momentos y contextos cambiantes.

dándole así matices locales y hasta personales². Se mantienen, sin embargo, invariables los motivos centrales de la historia guaraní, como el origen divino de los hermanos, sus aventuras en el mundo de los animales y vegetales, la puesta en práctica de sus dones creativos y habilidades mágicas en la caza, su confrontación con la malicia y amenaza representadas en los tigres, la venganza, la salvación de los hermanos gracias a la actitud compasiva y maternal de la madre tigresa. Los personajes de los mellizos, que luego ascienden al cielo, parecen personificar el sol y la luna, los dos astros que garantizan la vida y la continuidad. En otras versiones mitológicas, como la de los *ava guaraní* del Paraguay, los hermanos son nombrados directamente también *kuarajî* (sol) y *yasî* (luna).

En el tiempo mítico de los orígenes suceden una serie de milagros y transformaciones, que indican el pasaje de un mundo donde aún se confunde lo divino, lo humano y lo animal, a un mundo donde las formas humanas van ganando contornos siempre más reconocibles:

- la reacción de impaciencia de la madre frente a las continuas exigencias de sus hijos simboliza el primer enojo (*pochî*);
- la equivocación del camino y el consecuente alejamiento del lugar donde vive el padre, da origen a la vigencia de dos espacios, uno sagrado y otro humano-animal, que conviven dentro de cada ser humano (dualidad del alma);
- la abundancia producida por los hermanos cazadores y el (re-)conocimiento de los frutos provechosos enseña cómo apropiarse de los recursos naturales para la sobrevivencia.

Estos hechos míticos, ejemplos de transformaciones, atestiguan que las formas de vida actuales no son casuales³. La humanidad nace como resultado "de un proceso de 'separaciones', y contextualmente nace su 'cultura', esto es el conjunto de las técnicas, de los ritos prescritos y de los símbolos sagrados"⁴.

² Esta peculiaridad conforma precisamente un contraste muy importante con la tradición escrita, donde la historia es, en vez de narrada y vivida, escrita y muchas veces más bien leída que vivida.

³ Para conocer más detalles sobre el ciclo mitológico consultar la obra de Villavicencio, 1990, que ofrece en el apéndice una recopilación muy amplia de mitos guaraní.

⁴ Lanternari 1986:96.

Los acontecimientos que devienen a lo largo de todo el ciclo mitológico se edifican sobre un motivo que adquiere importancia singular en la cosmovisión guaraní e incluso en la construcción de la persona: la búsqueda de los orígenes, de aquella esencia sublime y divina que porta cada ser humano en sí mismo como evidencia de su creación por poderes sobrenaturales. Esta búsqueda es consecuencia de una pérdida que se da al inicio del mito, cuando los hermanos, juntamente con la madre, sin percatarse se van alejando de la residencia del padre, del espacio que es caracterizado como la morada divina. La lejanía del padre conduce a la muerte, a la lucha contra las fuerzas del mal y la lucha por la sobrevivencia. Todo el recorrido después de aquel alejamiento transcurre entre los intentos de los hermanos de afirmarse frente a las amenazas, de hacer revivir a la madre luego que ésta es muerta por los tigres y, sobre todo, de localizar y retornar a la morada divina. Los intentos no son en vano; los hermanos logran mediante sus poderes chamánicos dar nuevamente vida a la madre y reunirse con el padre⁵.

La búsqueda de los orígenes es un fenómeno tanto significativo como simbólico, también en la vida del presente. Ella se torna plausible mediante la idea de que todas las cosas viven gracias a la existencia de poderes sobrenaturales y de elementos divinos, que a su vez constituyen una parte esencial del ser humano. Desarrollar esta parte divina del ser es uno de los objetivos más nobles del individuo: "toda la vida mental del Guaraní converge hacia el Más-Allá... Su ideal de cultura es la vivencia mística de la divinidad, que no depende de las cualidades éticas del individuo sino de la disposición espiritual de oír la voz de la revelación. Esa actitud y ese ideal son los que determinan la personalidad"⁶.

Tal como la existencia humana encuentra su origen en poderes divinos, también el conocimiento deriva directamente de estos mismos poderes. Esto se enseña en el mito. El conocimiento proveniente de la "sabiduría divina"⁷ posibilita los logros de los hermanos míticos. Por otro lado, en el conjunto

⁵ Estos dos últimos aspectos son tematizados en otras versiones del mito (Villavicencio 1992).

⁶ Schaden 1954, en Meliá 1991:38. Más adelante, en este mismo capítulo, se retoma este aspecto.

⁷ Es uno de los nominativos con el que los *mbé* guaraní se refieren al principio creador de todas las cosas (Cadogan 1992).

Así, en relación al tiempo, puede señalar el día, el año, la estación del año, el pasado (lejano o remoto), el presente y el futuro (lejano o remoto). Por ejemplo, *ara*: día; *arasa*: tiempo que pasa o año; *arakaë*: antiguamente; *arapítau*: tiempo nuevo, primavera; *arakuvo*: tiempo de calor.

En relación a los fenómenos del medio ambiente y universo, *ara* es definido por Giannecchini como "atmósfera, espacio material, que hay entre la tierra y los astros, cielo material y visible"⁹. Lo visible comporta también un componente no visible en la mentalidad guaraní. Si bien los cuerpos celestiales tienen una función práctica -son indicadores del tiempo, los ciclos anuales y los cambios climáticos-, son también personificaciones de deidades, ante todo el sol, el hermano mayor de los mellizos. Los puntos cardinales son, además, referencias orientadoras para ubicar a los dioses y sus moradas¹⁰. Una especial importancia tiene el oriente, donde sale el sol; es la dirección sagrada, el lugar de la tierra sin mal.

En conclusión, *ara* es el nombre genérico para un conjunto de fenómenos y manifestaciones del tiempo y espacio. El concepto evidencia la complejidad de los nexos entre el mundo natural y el sobrenatural, y además la idea de que también las cosas que hay en la naturaleza pueden exteriorizarse en y a través de seres sobrenaturales y espíritus que se comunican con los seres humanos. Hablar de *ara* es hablar de la ciencia, del razonamiento guaraní, de un conocimiento integral que comprende los elementos a través de su coexistencia, su interrelación y su capacidad de influir unos sobre otros¹¹.

Kuaa

Kuaa significa conocer, saber, comprender, no solamente todo lo referente al *ara*, sino también al cómo vivir en el espacio y en el tiempo. La palabra

⁹ Giannecchini 1916

¹⁰ La ubicación de los dioses guaraní en algún punto sobre la tierra fue aprovechada por los misioneros para enseñar su concepto del cielo, como lugar de dios y del paraíso. Pero este concepto cristiano no converge con el modo guaraní de organizar el espacio, que no define el cielo y la tierra como dos espacios totalmente separados e interrelacionados por un eje vertical.

¹¹ Gustafson 1994b

tiene parentesco con el nombre que se le da al sol, *kuaraí*, que combina en sus componentes significados claves del pensamiento guaraní: *kuaa*: saber; *ra*: crear; *í*: manifestación. El significado literal de *kuaraí* sería la "manifestación de la sabiduría y poder creador"¹². Como ya se mencionó, *kuaraí*, el sol, es también un nominativo para el dios mayor. Este dios es la manifestación de la sabiduría que heredó del padre-dios, el principio de todo, sabiduría que *kuaraí* lleva dentro de sí mismo. El dios es la sabiduría y la sabiduría es dios.

En contraste con *ara*, que expresa cosas y fenómenos más o menos claramente definibles, *kuaa* contiene fuertemente la noción de algo dinámico, de un transcurso, de un proceso en realidad sin fin¹³. Todas las cosas que tienen vida en este mundo crecen y alcanzan estados diversos de madurez. Este proceso está contenido en la palabra *kuakuaa*, que literalmente significa "saber-saber" pero se emplea para indicar la acción de crecer y saber, dos fenómenos inseparables.

La adquisición de conocimiento entre los guaraní puede acontecer por diferentes medios, principalmente por medio de la experiencia. En la medida que varían las experiencias (según el contexto, la posición social, la edad etc.), también varía el tipo de conocimiento¹⁴. En esta parte nos referimos concretamente a una experiencia menos común, que no es transmisible vía terceros o los libros: la experiencia espiritual o mística¹⁵, como fundamento de un conocimiento más profundo. La consecución del conocimiento místico nos remite al tema de la religión guaraní. Pese a que algunas prácticas religiosas, como las danzas, los cantos-oraciones etc., tengan actualmente ya poca difusión entre los guaraní en Bolivia, es necesario tematizar fugazmente algunas ideas centrales de la teología guaraní, por constituir una parte significativa del conocimiento tradicional, que, como habíamos visto, no distingue netamente entre fuentes naturales y sobrenaturales¹⁶.

¹² Cadogan 1992:43

¹³ Los guaraní tienen una concepción circular del tiempo; la vida muere tan sólo físicamente, los seres 'muertos' continúan viviendo incluso entre los mismos humanos, pero bajo otras formas.

¹⁴ Ver capítulo 4 respecto a los diferentes modos de adquirir conocimiento.

¹⁵ Con el término 'místico' queremos significar toda experiencia humana relativa a lo divino.

¹⁶ Sobre el tema consultar los autores Cadogan 1992, Schaden 1974, Meliá 1991 y Nimuendajú 1914.

El proceso de crecimiento culmina para todos los seres vivos en un estado de madurez, más allá del cual no se puede crecer más. Esta madurez está señalada en el concepto de *aguiye* y se aplica a todos los cuerpos que tienen vida y se desarrollan. Los animales, las plantas, los frutos crecen y maduran, al igual que los seres humanos; el tiempo de la cosecha, por ejemplo, es denominado también *yaguiye*. Pero a diferencia de los animales y las plantas, el hombre y la mujer pueden alcanzar además otro tipo de madurez, la madurez espiritual que se llama igualmente *aguiye*. *Aguiye* significa entonces también la perfección del alma o espíritu. Para adquirir este tipo de conocimiento es fundamental vivir experiencias místicas propias.

Los guaraní vinculan la perfección humana con una consecuente mayor cercanía –tanto física como espiritual– a la tierra sin mal. La tierra sin mal, *iví mareí*, es un mundo ideal, pese a sus características tan humanas y semejantes a las existentes en la vida terrenal. La diferencia entre la tierra sin mal y la inmediata del presente es que en la primera se vive diferentemente, sobre todo se vive mucho mejor. En ese mundo noble, en el que se producirá el tan ansiado reencuentro con los antepasados, hay abundancia de todo, fiestas permanentes, tolerancia social, respeto mutuo; hay la reciprocidad incondicional y los individuos viven plenamente según las normas y valores del *teko*¹⁷. En la tierra sin mal no existe la muerte y para llegar a ella tampoco es preciso morir previamente; la perfección del alma es lograda en vida y en esta tierra. La condición consiste en vivir como lo enseñan las “palabras hermosas”¹⁸ o las “palabras buenas” (*ñee kaví vae*), esto es vivir de acuerdo a la voluntad divina, en comunión con los dioses y los otros seres vivos. La gran fascinación por la tierra sin mal es parte de una filosofía guaraní que comprende “la morada terrenal como trasunto imperfecto de una perfección ideal”¹⁹. Es también así como se define la ‘búsqueda’ de la cual hemos hablado anteriormente: la búsqueda de la perfección del ser, de la superación del enojo y otras cualidades humanas negativas, del alcance de la inmortalidad.

¹⁷ *Teko* engloba todo lo referente a la cultura: el modo de ser, la lengua, las creencias religiosas etc.

¹⁸ Expresión de los *mbo*; Cadogan 1992.

¹⁹ Meliá 1991:60.

Del concepto de la perfección del alma humana se deduce también el ideal cultural de persona: cómo debe vivir, cómo relacionarse con los otros semejantes, cómo hacer uso de los recursos sin disturbar a sus respectivos 'dueños', los *iya*, etc. Se trata de virtudes, de valores culturales, que atraviesan todas las esferas sociales. La educación tradicional integra todas estas aspiraciones sociales.

Arakuaa es, en este sentido, la "buena ciencia"²⁰, la que enseña acerca de todas las cosas y el "vivir bien" (*oiko kavi*). A partir del concepto *arakuaa* y principalmente, de su morfema *kuaa*, se forman otros conceptos relativos a la acción de educar o de transferir conocimientos. Los que educan dicen *memokuaakuaa*: nosotros enseñamos o criamos haciéndoles saber; el educando dice *akuakuaa*: yo crezco conociendo, o *añemoarakuaa*: yo crezco haciéndome sabio.

Arakuaa indica también las palabras sabias que escucha el niño o el joven de los mayores. Estas palabras son como consejos: constituyen una referencia cognitiva muy significativa en el desarrollo personal del joven. Los consejos se transmiten de generación en generación y reflejan fundamentalmente las experiencias propias, que se quieren enseñar a su vez al joven para orientarle e indicarle cómo es conveniente actuar en situaciones determinadas. Otra expresión para referirse a los consejos o *arakuaa* es "las buenas palabras". Tales 'palabras' son muy apreciadas por la persona que las recibe, y a ellas se recurre cuando ciertas situaciones requieren de alguna orientación para actuar adecuadamente. Damos un ejemplo de *arakuaa*:

"Me dijo mi padre: 'No seas persona de malas palabras, habla bien y entonces vivirás bien'. También me dijo, que no debo hablar mal de mis parientes, porque 'los que son malos no tienen familia'. 'Con buenas palabras logramos tener muchos parientes alrededor nuestro; no vivan con malas palabras, así siempre habrá alguien quien les visite. Cuando tenemos buenas palabras nos miramos bien a la cara'".

(María, 55 años)

²⁰ Cadogan, 1992, dedica el capítulo IX a este concepto.

del conocimiento legado hay también una parte que es adquirida de los animales, como aquella información que da el pavo a los hermanos previniéndoles así de los tigres, causantes de la muerte de la madre. Otra transferencia importante de conocimiento de los animales es la entrega del arco y la flecha por la tigresa a los hermanos; pero, no obstante, es la ascendencia divina de éstos lo que les permite sorprender a los propios tigres con una producción mágica.

En resumen, el mito delinea el proceso por el cual nace la civilización humana y el individuo toma conciencia de sí mismo y de su realidad. Un proceso que, además, sienta las bases para construir una relación de interpenetrabilidad entre seres naturales y sobrenaturales, entre espacios físicos y metafísicos. El modo en el que se construye la relación humana con la realidad y se producen las vivencias del individuo en ésta habla de un cuerpo de conocimientos, que se genera y se nutre desde una percepción religiosa de las cosas. La capacidad cognitiva del individuo se comprende sobre todo a través de esta perspectiva religiosa, que determina el conjunto de "modelos de significados colectivamente creados para dar forma a la experiencia y orientarse en la acción"⁸. La indivisibilidad de lo sagrado y lo profano tiñe la naturaleza y la organización del conocimiento tradicional guaraní.

2.2 El conocimiento

En la percepción guaraní, el acto de conocer implica también 'comprender'. El conocimiento y la comprensión de las cosas se adquieren mediante la interacción social. En guaraní, el conocimiento o sabiduría se traducen con la palabra *arakuaa*, un concepto que tiene múltiples significados y que se explican a través de sus dos morfemas: *ara* + *kuaa*.

Ara

Ara encierra un conjunto de referencias respecto al tiempo y al espacio-universo. Combinando *ara* con otras palabras se forman nuevos significados.

⁸ Geertz 1973, en Lanternari 1986:105-106.



Así, en relación al tiempo, puede señalar el día, el año, la estación del año, el pasado (lejano o remoto), el presente y el futuro (lejano o remoto). Por ejemplo, *ara*: día; *arasa*: tiempo que pasa o año; *arakaæ*: antiguamente; *arapiãu*: tiempo nuevo, primavera; *arakuvo*: tiempo de calor.

En relación a los fenómenos del medio ambiente y universo, *ara* es definido por Giannecchini como "atmósfera, espacio material, que hay entre la tierra y los astros, cielo material y visible"⁹. Lo visible comporta también un componente no visible en la mentalidad guaraní. Si bien los cuerpos celestiales tienen una función práctica -son indicadores del tiempo, los ciclos anuales y los cambios climáticos-, son también personificaciones de deidades, ante todo el sol, el hermano mayor de los mellizos. Los puntos cardinales son, además, referencias orientadoras para ubicar a los dioses y sus moradas¹⁰. Una especial importancia tiene el oriente, donde sale el sol; es la dirección sagrada, el lugar de la tierra sin mal.

En conclusión, *ara* es el nombre genérico para un conjunto de fenómenos y manifestaciones del tiempo y espacio. El concepto evidencia la complejidad de los nexos entre el mundo natural y el sobrenatural, y además la idea de que también las cosas que hay en la naturaleza pueden exteriorizarse en y a través de seres sobrenaturales y espíritus que se comunican con los seres humanos. Hablar de *ara* es hablar de la ciencia, del razonamiento guaraní, de un conocimiento integral que comprende los elementos a través de su coexistencia, su interrelación y su capacidad de influir unos sobre otros¹¹.

Kuaa

Kuaa significa conocer, saber, comprender, no solamente todo lo referente al *ara*, sino también al cómo vivir en el espacio y en el tiempo. La palabra

⁹ Giannecchini 1916

¹⁰ La ubicación de los dioses guaraní en algún punto sobre la tierra fue aprovechada por los misioneros para enseñar su concepto del cielo, como lugar de dios y del paraíso. Pero este concepto cristiano no converge con el modo guaraní de organizar el espacio, que no define el cielo y la tierra como dos espacios totalmente separados e interrelacionados por un eje vertical.

¹¹ Gustafson 1994b

tiene parentesco con el nombre que se le da al sol, *kuaraí*, que combina en sus componentes significados claves del pensamiento guaraní: *kuaa*: saber; *ra*: crear; *é*: manifestación. El significado literal de *kuaraí* sería la "manifestación de la sabiduría y poder creador"¹². Como ya se mencionó, *kuaraí*, el sol, es también un nominativo para el dios mayor. Este dios es la manifestación de la sabiduría que heredó del padre-dios, el principio de todo, sabiduría que *kuaraí* lleva dentro de sí mismo. El dios es la sabiduría y la sabiduría es dios.

En contraste con *ara*, que expresa cosas y fenómenos más o menos claramente definibles, *kuaa* contiene fuertemente la noción de algo dinámico, de un transcurso, de un proceso en realidad sin fin¹³. Todas las cosas que tienen vida en este mundo crecen y alcanzan estados diversos de madurez. Este proceso está contenido en la palabra *kuakuaa*, que literalmente significa "saber-saber" pero se emplea para indicar la acción de crecer y saber, dos fenómenos inseparables.

La adquisición de conocimiento entre los guaraní puede acontecer por diferentes medios, principalmente por medio de la experiencia. En la medida que varían las experiencias (según el contexto, la posición social, la edad etc.), también varía el tipo de conocimiento¹⁴. En esta parte nos referimos concretamente a una experiencia menos común, que no es transmisible vía terceros o los libros: la experiencia espiritual o mística¹⁵, como fundamento de un conocimiento más profundo. La consecución del conocimiento místico nos remite al tema de la religión guaraní. Pese a que algunas prácticas religiosas, como las danzas, los cantos-oraciones etc., tengan actualmente ya poca difusión entre los guaraní en Bolivia, es necesario tematizar fugazmente algunas ideas centrales de la teología guaraní, por constituir una parte significativa del conocimiento tradicional, que, como habíamos visto, no distingue netamente entre fuentes naturales y sobrenaturales¹⁶.

¹² Cadogan 1992:43

¹³ Los guaraní tienen una concepción circular del tiempo; la vida muere tan sólo físicamente, los seres 'muertos' continúan viviendo incluso entre los mismos humanos, pero bajo otras formas.

¹⁴ Ver capítulo 4 respecto a los diferentes modos de adquirir conocimiento.

¹⁵ Con el término 'místico' queremos significar toda experiencia humana relativa a lo divino.

¹⁶ Sobre el tema consultar los autores Cadogan 1992, Schaden 1974, Meliá 1991 y Nimuendajú 1914.

El proceso de crecimiento culmina para todos los seres vivos en un estado de madurez, más allá del cual no se puede crecer más. Esta madurez está señalada en el concepto de *aguiye* y se aplica a todos los cuerpos que tienen vida y se desarrollan. Los animales, las plantas, los frutos crecen y maduran, al igual que los seres humanos; el tiempo de la cosecha, por ejemplo, es denominado también *yaguiye*. Pero a diferencia de los animales y las plantas, el hombre y la mujer pueden alcanzar además otro tipo de madurez, la madurez espiritual que se llama igualmente *aguiye*. *Aguiye* significa entonces también la perfección del alma o espíritu. Para adquirir este tipo de conocimiento es fundamental vivir experiencias místicas propias.

Los guaraní vinculan la perfección humana con una consecuente mayor cercanía –tanto física como espiritual– a la tierra sin mal. La tierra sin mal, *iti mareĩ*, es un mundo ideal, pese a sus características tan humanas y semejantes a las existentes en la vida terrenal. La diferencia entre la tierra sin mal y la inmediata del presente es que en la primera se vive diferentemente, sobre todo se vive mucho mejor. En ese mundo noble, en el que se producirá el tan ansiado reencuentro con los antepasados, hay abundancia de todo, fiestas permanentes, tolerancia social, respeto mutuo; hay la reciprocidad incondicional y los individuos viven plenamente según las normas y valores del *teko*¹⁷. En la tierra sin mal no existe la muerte y para llegar a ella tampoco es preciso morir previamente; la perfección del alma es lograda en vida y en esta tierra. La condición consiste en vivir como lo enseñan las “palabras hermosas”¹⁸ o las “palabras buenas” (*ñee kavi vae*), esto es vivir de acuerdo a la voluntad divina, en comunión con los dioses y los otros seres vivos. La gran fascinación por la tierra sin mal es parte de una filosofía guaraní que comprende “la morada terrenal como trasunto imperfecto de una perfección ideal”¹⁹. Es también así como se define la ‘búsqueda’ de la cual hemos hablado anteriormente: la búsqueda de la perfección del ser, de la superación del enojo y otras cualidades humanas negativas, del alcance de la inmortalidad.

¹⁷ *Teko* engloba todo lo referente a la cultura: el modo de ser, la lengua, las creencias religiosas etc.

¹⁸ Expresión de los *mbitá*; Cadogan 1992.

¹⁹ Meliá 1991:60.

Del concepto de la perfección del alma humana se deduce también el ideal cultural de persona: cómo debe vivir, cómo relacionarse con los otros semejantes, cómo hacer uso de los recursos sin disturbar a sus respectivos 'dueños', los *íya*, etc. Se trata de virtudes, de valores culturales, que atraviesan todas las esferas sociales. La educación tradicional integra todas estas aspiraciones sociales.

Arakuaa es, en este sentido, la "buena ciencia"²⁰, la que enseña acerca de todas las cosas y el "vivir bien" (*oiko kavi*). A partir del concepto *arakuaa* y, principalmente, de su morfema *kuaa*, se forman otros conceptos relativos a la acción de educar o de transferir conocimientos. Los que educan dicen *romokuakuaa*: nosotros enseñamos o criamos haciéndoles saber; el educando dice *akuakuaa*: yo crezco conociendo, o *añemoarakuaa*: yo crezco haciéndome sabio.

Arakuaa indica también las palabras sabias que escucha el niño o el joven de los mayores. Estas palabras son como consejos: constituyen una referencia cognitiva muy significativa en el desarrollo personal del joven. Los consejos se transmiten de generación en generación y reflejan fundamentalmente las experiencias propias, que se quieren enseñar a su vez al joven para orientarle e indicarle cómo es conveniente actuar en situaciones determinadas. Otra expresión para referirse a los consejos o *arakuaa* es "las buenas palabras". Tales 'palabras' son muy apreciadas por la persona que las recibe, y a ellas se recurre cuando ciertas situaciones requieren de alguna orientación para actuar adecuadamente. Damos un ejemplo de *arakuaa*:

"Me dijo mi padre: 'No seas persona de malas palabras, habla bien y entonces vivirás bien'. También me dijo, que no debo hablar mal de mis parientes, porque 'los que son malos no tienen familia'. 'Con buenas palabras logramos tener muchos parientes alrededor nuestro; no vivan con malas palabras, así siempre habrá alguien quien les visite. Cuando tenemos buenas palabras nos miramos bien a la cara'".

(María, 55 años)

²⁰ Cadogan, 1992, dedica el capítulo IX a este concepto.

Este consejo permite apreciar algunas nociones acerca de las cualidades humanas y su categorización en buenas y malas. Un aspecto llamativo es la poderosa influencia que se otorga a las palabras o al hablar sobre la personalidad del individuo, al punto de confundirse ambos en una unidad simbólica. La persona es de acuerdo a sus palabras, y el uso que hace de las palabras habla de cómo es la persona. Así, las "buenas palabras" (*ñee kavi*) y el "buen corazón" (*piá kavi*) son condición para el "vivir bien" (*oiko kavi*); el "hablar bien" (*oñemongeta kavi*) es comportarse bien (*oiko kavi*).

2.3 El decir y el ser

Al inicio de este capítulo se habló del lenguaje como la primera creación en el universo. Los guaraní ven en el lenguaje el principio divino y la substanciación de la sabiduría y del conocimiento. El poder creativo del lenguaje se manifiesta también en la génesis del individuo y durante su crecimiento.

La identidad humana se explica desde la noción muy particular que poseen los guaraní del alma. El alma es sinónimo de la palabra y ésta es, a su vez, el alma; en consecuencia, la palabra-alma es origen y esencia del ser humano. Pero no se trata aquí de una palabra en su acepción común: es una palabra divina, que viene enviada directamente de las deidades. La palabra divina o 'palabra-alma' es llamada *ñee*, que en su uso cotidiano se traduce como lenguaje, decir, palabra, nombre.

En relación a la conexión que se establece entre *ñee* y la génesis del individuo, se poseen algunos datos gracias a los trabajos de Cadogan y Schaden²¹. No hemos encontrado referencias respecto a cómo piensan los guaraní bolivianos esta conexión, pero nos apoyamos en las aseveraciones de Schaden y Meliá, que resaltan el carácter común de ciertas nociones culturales en el pensamiento religioso de todas las agrupaciones guaraní, como precisamente la noción de la palabra-alma: "la doctrina de la concepción del ser humano difiere según los grupos guaraní y aun dentro de ellos,

²¹ Cadogan y Schaden son conocidos por sus largas investigaciones entre los guaraní del Paraguay y del Brasil respectivamente.

según los intérpretes, [...] pero de todas ellas, la 'sublime' y el núcleo inicial de la persona es la 'palabra': *ayuu* o *ñe'e* como tal, porción divina por participación²².

La vida humana es resultado de un proceso biológico, pero por otra parte está también condicionada a la voluntad de los padres divinos. Para comunicar su conformidad con el engendramiento, los padres de las palabras-almas hablan en sueños al que será el padre biológico. El hombre reconoce en la palabra soñada la criatura que le será enviada, cuenta el sueño a la mujer y ella queda embarazada. También la mujer puede tener el sueño. El sexo del hijo es determinado ya antes de su envío al vientre materno. En el caso de ser una hija, es considerada descendiente directa de la madre, mientras que el varón es descendiente del padre. Si la mujer concibe sin que ella ni el hombre hayan soñado, es el alma que venía procurando nacer a través de ella. En todos los casos parece ser, que es el padre divino o la criatura los que eligen previamente a los futuros progenitores.

El engendramiento es, según lo expuesto, resultado de una unión o un pacto entre los dioses y los seres humanos. El acto sexual posibilita que la palabra consignada nazca, es decir 'tome asiento' en la mujer, y adopte poco a poco una forma humana. Este origen, evidentemente en parte divino, del individuo es referido en uno de los textos sagrados de los *mbia*²³:

"Cuando está por tomar asiento un ser que alegrará
a los que llevan la insignia de la masculinidad,
el emblema de la feminidad,
envía a la tierra una palabra-alma buena para que se encarne",
dijo Nuestro Primer Padre
a los verdaderos Padres de las palabras-almas de sus hijos.

La concepción del nuevo ser es la palabra vivificada en el vientre materno; el nacimiento del niño es la palabra que se pone de pie. Tal como el alma del niño es enviado por un dios, también su nombre es predeterminado por las divinidades. Es el *ipaye*, el médico chamán, a quien le toca indagar, cuál es

²² Meliá 1991:34.

²³ Cadogan 1992:67.

el nombre designado y de qué lugar o deidad proviene. En un acto ceremonial, éste recibe de los poderes divinos, a quienes dirige su canto, el nombre con el que será bautizada la criatura. Esto puede acontecer unos pocos días luego del nacimiento o mucho después, cuando el niño comienza a hablar.

El nombre hallado no es el nombre con el que se lo llamará comúnmente; es el nombre del alma y por tanto sagrado, utilizable tan sólo en contextos ritualizados²⁴. El patronímico sagrado representa el ser, la sustancia de la persona. Esta relación directa entre la identidad y el nombre del individuo es muy característica también en otras sociedades, que, como los guaraní, adjudican al nombre "un potencial mágico-simbólico, representando sensiblemente el objeto indicado. Dar el nombre equivale fijar la 'personalidad', 'caracterizar' "²⁵. El nombre es la confirmación del origen divino del niño y, por consiguiente, de una personalidad suya positiva. Un niño que aún no tiene nombre tiende fácilmente a mostrar enojo (*poché*) y comportamientos considerados como negativos, asociados con el mal²⁶.

En conclusión, la concepción y el nombramiento del niño son la palabra que se levanta y se alza hasta su estatura plenamente humana. Si esta palabra da vida, otorga también el don del lenguaje humano. La unidad simbólica de alma y lenguaje coloca el aspecto de la comunicación en un primer plano, tanto entre los seres humanos como con los seres sobrenaturales. La relevancia del aspecto comunicativo refleja a su vez la

²⁴ El uso de nombres individuales es de origen occidental. Para nombrar o referirse a otras personas, los guaraní usaban antiguamente apodos de carácter jocoso, o términos derivados de categorías de parentesco. Así, por ejemplo, los jóvenes llamaban tío/a o abuelo/a a personas mayores y éstos sobrino/a o hijo/a a los jóvenes. Esta costumbre subsiste hoy todavía en parte. De la recepción del nombre sagrado, en cambio, no sabemos con certeza si es practicada todavía por los guaraní en Bolivia, pero sí lo es por algunos grupos del Paraguay.

²⁵ Lanternari 1986:96.

²⁶ La relación entre el alma y el ser (humano) es en verdad mucho más compleja de lo que se puede abordar aquí. Sólo mencionaremos que el alma se compone básicamente de dos partes: una es la propia *ñee*, que representa las tendencias espirituales, la parte sublime y el comportamiento bueno del individuo, y otra llamada *ã*, 'sombra', que representa las tendencias instintivas, la parte animal e imperfecta del ser. La *ã* no se reúne con los muertos y los dioses, queda en la tierra.

idea de que el individuo forma parte de un todo y existe en tanto es miembro de un grupo²⁷. En consecuencia, las actitudes y palabras de uno repercuten también sobre los otros sociales, razón suficiente para elevar la prudencia en el habla a una norma social.

Si bien el nombre del alma es como una identidad incipiente en el individuo antes de hacerse humano, esta *ñee* no está concluida al nacer; continúa formándose y desarrollándose con el crecimiento del individuo. La estrecha conexión entre palabra y alma, entre decir y ser, encuentra expresiones a lo largo de la socialización del individuo. La formación de la personalidad se caracteriza por un dar y recibir palabras, por el respeto al decir del otro y la reserva en el propio decir, por la educación del niño a través de la educación de su palabra. Meliá lo puntualiza muy bien al constatar, que en la socialización del individuo "el modo de su hacerse es su decirse; la historia del alma guaraní es la historia de su palabra, la serie de palabras que forman el himno de su vida"²⁸.

Todos estos aspectos que se han expuesto sobre el mito y sus funciones cognitivas, sobre la construcción del conocimiento y de la persona desde una perspectiva donde prevalece lo religioso, constituyen el contexto en el que adquiere forma y contenido la educación tradicional.

El modo de educación guaraní ha sido –y sigue siendo aún– objeto de extrañamiento y de crítica, incluso por parte de antropólogos, al punto de poner en tela de juicio si puede ser siquiera llamada 'educación'²⁹. De hecho, la educación guaraní puede parecer particularmente insólita al compararla con una educación de tipo occidental, dado que se trata de dos tipos de sociedades caracterizadas por concepciones culturales muy diferentes de la persona y apoyadas en modelos y funciones familiares también diferentes. La crítica más común se refiere a la actitud educativa de los padres de familia guaraní: ésta carece, supuestamente, de fines concretos en la formación de los hijos y es, además, una actitud excesivamente relajada o

²⁷ Schaden 1974.

²⁸ Meliá 1991:34.

²⁹ Esta opinión es sobre todo común entre muchos profesores que enseñan en la comunidad.

poco autoritaria. La opinión del padre franciscano Nino, que cree ver una total despreocupación en los padres respecto a la enseñanza de valores y modales a sus hijos, puede ser considerada representativa: "Aman á sus hijos de veras, todo el trabajo del chiriguano mira sólo al bien corporal del niño, le procura el alimento cotidiano, piensa para su vestido, suda para abrigarlo y defenderlo de la inclemencia de las estaciones, de la furia de los vientos, y de la impetuosidad de las lluvias, pero no se preocupa de su moralidad; crece el niño á su vista con todas las imperfecciones de los corderillos ó cabritillos, porque así también creció él, el padre"³⁰. A partir de esta consideración crítica sobre el modo de educar de los guaraní, ¿cuáles son los principios más notables que lo caracterizan y justifican?

Los guaraní son personas muy sociables; el modelo ideal de convivencia social es la familia grande, en la cercanía inmediata de numerosos parientes. La identificación de la persona con su respectivo grupo familiar y el lugar donde nació y creció es muy fuerte y los lazos afectivos que establece con los suyos perduran hasta la vejez.

Pero, no obstante esta trama densa de relaciones interpersonales, hay un alto respeto social por el individuo, que linda con lo sagrado. Tal respeto por la persona se nota ya en el trato al niño. A pesar de ser todavía un infante, es respetado como un individuo con personalidad propia. Esta percepción de la persona tiene que ver con su origen: la palabra -o modo de ser- del niño le viene en parte ya entregada con el *ñee*, esa alma que es previa a la existencia del niño, como lo confirma también Schaden: "El alma ya nace pronto o, por lo menos, con determinadas cualidades virtuales, por así decir, embrionarias"³¹.

En base a esa personalidad original, los guaraní consideran que el objetivo de la educación no puede consistir en querer moldear el carácter del niño mediante un trato dirigido y autoritario. La familia se propone más bien ayudar al niño a desarrollar su personalidad original, fomentando las virtudes y cualidades positivas que hacen parte integral de su alma. La

³⁰ Nino 1912:219.

³¹ Schaden 1974:61.

observación de Schaden sobre la forma de educación entre los grupos guaraní del Brasil es muy semejante a nuestra experiencia: "El extraordinario respeto a la personalidad y la voluntad individual, desde la más tierna infancia, torna prácticamente imposible un proceso educativo en el sentido de represión". Luego añade a modo de explicación, que "las tendencias de la criatura son nada más, en la opinión del Guaraní, manifestaciones de su naturaleza innata"²².

Si bien el método educativo guaraní se caracteriza por ser poco rígido, no significa por ello que la educación sea sin método. Uno de sus principios es fomentar en el niño precisamente las cualidades positivas, dándole el espacio y las ocasiones para manifestarlas, según sus propias posibilidades y necesidades. Esto en la práctica puede verse así: si el niño siente ganas de jugar, de correr, de hacerse útil en algún trabajo, tiene generalmente a su lado un hermano mayor, una tía o la misma madre, que le 'ayudarán' a hacerlo²³. El 'ayudar' consiste aquí en un 'dejarlo hacer', cuidando tan sólo que el niño no se haga daño.

Otro principio es evitar en lo posible crear enojo en el niño. No es casualidad que se escuche llorar tan poco a niños guaraní: evitar la tristeza, el enojo y rencor lo interpretamos como una actitud educativa muy consciente por parte de los padres de familia. Si el niño irrumpe en llanto, la madre lo acerca enseguida a sus pechos o el hermano lo distrae con algún juego. Actitudes de enojo son en general mal vistas; una persona que no se esfuerza por ocultar su irritación y enojo se enfrentará con el disgusto de toda su familia.

En la tentativa de corregir al niño y enseñarle comportamientos más adecuados, la paciencia es el medio privilegiado. Cuando la paciencia no logra la comprensión y la obediencia del niño, se ponen en práctica sanciones no violentas. El método del castigo y el premio es poco utilizado entre los guaraní.

²² Schaden 1974:60.

²³ Esta es una de las ventajas de la socialización en familia grande.

La socialización del niño transcurre en un ambiente familiar relativamente sereno y pacífico, cargado de mucho afecto. A diferencia de la familia nuclear de tipo urbano, el niño guaraní crece rodeado de varias personas de referencia, aprendiendo así a focalizar sus emociones y expectativas no solamente en el padre y la madre, sino en distintas personas del grupo. La socialización en familia grande crea un carácter social en el individuo²⁴; también otros elementos de la vida cotidiana contribuyen a fomentar este carácter social, como la todavía poca relevancia de la propiedad individual y la convivencia colectiva.

Resumiendo, la educación guaraní pone énfasis en el respeto y la consideración del individuo y su voluntad, sobre todo en la fase de la infancia y niñez, una fase vital que "se caracteriza por un notable espíritu de independencia"²⁵. Las interferencias de los educadores en el proceso formativo de la personalidad se realizan principalmente con ayuda de la paciencia y la persuasión. Esta forma de socialización permite el desarrollo temprano y la afirmación de sentimientos de autonomía en la persona, a la par que fortalece los lazos afectivos con la familia. Desde esta perspectiva se comprende la relativa inexistencia de una expresa jerarquía social y la ausencia de una organización política centralizada, así como la dificultad de imponer a los guaraní una autoridad externa a su grupo (*iyambaé*).

²⁴ Vale recalcar aquí que no nos referimos a la familia extensa tradicional, como fue descrita en el capítulo 1; actualmente una familia grande se compone mayormente de uno a dos núcleos y otros miembros familiares afines, por ejemplo los padres o hermanos de uno de los cónyuges.

²⁵ Schaden 1974:59.

Representaciones de Simbología Femenina

El conocimiento social está organizado en términos de lo que es importante en general y de lo que es importante sólo para un grupo o una categoría de personas. El conocimiento, comprendido como el conjunto de significados compartidos acerca de la realidad¹, es adquirido y poseído de modo diferente por los individuos integrantes de una sociedad, es decir la realidad social no es única, sino construida e interpretada diferenciadamente aun dentro de un mismo grupo social. Este fenómeno, que Schütz denominó 'distribución social del conocimiento', encuentra su principio en el hecho tan común de que una persona no conoce todo lo que conocen sus similares, y viceversa. El acceso diferenciado al conocimiento se funda en diferencias que, si bien influenciadas también por factores biológicos, son construidas principalmente en procesos sociales.

Las realidades distintas a las que se hará referencia en este capítulo son las derivadas de las diferencias de sexo. Tales diferencias son determinantes en la ideación de modelos educativos femeninos y masculinos. La formación de una identidad de género es intrínseca a toda socialización, que comienza cuando el niño aún está en el vientre materno². Los roles

¹ Berger e Luckmann 1969.

² Por ejemplo, un comportamiento inquieto del feto en el vientre de la madre es explicado por los guaraní como una conducta típicamente varonil, mientras que un comportamiento tranquilo es indicativo de una niña.

sociales, adecuados respectivamente a hombres y mujeres, corporizan sectores específicos del conocimiento total disponible en la sociedad.

Entre los guaraní, el contraste entre atributos femeninos y masculinos es muy explícito: seres vivos y cosas son pensados como revestidos de uno u otro sexo. Así, hay plantas y animales que poseen caracteres femeninos o masculinos; el uso de ciertos términos y expresiones lingüísticas varía según el sexo; también la distribución del espacio respeta criterios de sexo. Considerar al varón y la mujer como descendientes respectivamente del padre y de la madre es otra expresión de la dicotomía de sexo. Incluso el término utilizado para definir el conocimiento, *arakuaa*, comporta atributos de sexo: *ara* es asociado a valores femeninos y *kuaa* a valores masculinos³.

Tal como se ha caracterizado en el capítulo anterior, la noción guaraní de la persona y del modo de educar, se puede decir que los cambios más notables en la educación tradicional aparecen en escena cuando la niña y el varón muestran síntomas siempre más evidentes de una madurez biológica. Los cambios educativos se exteriorizan, por un lado, mediante una separación de los sexos cada vez más severa y la exigencia de comportamientos de mujer y hombre adultos, y, por el otro, mediante la aparición de una progresiva rigidez en el trato a los jóvenes.

El pasaje a la adolescencia y adultez presenta formas y contenidos distintos para la joven y el joven y es, además, vivido con intensidad diferente por ambos. Los cambios físicos, más repentinos y obvios en el cuerpo femenino, comportan para las jóvenes consecuencias personales y sociales más drásticas. A diferencia del varón, una mujer experimenta la pubertad como una ruptura en la identidad. Desde el momento en que el cuerpo femenino evidencia transformaciones que delatan su incipiente madurez física, la sociedad refuerza la atención a la joven y la somete a una serie de tabúes y restricciones actitudinales. La primera menstruación traza prácticamente una línea divisoria abrupta entre la niñez y la adultez, en tanto que para los varones el pasaje a la madurez es más gradual.

³ Con la partícula *ara* se forman nombres femeninos, como *Ararundai* (día nublado), y también nombres que designan la primera madre divina (Cadogan 1992); *kuaa* es uno de los patronímicos del dios sol, una figura masculina.

Mientras que la ceremonia de iniciación femenina continúa aún vigente en algunas localidades, el rito de pasaje masculino ha caído en el olvido total⁴. Muchos hombres hoy ancianos ya no conocieron este rito. Una de las razones por las que se ha ido abandonando esta práctica tiene que ver estrechamente con la guerra: la ceremonia de iniciación masculina era la culminación de una educación militarista; la dolorosa colocación del *tembeta* simbolizaba a un hombre valiente y audaz. Como una forma alternativa de pasaje a la adultez puede entenderse el actual servicio militar, muy difundido en determinadas zonas guaraní. La realización del servicio militar confiere igualmente el reconocimiento social de hombre adulto y potencial casadero⁵.

En cambio, sobre la iniciación femenina todavía es posible obtener conocimiento de mujeres que han tenido experiencias personales. Si bien muchas jóvenes conocen el rito de pubertad ya solamente de oídos, sus abuelas aún pueden narrar los detalles de su reclusión.

Una reconstrucción e interpretación aproximada de este rito femenino nos parece relevante por dos razones fundamentales. La primera se refiere al simple hecho de que nos encontramos ante una tradición que, no obstante su alta significación en la vida de la mujer, es prácticamente desconocida y lo será aún más en el devenir de las próximas generaciones. El desconocimiento de esta práctica tiene que ver también con la naturaleza misma del rito, en cuyo transcurso la joven está más expuesta a un cierto tipo de influencias que provienen en parte de entes y poderes sobrenaturales. La presencia de estos elementos religiosos confiere al rito necesariamente un carácter de exclusión hacia personas ajenas a la iniciante y, con más razón, hacia todo individuo masculino⁶.

⁴ Con excepción del grupo guaraní de los simba, que conserva aún elementos tradicionales de la simbología masculina.

⁵ Hasta unos años atrás, un hombre que no iba al cuartel era sujeto de burla y ridiculización en su comunidad; incluso las mujeres podían llegar a rechazarlo como marido.

⁶ Estando de visita en Aguarati (comunidad guaraní), Nordenskiöld (1912) recuerda haberse acercado a una joven que estaba reclusa en un ángulo de la casa, para verla más de cerca. Al día siguiente la joven ya no estaba en ese puesto, de lo que el autor deduce que su curiosidad antropológica fue el motivo para su traslado.

En nuestro intento por acceder a datos al respecto, resultaba poco difícil encontrar mujeres –generalmente ancianas– dispuestas a relatar con cierta picardía sus experiencias de iniciación o la de sus coetáneas. Sin embargo, a nuestra pregunta si también la hija o nieta será así iniciada, las respuestas se volvían notablemente vagas y esquivas. De hecho, no hubo ninguna ocasión para participar directamente en una ceremonia de iniciación y, por consiguiente, sería arriesgado de nuestra parte hacer afirmaciones sobre cuán difundida es todavía esta práctica entre las mujeres jóvenes. Por otra parte, la vaguedad de informaciones sobre la actual vigencia de la práctica iniciativa podría responder también a una simple estrategia para evitar la curiosidad en general y nuestro deseo de participar.

La segunda razón pone énfasis en la cualidad de pasaje ceremonial que posee la iniciación. Como en todo proceso de mutación, por ejemplo el nacimiento, la muerte, la enfermedad, también el pasaje de la niñez al status de adulto contiene un potencial de crisis que afecta en mayor o menor medida al grupo en su totalidad. Estas situaciones de crisis son estados que se definen en función a algo que pasó (pre) y a lo que vendrá (post); encierran incertidumbre y por tanto también un claro peligro para la continuidad de un proceso. El futuro bienestar de la persona y del grupo dependen entonces en gran medida de la superación exitosa del momento crítico.

Por el riesgo que conllevan, tales estados precisan de un tratamiento especial que se cristaliza en el rito. Los ritos son ocasiones de reidentificación con las tradiciones ancestrales; en el rito, estas tradiciones son renovadas. Si en el mito sucede la fundación simbólica de cada dato social y cultural, los ritos tienen el fin de garantizar la continuidad y convalidar lo que el mito ha fundado⁷.

El rito de pasaje a la madurez tiene una función socializante y cognitiva muy importante: propone un modelo cultural de ser mujer. Las representaciones culturales que los guaraní poseen acerca de la feminidad son demostradas y confirmadas en este rito. La forma densa en que se presentan tales representaciones permite trazar los elementos constitutivos

⁷ Lanternari 1986.

de la identidad femenina. Algunos de estos elementos se analizarán con más profundidad, considerando que son centrales en la simbología femenina. Son los que se relacionan con la sexualidad y el matrimonio.

Nos proponemos seguidamente hacer una reconstrucción de las experiencias de las mujeres en torno a la iniciación, la sexualidad y el matrimonio. Muchas de estas experiencias forman parte de tradiciones ya desconocidas para las jóvenes, pero se conservan todavía bien frescas en la memoria de las ancianas. La edad de las relatoras varía entre 16 y 93 años.

3.1 El rito de madurez (*yemondía*)

"Se dice que, antiguamente, *Tatu-tunpá* bajó del cielo. Tenía relaciones íntimas con una mujer. La madre de esta mujer no quería darla a ningún hombre. La hija no salía afuera y su madre le traía agua para lavarse. La hija se quedaba en casa hilando. De repente estuvo encinta sin que ningún hombre la fecundase. Se pintaba la cara porque estaba encinta. Su madre estaba peinándola cuando vio que los pezones de sus ubres estaban negras. Le preguntó: '¿Con quién de noche acostumbras hablar?' - 'Con nadie', le dijo ella. 'Cada noche estás hablando a ocultas', le dijo la madre. Entonces se dice que su vientre empezó a crecer. Los hombres decían de ella: 'Está encinta ¿con quién vive? No vive con ningún hombre'.

Tatu-tunpá dijo a la muchacha: 'Cuando tu madre esté enojada, avísame, volveré dentro de un mes'. No había pasado un mes, cuando la madre se enojó con ella, la pegó y le dijo, según cuentan: 'Vete a casa de tu marido, me das mucha vergüenza' ⁹⁶.

El ciclo mitológico guaraní empieza con la unión amorosa de *Tatu Tüpa* e *Inomu*, una unión desaprobada sin embargo por la sociedad, considerando que la joven estaba en plena iniciación. Es así como aparece en escena mítica la primera mujer: recluida en su choza y fecundada por un dios, pese a no haber terminado aún su reclusión. Se da aquí una importante violación de la norma, que encuentra su inmediata sanción en la expulsión de la joven

* Relatado por Pascualina y registrado por Métraux (1932); en Villavicencio 1990:192.

de su casa. En realidad, es precisamente en la iniciación cuando se prepara a la joven para la experiencia sexual y el matrimonio, experiencias éstas que deben ser postergadas hasta después del resguardo. El rito de madurez adquiere y mantiene su importancia en función del matrimonio y de la sexualidad femenina.

El complejo del rito, con todas sus partes y significantes, es denominado *yemondia*. Cuando está en resguardo, la joven se refiere a sí misma con *che ayemondia*. La raíz de la palabra es *mondí*, término que describe a una persona asustadiza (*che mondí*) o a la acción de asustar, atemorizar o espantar (*amondí*)⁹. El prefijo *ye* de la palabra *yemondia* indica la acción reflexiva; el sufijo *a* es la negación de la acción. En base a estos datos podemos traducir el concepto *yemondia* como una acción ritual, cuyo fin implícito consiste en sentar las bases para 'no asustarse' o, dicho de otra manera, para que la mujer pueda 'hacerse no asustadiza'.

Otra forma de denominación de este rito es *yekuaku*, un nombre genérico para toda acción ritual que integra los elementos de reposo, aislamiento social y dieta alimentaria. A *yekuaku* se someten, por ejemplo, las mujeres parturientas, sus maridos antes y después de nacer el hijo (*couvade*), la mujer que ha quedado viuda, la joven con la menarquía. El significado de este término viene precisado por Giannecchini: "esconderse, ocultarse; ayunar"¹⁰. Esta primera definición del rito femenino, como una acción correspondiente al 'ocultarse' para ser 'no asustadiza', se volverá plausible al hablar de los tabúes que se asocian con el flujo menstrual¹¹.

La reclusión de la joven comienza con el primer día de su menarquía, y entonces inicia un ciclo de actividades ceremoniales que se repite durante el tiempo que dure su resguardo.

⁹ Diccionarios Giannecchini 1916; en *mondí*, y Guasch y Ortiz 1986; en *(a)mondí*.

¹⁰ Giannecchini 1916; en *yicuacu*.

¹¹ Ver capítulo 3.2.1.

3.1.1 El reposo

"Nuestra finada abuela nos había hablado de esto [menstruación] diciéndonos: 'Cuando les baje la primera regla, ¡avisen!'. Cuando tuve la regla yo no le avisé el primer día y ella me preguntó: '¿Por qué estás triste, no será que estás con tu regla?' 'Parece que es así, madre', le contesté. Nosotros decíamos antes madre a nuestra abuela. 'Cuenta, no lo ocultes, porque si lo ocultas te pueden suceder muchas cosas. Tendrás ataques epilépticos'".

(Justina, 48 años)

En el 'avisar' de la primera menstruación recae mucho peso. Se trata de un acaecimiento particular que, a pesar de que atañe más directamente a la joven, involucra la participación de todos los otros cercanos a ella. Si la joven no avisa y tampoco hace caso de las medidas preventivas contempladas en el rito, difícilmente podrá protegerse de los males, las desgracias y las enfermedades. De ese modo, los comportamientos femeninos considerados como fuera de norma y sancionables se explican como consecuencia de no haber hecho la iniciación (*jae oyemondiaā*: no hizo el resguardo). Por eso las madres insisten a las jóvenes que les hagan saber de la menarquía, pues "la vida ó la muerte de los chiriguanos, el bienestar futuro, ó las desgracias, penden de esta época crítica; si se observan, por los que llegan á esa edad todas las prescripciones, registradas en las mientes [sic] de los padres de familia, todo lo restante de la vida, será una delicia, y sino, sobrevendrán todas las calamidades"¹².

Es importante tomar en cuenta las medidas rituales desde el primer día de la menstruación, porque es durante el período menstrual cuando la joven se encuentra en su punto máximo de vulnerabilidad, tanto física como psíquica. Una vez notificada, la madre o la abuela le prepara rápidamente el lecho de reposo, donde la joven descansará mínimo tres días, hasta que cese la menstruación. Al mismo tiempo se le corta el pelo hasta la raíz en

¹² Nino 1912:222.

¹³ Ignoramos los motivos que inducen al corte de pelo. Ciertamente es que la iniciación no es la única ocasión para realizarlo; también la mujer viuda se rapa la cabeza, y la duración de su luto depende a su vez de la longitud de su cabello.



Reposo: joven iniciándose (simulación).

señal de su status de iniciante¹³. La longitud del pelo indica el grado de avance de la iniciación: cuanto más largo es, más cerca está el momento de la reincorporación de la iniciante a la vida normal. Una mujer recuerda la tristeza que sintió al ver desaparecer su larga cabellera:

"Mi cabello me lo cortaron, pese a que yo no quería. También las otras eran todas rapadas. No se veía bonito, pero así se sabía que ellas estaban menstruando. A mí no me cortaron tan cortito, igual me puse a llorar porque no me gustaba".

(Augustina, 55 años)

El reposo constituye el momento crucial y más ceremonioso del rito. En un rincón apartado dentro de la casa y aislado de la luz del día, la joven yace echada sobre su espalda con el cuerpo absolutamente rígido; mantiene las piernas y los brazos bien extendidos al lado del cuerpo. Este reposo exige la máxima quietud posible y somete a la joven a una dura prueba de paciencia, ya que tampoco debe hablar.

Esta acción, llamada *yepiso* (extenderse o estirarse), es funcional a la integridad de las partes físicas y su buen funcionamiento, como también a la prevención de influencias dañinas provenientes de fuerzas sobrenaturales. Durante la menstruación todo el cuerpo de la joven es considerado frágil y blando y la posición mantenida durante el *yepiso* fortificará el crecimiento sano y erguido del cuerpo. Si reposara, por ejemplo, de costado, se volvería encorvada y barriguda; si se pellizcara con el dedo en alguna parte del cuerpo, le quedaría una marca para siempre.

"A mí me dieron un palito y cuando me picaba en alguna parte, con el palito nomás me rascaba. Es que no nos debemos bañar durante esos tres días. ¡Que no le va a picar pues el cuerpo a uno!".

(Perla, 30 años)

Durante el reposo, la joven se atiene a una dieta alimentaria muy restringida que, aparte de té de hierbas, sopas livianas y principalmente preparados de maíz¹⁴, excluye todas las comidas cotidianas y las que llevan

¹⁴ Con excepción del maíz tostado, cuyo efecto sería bloquear la producción de la leche materna secando los pechos, y la chicha de maíz, que produciría la esterilidad (Métraux 1935).

azúcar y sal. La ingestión de alimentos prohibidos podría conducir a deformaciones físicas, enfermedades, o influir negativamente sobre la personalidad todavía en proceso de formación.

"Cuando una mujer está con su primera regla, ella misma está toda blanda. No puede comer quesillo ni camote¹⁵, porque hace blandos los dientes. [...] De todo nos puede suceder cuando, sin saberlo, comemos carne de gallina, de chiva y también de oveja. Dicen que al comer carne de gallina nos vienen los ataques epilépticos. Igual es con la carne de chiva, si la comemos balamos como la chiva. He visto a personas que les pasó así".

(Justina, 48 años)

"Comíamos sólo *achi*, hasta terminar nuestro resguardo. *Achi*, *achi* y *achi* nomás comíamos. No comíamos otra cosa. Y *kagúiyi*¹⁶ teníamos en nuestra ollita de barro. No le echaban nada de carne".

(Eugenia, 65 años)

Las mismas restricciones alimentarias se imponen a la mujer cuando reposa unos días después del parto y también al marido que, para garantizar el bien de su hijo recién nacido y de su mujer, respeta igualmente ciertas medidas preventivas.

El reposo (*yepiso*) se repite cada vez que la joven menstrúa, durante todo el tiempo que dure su resguardo. En todo ese espacio de tiempo sólo una o dos personas mantienen contacto regular con ella, y suelen ser la abuela o la madre. Si éstas no están a disposición, una tía las sustituye¹⁷. La mujer que acompaña a la iniciante en el transcurso de su resguardo asume un papel de educadora, instructora y tutora. En ella recae toda la responsabilidad del éxito de la iniciación y la formación de la joven. La llamaremos tutora para facilitar la referencia a esta persona familiar que reviste mucha autoridad frente a la iniciante. A los otros miembros de la familia, principalmente a los varones, les está prohibido acercarse a la iniciante.

¹⁵ Batata o papa dulce.

¹⁶ *Achi* es harina de maíz que se come como acompañamiento en las comidas; *kagúiyi* es una bebida de maíz en estado de fermentación.

¹⁷ Sólo sabemos de un caso en que el padre se encargó de iniciar a su hija, porque no había ninguna mujer familiar cercana que lo pudiera hacer.

3.1.2 La profesionalización en oficios tradicionales

"Tres días estuve acostada y luego mi madre me hizo levantar para que me bañe, tal como las mujeres que dan a luz. Después me habló: 'De ahora en adelante harás todo sin flojera, nunca serás floja en la casa, las mujeres tenemos mucho trabajo en la casa'. Y así hice después de levantarme. En aquel tiempo vivíamos al otro lado del camino. Hacía todos los trabajitos y no salía de la casa".

(Cándida, 28 años)

Después del reposo, la joven puede levantarse y llevar un ritmo más normal. Pero no sale de su recinto, a no ser para satisfacer sus necesidades o para ir al arroyuelo a bañarse, para lo cual aprovecha las primeras horas del amanecer o del oscurecer, o cuando no hay gente en los alrededores. En el transcurso del día se dedica exclusivamente a una actividad: hacer los trabajos que la tutora le va indicando. La dieta, que era estricta durante el reposo, se relaja de ahora en adelante.

Como toda mujer adulta, la joven aprende a comenzar el día muy temprano, levantándose aun antes del amanecer. Después del baño empieza con sus actividades de trabajo, relacionadas principalmente con la preparación de derivados de maíz y el hilado y tejido. Estos oficios requieren el aprendizaje de ciertas destrezas y mucha práctica. El tiempo de resguardo sirve a la iniciante para ir perfeccionando las técnicas de trabajo.

Todos los días la tutora le acerca una cierta cantidad de mazorcas de maíz, que la joven debe desgranar, moler en el mortero, cernir, volver a moler y luego mascar una parte que servirá para la fermentación de la chicha. Según el plato o la bebida que le han indicado hacer, varía la forma de trabajar el maíz. Antes de clarear el alba se escucha a la joven moler¹⁹. Hoy en día ya son sólo mujeres ancianas las que recuerdan lo duro que era aprender a ser mujer adulta en su tiempo.

¹⁹ El sonido rítmico que producen las mujeres con sus instrumentos de moler es simbólico para el cercano amanecer. Las horas del alba tienen una connotación sagrada. Así, los guaraní en el Paraguay aprovechan estos momentos para realizar sus ceremonias religiosas, la danza-oración, como un acto de reverencia al sol. No es casualidad que el instrumento musical femenino en esa ceremonia sea un palo de bambú, parecido al palo de moler, con el que acompañan el canto y la danza haciéndolo golpear rítmicamente sobre la tierra.



Joven tejiendo.



Tejido isoseño guaraní (hamaca).

"Antes hacíamos muchos trabajos. De todos lados nos traían tareas: maíz para moler o para mascar para la chicha, o para hacer *achi* y *guitimimbo*¹⁹. El *achi* teníamos que moler bien fino, hasta el último grano había que moler. Ahora a las mujeres les sale áspero el *achi*. Parece que la flojera envejece a las jóvenes antes de tiempo".

(Augustina, 55 años)

El corazón de toda buena chicha es la fermentación a un punto preciso, y para ello hay que mascar repetidas veces los granos de maíz ya semimolidos. Ser una buena chichera significa sobre todo saber mascar bien el maíz, mezclándolo continuamente con la saliva; es éste el arte que la iniciante debe aprender mascando hasta el cansancio en su recinto. Un secreto de la buena fermentación está en mascar sin tragar la saliva; cuanto más se mantiene la saliva en la boca, mejor será el proceso de la fermentación. Uno de los medios de los que se valen las mujeres para fomentar la producción de saliva consiste en mascar un ají hasta disolverlo en la boca.

La importancia cultural de la bebida de maíz y el prestigio de las chicheras profesionales es sólo comprensible desde la consideración de que este pueblo había puesto originalmente el maíz en el centro no sólo de la alimentación, sino de la cultura misma. Era el producto con el que se medía el potencial económico de un *mburuvicha* o una familia; era uno de los medios más importantes en la creación y consolidación de alianzas (la chicha en los convites); era un criterio en la definición del *paravete*, el 'pobre' que no tiene ni parientes ni maíz. Las mujeres que sabían transformar el maíz en la chicha más sabrosa gozaban de alto prestigio; de su buena reputación se beneficiaba toda la familia²⁰. Antiguamente, la mejor chichera llevaba una corona llamada *aguá*, una faja de diferentes colores, y ella era llamada *kuña agua vae*, la mujer coronada. Su oficio "en las bebidas públicas y solemnidades, era dirigir la danza de las mujeres, dirigir el canto y dar la bebida a los cantores y bailarinas con sus propias manos"²¹.

¹⁹ *Guitimimbo* es una torta de maíz con queso, cocida a vapor en un recipiente de cerámica.

²⁰ Al respecto escribe Métraux (1935:148) que "las mujeres preparan la chicha con la pasión y el cuidado de una esposa que quiere sostener la fama de su casa, y a la que nada puede distraer de sus funciones casi sagradas".

²¹ Nino 1912:198.

Se podría establecer una comparación entre el papel de los hombres en la guerra y el de las mujeres en los convites. Las guerras y rivalidades intergrupales, si bien eran un medio de expansión territorial y de afirmación grupal, han sido también un factor disgregador en el interior de la sociedad guaraní. Ante estas fuerzas centrífugas, el convite tradicional simbolizaba la reintegración, la unificación y la alianza. Las cantidades de cántaros de chicha en cada una de las casas, que circundaban el patio familiar, como lo conoció todavía el padre Cardús, visualizaba la tradición más integradora: "bajo todos los alares y corredores de las casas se ve tanta cantidad de tinajas grandes de barro para hacer chicha, y tan amontonadas unas sobre otras, que verdaderamente causa admiración"²². No es sorprendente entonces el explícito interés de la familia por convertir a la iniciante en una chichera de reputación.

También el hilado y tejido son actividades casi exclusivas del dominio femenino y, en la medida que estas labores exhiben una alta especialización manual, son igualmente fuentes de prestigio. Antes todas las mujeres aprendían a manejar el huso y el telar, un trabajo que era indispensable para vestir a la familia. La elaboración del vestuario, de ponchos y mantas para el invierno, de bolsos para el transporte de cargas pequeñas, formaba parte del quehacer cotidiano femenino.

En el proceso de la creación del tejido no cuenta únicamente la habilidad manual. La elección y forma específica de los diseños, que integrarán el tejido, reflejan en algunos casos las experiencias personales de la tejedora, aunque actualmente domine más bien el criterio puramente estético. Tales experiencias pueden ser consecuencia de un sueño, pueden aludir a una situación, un problema personal o un problema que vivió toda la comunidad. La tejedora expresa algo a través de sus tejidos, habla de sí misma, de su familia, o cuenta una breve historia de su comunidad. Así, hay dibujos que simbolizan la unidad social o una hambruna que hubo al momento de hacer el tejido.

Antiguamente eran más numerosas las mujeres que se destacaban por la finura y belleza de sus trabajos. Provenían de familias ampliamente

²² 1883-1884, en Susnik 1968:10.

conocidas por sus buenos tejidos y transmitían a su vez a las hijas sus conocimientos y secretos, cuidando así también la tradición y reputación familiar²³.

"Hilábamos y tejíamos mucho. Mi padre nos hacía tejer. Él nos decía: 'Cuando terminen de comer alquilo hijas, pónganse a hilar, miren siempre por su huso. Cuando sean mayores, otras no les darán lo que ellas han hilado, otras no les llevarán lo que hilaron para que luego ustedes lo terminen de tejer para sus maridos. Como puedan y con lo que tengan nomás ustedes deben tejer para sus maridos'. Así nos dijo. En la noche sacábamos las semillas del algodón y en la mañana siguiente empezábamos a hilar".

(Delia, 48 años)

Bajo la supervisión de la tutora, la iniciante hilaba y tejía para sus hermanos, para ella misma e incluso para su futuro marido. El vestuario femenino variaba según si era destinado al uso cotidiano o a ocasiones festivas.

"Hacíamos nuestro *sore*. Eso era nuestra vestimenta. Hacíamos tres clases de vestidos. Uno negro que se llama *tiru*, que nos poníamos para ir a la fiesta. Solamente en las fiestas vestíamos *tiru*; era bien elegante. El *sore* en cambio usábamos para moler. Recién hace unos años que nos ponemos estos vestidos [modernos]".

(Eugenia, 65 años)

El tercer vestido, que ella ya no menciona más, es el *katama*; es hecho de lana de oveja y usado en los días de frío. El tipo de vestimenta tradicional más conocido es el *tiru*, una túnica sin mangas suspendida de los hombros. Actualmente, entre los *ava* y los *isoseños* todos estos vestidos aquí nombrados ya están en desuso y reaparecen únicamente en ocasiones de fiesta.

3.1.3 Consejos normativos respecto al comportamiento

Pese a los reposos periódicos (*yepiso*) y a los trabajos que le encomienda la tutora, a la joven le resta todavía tiempo libre, en el que no puede sin

²³ En la región del *Isoso* todavía se conocen algunas de estas mujeres (comunicación personal de Angel Yandura).



Madre aconseja a la joven.

embargo socializar con otros. Los días en el recinto transcurren al margen de la vida familiar; la iniciante sólo escucha o presume lo que afuera, en el patio o delante de su puerta, está sucediendo. Sus relaciones con el mundo externo están interrumpidas: ella sale poco y a ella llegan pocos.

La situación de incomunicación conduce a que la joven desarrolle mucha susceptibilidad hacia la condición en que se encuentra y las actividades laborales que intenta realizar con esmero. Es un ambiente propicio para volverse, además, muy receptiva hacia la exigua comunicación que fluye hacia ella, que se reduce prácticamente a las palabras y mensajes de la tutora. Posiblemente esta incomunicación es un elemento estratégico del *yemondía*, dado que crea un ambiente propicio para influenciar la personalidad de la joven, como se irá explicando.

La tutora establece una comunicación muy limitada con la iniciante y el trato que le da tiene además connotación de autoritario. El estilo de relato de las mujeres sobre sus experiencias de iniciación pone en evidencia que la persona activa durante la reclusión es la tutora, la que 'hace hacer' las cosas a la iniciante. En los relatos se la menciona en términos de 'ella me hizo reposar', 'me dijo para que me levante', 'ella me hizo entonces moler' etc. La iniciante es inducida a mantener una actitud de absoluta obediencia hacia la tutora, que como persona mayor está en su derecho de exigir respeto y sumisión.

Pero la función de la tutora no se reduce tan sólo a asignar tareas y dar instrucciones. Conversa con la iniciante y, a partir de sus propias experiencias, le comunica su sabiduría, con el fin de preparar a la joven para situaciones posteriores. Se trata de conocimientos que las mujeres se transmiten de generación en generación y que constituyen parte de una tradición propiamente femenina. La asimilación de dichos conocimientos resulta muy importante para las mujeres jóvenes, pues son referencias cognitivas que pretenden afianzar la identidad de género femenina. Una forma de vehicular este saber son los consejos, *arakuaa*.

Los consejos que la joven va escuchando guardan relación con los diferentes aspectos del ser mujer. Sugieren, por ejemplo, qué actitudes

adoptar frente a los varones y los cuidados y medidas que debe respetar en torno a su sexualidad. Hablan del rol productivo de la mujer y enfatizan la importancia de trabajar para la familia, respetar a los otros y contribuir a las buenas relaciones con los parientes y vecinos.

"Nosotros aquí [en la comunidad] nos criamos todos y por eso nos queremos mucho. Es que mi madre no quería que se pierda nuestra costumbre de reunirnos todos alrededor del fogón²⁴. [...] Ella me aconsejó diciéndome: 'Así trabajarás para vos, haciendo alforjas para vender. No vayas lejos de tus parientes, si tus hermanos se enojan contigo, no les contestes que te irás. Nuestros parientes nos aconsejan cuando no actuamos bien; si no quieres escuchar los consejos, siquiera en algo hacéles caso. Y si te reclaman algo, no digas que te irás lejos de ellos. Tenemos que trabajar en nuestras comunidades. Si nos visitan los parientes y se reúnen en nuestra casa, es porque tenemos un buen corazón. Ésa es nuestra costumbre. También sabemos hacer faena para ayudar a nuestros hombres parientes, para que ellos vengán a hacer el trabajo [para la casa]. Así tendremos maíz, y cuando vienen a visitarnos los parientes podemos ofrecer chicha, y si criamos gallinas podemos invitar con huevos y carne de pollo".

(Dionisa, 39 años)

"A veces me acuerdo de las palabras de mi abuela: 'Aquí [en la comunidad] debes terminar de criar a tus hijos, entonces trabajarán para ti'. También mi abuelo me dijo lo mismo: 'Si tienes un hijo varón, no lo dejes ir a trabajar a otro lado. Mejor es que ellos trabajen aquí cuando sean grandecitos, antes de ir a hacer plata para otros.' De eso yo me acuerdo. Mis hijos ya están grandes. Yo fui a traerlos de lo del patrón. No vivo mal ahora. Sólo vivimos bien cuando estamos con nuestra familia y entre nuestros parientes. Yo pienso que cuando vivimos en tierra del patrón, no está bien".

(Rosalva, 39 años)

Un factor determinante para la buena convivencia y construcción de las relaciones sociales es el uso adecuado de la palabra. En el capítulo anterior se señaló que, a diferencia de las sociedades occidentales, la palabra tiene

²⁴ "Ore rataipi", como dice ella en guaraní, se traduce literalmente como 'nuestro primer fuego' o 'el fuego de nuestros antepasados'. Las reuniones familiares alrededor del fuego, generalmente al alba o a la noche, son los momentos más importantes de la socialización.

para los guaraní un significado más profundo, además de constituir la principal forma de comunicación. La palabra es expresión visible y concreta del ser y ejerce asimismo poderosa influencia sobre el desarrollo de la personalidad. Desde esta perspectiva, los guaraní consideran relevante inculcar a los jóvenes precisamente en el momento más crítico de su ciclo vital, el pasaje a la adultez, el manejo socialmente adecuado de la palabra y las consecuencias sociales de su buen o mal uso.

En el caso del varón era el padre el que se sometía al ayuno de un día, para que su hijo, apenas iniciado, "no sea un charlatán, ya que para el Chiriguano es una virtud ser taciturno, a tal punto que desprecian a todo aquel que sea locuaz"²⁵. Muy diferente sucede con la joven, que debe sobrellevar pacientemente el silencio del aislamiento durante un tiempo determinado, que puede durar desde unos días hasta meses.

"Un mes solamente estuve. [Se ríe.] No me gustaba tanto estar adentro. Me daba mucha tristeza, por eso no me gustaba. Me pasaba hilando, nada más. Ése era mi trabajo. Cuando no tenía nada que hacer, me quedaba sentada. No salía, no me dejaban salir. Nadie entraba a conversar conmigo".

(Angelina, 16 años)

La incomunicación, vivida como una soledad pesante, es la experiencia más triste del resguardo, como hace notar esta joven. Durante todo el tiempo que está en reclusión, la iniciante tiene que cuidar extremadamente su comportamiento verbal. En los tres días del *yepiso* no debe siquiera hablar, sino mantenerse en absoluto silencio. Después del reposo le es nuevamente permitido expresarse, pero lo hace siempre en voz baja y evitando un tono que pueda provocar enojo o molestia en la persona que la acompaña. En general, todas las conversaciones en el recinto de la iniciante se llevan en voz baja y tono mesurado. El desarrollo positivo de su personalidad de mujer adulta depende totalmente del comportamiento correcto que muestre durante su resguardo.

"Yo no tenía que discutir. Cuando la mujer está encerrada, ella no debe discutir con otros, de lo contrario tendrá mal carácter. Si yo hubiera conversado o discutido

²⁵ Bonnarens 1978:32.

[por ejemplo] con mi hermana, sería una persona atrevida. Sería como si no tuviera ningún respeto hacia mis mayores. La mujer que está en resguardo no tiene que discutir. Tiene que decir 'sí', calladita nomás. [...] Porque si durante su resguardo ella se rebeló y no se calló frente a los mayores, así mismo será ella también después: una persona malcriada. Pero si hizo caso a lo que se le dijo, ella será una persona buena y respetada. Esa es nuestra creencia. Yo una vez quise discutir con mi hermana, pero mi madre me frenó inmediatamente y me retó. Me dijo que eso era malo, que era muy malo que yo discuta con mi hermana mayor".

(Perla, 30 años)

El control sobre el decir significa implícitamente un control sobre el comportamiento y, en este sentido, el cuidado del habla es una norma que estructura las relaciones con el otro social. Pero las relaciones no se dan siempre entre iguales; varían, por ejemplo, según el sexo y la edad. En el rito de la iniciación son las mujeres mayores las que controlan tanto la comunicación como la relación con las iniciantes.

Una de las funciones de la tutora consiste en enseñar a la joven cuál es su posición en la estructura social, esto es frente a las demás mujeres y frente al sexo opuesto. Finalizado el rito, la joven iniciante será mujer adulta y formará parte en breve de la categoría social de las mujeres adultas y casadas, y a partir de ahí se relacionará ya de manera distinta tanto con hombres como con mujeres. El hecho de ser mujer no significa todavía que su aceptación entre las demás mujeres sea tan natural e inmediata. Las relaciones entre las mujeres mismas no están libres de contradicciones: por un lado comportan antagonismo, por razones diversas como por ejemplo la superioridad de las ancianas, y, por el otro, denotan una clara solidaridad, resultante de la pertenencia al mismo género. De la existencia de tal relación ambigua, marcada por solidaridad y rivalidad, hablan aquellos consejos que sugieren a la iniciante poner siempre atención en lo que dirá sobre sus congéneres.

"Nuestro abuelo nos aconsejó: 'Ustedes que son mujeres no deben decir alguna cosa sin pensar por otras mujeres'".

(Victoria, 70 años)

"No querían que yo hable con los demás. Solita estaba [durante el resguardo]. Me explicaron que es para no ser chismosa. 'No tienes que hablar por hablar, si no serás chismosa. Es por tu bien que no debes hablar con nadie.' Así me dijeron".

(Angelina, 16 años)

"Cuando cumplí mis 14 años, por donde mi abuela iba ella me llevaba y me aconsejaba: 'No seas así, no hables de otras mujeres, no te busques la enemistad de tus compañeras, eso no es bueno'. Hasta ahorita yo nunca he discutido con otras personas. Ya soy vieja y tampoco no sé qué podría decir. Me sirvieron mucho los consejos de mi abuela. Quizás otras personas hablen de mí, pero yo no sé enojarme, no sé resentirme. Si vivimos discutiendo dicen que buscamos enemistad, es verdad que de esa forma nos enemistamos".

(Nanci, 50 años)

La discreción de la palabra como una norma social es comprensible si se considera que en grupos locales pequeños, donde todos se conocen por el nombre, el hablar sin premeditar puede conllevar consecuencias negativas y hasta destructivas para la unidad social. Los chismes son una forma de ridiculizar al otro y, por ende, constituye un poderoso instrumento de exclusión social.

3.1.4 Reintegración a la vida social

Con el transcurrir de los meses y el crecimiento de su cabello, se conceden algunas libertades a la iniciante. Una de ellas es el acceso a la comunicación con otras iniciantes, que ella va a visitar o cuya visita recibe. Solamente puede mantener contacto con las jóvenes, que tienen su mismo status de iniciante.

La duración total del resguardo se rige menos por el número de meses o menstruaciones de la joven²⁶, que por el crecimiento del pelo: cuando esté largo, idealmente a media espalda, la joven egresa definitivamente del recinto. El paso de la reclusión total a un estado de normalidad es dictado por la longitud del cabello y, en este sentido, es un pasaje gradual. Además de las visitas que la iniciante puede hacer a otras iniciantes, el cabello a la

²⁶ En vista de que en los primeros meses las menstruaciones suelen ser más o menos irregulares, este criterio sería poco apropiado para determinar el tiempo ideal de resguardo.



Parejas bailando en el carnaval.

altura de los hombros le permite también hacer su primera gran salida: al 'carnaval' o *arete*.

"Hasta aquí nos cortaban el cabello. ¡Bien corto nos peluqueaban! [Se ríe.] Luego de dos años recién nos sacaban al *arete* y cuando terminaba la fiesta, ¡otra vez adentro! Hasta que nuestro cabello esté bien largo".

(Romera, 93 años)

La reclusión finaliza cuando el cabello está "bien largo" y es ésta la ocasión para presentar a la joven a la sociedad. El cabello largo en las mujeres es muy apreciado y considerado vistoso y no es casual la coincidencia de este criterio de belleza femenina con su exhibición al público. Vistiendo su *tíru* de fiesta la joven se exhibe en el *arete*, consciente de que ya se la mirará como a una mujer. Ella puede exponerse con orgullo a las expectativas sociales y las miradas de los varones, que de ahora en adelante pueden iniciar sus intentos de seducción hacia ella.

Algunas ancianas recuerdan haber estado un año en resguardo; otras afirman haber tenido el status de iniciante durante tres años, sin precisar, sin embargo, si todo ese tiempo estuvieron realmente en reclusión. Este espacio de tiempo prolongado, que duraba antiguamente el *yemondía*, es hoy en día inconcebible para las mujeres más jóvenes. Ya es extraordinario que una joven cumpla actualmente un mes de reclusión.

"Yo estuve mucho tiempo adentro, creo que fueron tres años. Y por eso me dio vergüenza cuando salí otra vez. Si una está mucho tiempo encerrada, le da mucha vergüenza salir".

(Justa, 88 años)

La adquisición del status de persona adulta implicaba para la mujer efectivamente un proceso más largo y complejo que para el hombre. Aunque son escasos los datos existentes sobre la iniciación varonil, es sabido que los hombres no sufrían esa separación de la familia y aislamiento social como las iniciantes femeninas. Pensamos que uno de los motivos centrales de esta diferencia entre la iniciación varonil y femenina tiene estrecha relación con el tema de la sexualidad femenina.

3.1.5 Consideraciones finales

Una joven no es pensada como apta para el casamiento y la vida de adulta hasta que el rito de la iniciación le produce la madurez. Mientras en sociedades occidentales la madurez biológica tiene un valor autónomo y determinante, para los guaraní es una ocasión para movilizar todo un sistema mítico-ritual de reconocimiento de los cambios en la identidad femenina.

La ceremonia de la iniciación constituye un medio importante de socialización de las mujeres. Aislada de familia y sociedad, la iniciante es concientizada sobre el hecho de que, una vez pasadas las pruebas de iniciación, sus relaciones con el sexo opuesto serán diferentes y deberán atenerse a la distancia y la discreción. Al mismo tiempo, la comunicación solamente entre mujeres durante todo el resguardo, quiere enfatizar, que ella forma parte de una comunidad femenina que se cimienta justamente sobre las diferencias con el otro sexo. El rito de madurez se propone influir decisivamente sobre la identidad y convalidar las competencias sociales de la mujer.

La joven es iniciada en un conocimiento expresamente femenino, un conocimiento que se nutre de experiencias de mujeres y es asimismo transmitido exclusivamente entre mujeres. La exclusión total de los hombres de la ejecución del rito puede comprenderse también como una práctica afirmativa de lo propio y particular de la identidad de las mujeres, que en tiempos históricos se traducía en una considerable autonomía femenina. Tal autonomía se expresaba a diferentes niveles sociales, como en el ámbito de la salud-enfermedad, que permitía a las mujeres recurrir a las curanderas²⁷ en la atención del parto, la realización de abortos y el tratamiento de enfermedades corrientes; o como en la división sexual del trabajo, que definía las labores productivas tradicionales como merecedoras de reconocimiento social al igual que las tareas productivas masculinas. Otra expresión de autonomía era la matrilocalidad, que confería una posición fuerte a las mujeres de una casa-familia, en tanto que los hombres se integraban en calidad de maridos y cuñados.

²⁷ Las curanderas continúan siendo consultadas por las mujeres, pero no poseen ya la riqueza de conocimientos que caracterizaba antiguamente a las ancianas.

La posición de las tutoras en el rito habla de una superioridad muy consciente de las mujeres mayores o ancianas frente a las jóvenes, una superioridad derivada de su mayor experiencia y conocimiento de las cosas y la vida. La pasividad de la joven en el rito responde a una subordinación ceremonial de su parte, a la vez que constituye una expresión de respeto y reconocimiento hacia las mujeres mayores y su sabiduría. La insistente apelación a la iniciante de cuidar su palabra y su habla quiere conscientizarla sobre su posición, sus derechos y limitaciones como mujer joven en la sociedad. Pero también le indica la importancia de la solidaridad en el grupo familiar y entre las mujeres mismas. Es así como el rito adquiere también la función de reforzar la identificación y la solidaridad con los parientes y la comunidad local.

A pesar de que la primera menstruación es un acontecimiento individual, involucra al conjunto de los miembros familiares. La menarquía comporta para el grupo social esperanzas concretas de aumentar el número de hijos y mejorar así la propia situación. Por esta razón, la madurez sexual es un evento familiar y, con ello, un asunto de interés público. Finalizada la iniciación, la joven se integrará como miembro pleno y adulto a la comunidad, que espera de ella su aporte a la reproducción social.

La importancia del rito de madurez va mucho más allá de sellar un proceso de transformación individual. Una mejor comprensión de este rito requiere ubicarlo en un contexto histórico, donde el factor reproductivo era de relevancia estratégica en la ampliación del poder social y político. Este aspecto agrega una dimensión política al matrimonio, como unión entre hombres y mujeres de familias distintas (exogamia), y sugiere interpretar las relaciones sexuales como relaciones también políticas²⁶, como sale a relucir en este siguiente capítulo.

3.2 Sexualidad y matrimonio

Después del *yemondia* la adolescente puede mostrar mayor seguridad en su comportamiento y su relación con los demás, pues cumplió con el

* Lenz/Luig 1990.

propósito ceremonial de 'hacerse no asustadiza' (*yemondiana*). Pero en cada menstruación sucesiva deberá nuevamente observar algunas prescripciones. Las restricciones y los tabúes que rigen durante los períodos menstruales se explican principalmente a través del simbolismo de la sangre menstrual.

3.2.1 Los tabúes menstruales

El conjunto de ideas existentes en torno a la sangre menstrual pone en relieve que se trata de un factor de perturbación social. Las fuerzas –naturales y sobrenaturales– que van asociadas con esta sangre se muestran como difusas y no son fáciles de definir ni de categorizar: no pueden calificarse precisamente como negativas, pero sí implican amenaza y peligro, que pesan sobre la misma mujer menstruante y sobre otras personas y cosas de su entorno. La desviación y evitación de tales fuerzas viene justificada en una serie de tabúes que debe respetar la mujer que está menstruando.

Tales fuerzas de peligro, relativas a la sangre femenina, pueden concretarse de modos diferentes en la vida cotidiana, entre los cuales la serpiente, *mboi*, representa una de las expresiones más comunes. Ésta percibe de lejos el flujo sanguíneo, cuyo olor y color la atraen fuertemente y la inducen a acercarse lo más posible a la mujer.

La protección contra la serpiente es, según las ancianas, un motivo de mucho peso a favor de la realización del *yemondia*. Sobre una relación causal entre la serpiente y la sangre femenina hemos encontrado solamente dos referencias en la literatura, que ofrecen un dato muy interesante sobre el posible origen de la sangre. Giannecchini menciona esta serpiente "fabulosa" con el nombre de *mboirusu*²⁹, y añade: a las jóvenes "les infunden un horror grande al *mboirusu*, que, envidioso de su nuevo estado [menstrual], está dando vueltas alrededor de su rancho acechándolas con rabia y constancia; y si las hallara sin cumplir las ceremonias nacionales ¡ay de ellas! penetraría en sus entrañas, las llevaría en lo más profundo de la tierra ó del agua, las privaría del privilegio de maternidad"³⁰. Otra información al respecto

²⁹ Giannecchini 1916:113.

³⁰ Giannecchini 1916:247.

proviene del Padre Chomé, según el cual sucedía al tercer mes del resguardo –en el recinto de la iniciante– una “batida para expulsar la serpiente que había mordido a la joven. Mujeres armadas de garrotes entraban en la choza golpeando todo lo que se les presentaba hasta que una de ellas declaraba que el reptil había muerto”²¹.

La serpiente constituye una amenaza muy concreta para la mujer que no cumplió debidamente el rito de pasaje o no respeta los tabúes menstruales. Ella puede evitar esta amenaza únicamente si se somete a la defensa ritual, o sea al conjunto de los tabúes prescritos.

La serpiente habita en lugares cercanos a la casa y a las chacras, pero puede también llegar hasta el lecho mismo donde duerme o reposa la joven y penetrar en sus entrañas. La joven percibe todo esta acción como un sueño pero, una vez despierta se da cuenta de que está embarazada de verdad.

La serpiente y su temido poder de seducción es motivo de historias muy reales para las mujeres; sobre ellas pueden relatar hoy ya solamente las ancianas. El gran temor reside en lo que puede comportar la culminación de la seducción: dar a luz a hijos serpientes o semiserpientes. Para lograr sus fines, la astucia de la serpiente le permite transformarse y aparecer ante la joven bajo diversas formas, como por ejemplo en la figura de un apuesto joven o en forma de arco iris. Cuando el arco iris se presenta en el cielo, no hay duda de que se trata en realidad de los hermosos colores de la serpiente. Exponemos dos experiencias; una vivida por la anciana Celia y otra que le fue contada por una amiga suya.

Una semana luego de tener a su hijo, Celia fue a la quebrada a traer agua. El cielo estaba raso, sin embargo ella sintió repentinamente gotitas de agua. Pensó, ‘que raro, parece que quiere llover’. Pero como vio que el cielo estaba claro, se dijo, ‘no creo que llueva’. No dio más importancia a las gotas y siguió caminando tranquila. Cuando estaba regresando, las gotas se hacían más gordas y ella pensó, ‘que raro pues, parece que es lluvia nomás’. Llegando ya a la casa se sintió de pronto sorprendida por algo

²¹ Chomé 1781, en Métraux 1935:162.

resplandeciente detrás suyo. Era una luz de diversos colores. Se percató entonces de que era un arco iris y exclamó: '¡Había sido que es un arco iris!'. Y corrió rápido a su casa, entró y cerró la puerta. Espiando detrás de la puerta vio que era una serpiente, más bien eran varias serpientes juntas. Celia estaba sorprendida y asustada. En eso escucha cómo se acerca un torbellino³² y cuando éste llega hasta el arco iris, lo lleva consigo. Y ahí vio que los colores del arco iris eran como una camisa que la serpiente llevaba puesta. Los varios colores eran el uniforme de la serpiente. Y ahora, siempre que Celia ve aparecer el arco iris, comenta: 'Había sido que esos colores son el traje de la serpiente'.

La mujer vecina de Celia contó que en su sueño sintió cómo una serpiente vino a dormir a su lado. Dos meses después empezó a sentir dolores en su vientre y ahí supo que estaba embarazada de aquella serpiente que la visitó una vez. A los nueve meses sintió dolores de parto. Entonces corrió al monte, pero al rato le pasaron otra vez los dolores. Volvieron los dolores y ella de nuevo corrió al monte. ¡Nació la serpiente! Nació igual que un niño, con su telita blanca, la placenta. Toda enrollada. Y lloraba también, decía *kji, kji, kji*. Al ver que era de verdad una serpiente, la mujer se asustó mucho y se fue corriendo a la casa. Antes de quedarse dormida, escuchó remolinos de viento, como un trueno lejano. Ya en sus sueños supo que el torbellino se había llevado a su hijo serpiente. Escuchaba cómo el hijo le reclamaba: 'Mamita, ¿por qué me has dejado tirado ahí, por qué no me has tapado con ese vestido rojo, por qué por lo menos no me has tapado?'. En sus sueños nomás ella vivió esto.

Las serpientes visitan y seducen a las mujeres cuando éstas omiten las prescripciones que entran en vigencia en los ciclos menstruales y en el postparto. Son las dos ocasiones en el ciclo femenino donde se da una pérdida de sangre y parece ser ésta la causa de verse las mujeres envueltas en situaciones anómalas y peligrosas.

La mujer que menstrúa se ve excluida de gran parte de las actividades normales cotidianas, debido a que se le prohíbe el acceso a todo el espacio

³² Los torbellinos, que en Giannecchini son llamados *cusumini*, representan un peligro especialmente para las mujeres, que "se acurrucan, apenas se aperciben de él, por temor que las esterilice y produzca otros mil inconvenientes a su sexo" (1916:34).

más allá de las inmediaciones de la casa. La quebrada, la chacra y el monte son todos áreas prohibidas, pero sobre todo el monte, que incluso en los días fuera de la menstruación debe ser en lo posible evitado por las mujeres. Si una mujer incursiona en uno de estas áreas teniendo la regla, arriesga su integridad sexual e incluso su vida.

Además de la restricción del espacio, la exclusión afecta también todas las actividades ceremoniales y a las personas que están involucradas en ellas o en contacto con objetos rituales. La mujer menstruante debe, por ejemplo, mantenerse alejada de los *ipqye*, de las curaciones, de los enfermos, de las parturientas y los recién nacidos. Pero mientras que la exclusión de las áreas prohibidas se explica generalmente por el peligro que la serpiente significa para la mujer misma, el contacto suyo con las personas que son más susceptibles a influencias sobrenaturales, como los curanderos, enfermos etc., conllevaría consecuencias negativas –hasta riesgo de muerte– para tales personas.

Todos estos tabúes sugieren comprender la sangre menstrual como un medio que traslada la mujer a un estado asociado al peligro, a lo imprevisible, la mala suerte, la impureza; un estado donde actúan fuerzas que no son controlables sino mediante una serie de medidas funcionales. Algunos tabúes ponen de relieve el carácter contaminante del flujo menstrual, como la prohibición de tocar aquellas plantas que entran en la categoría de comestibles, porque producirían su total sequedad o la abstención de la menstruante de las relaciones sexuales, para el bien del hombre. El efecto contaminante está indicado en el término *tárua*, que alude a todos aquellos malestares físicos, psíquicos o situacionales³³, que derivan del contacto con una mujer menstruante. Ésta puede evitar la contaminación a terceros (*tárua*) observando los tabúes.

La sangre femenina comporta restricciones y precauciones sociales en muchas otras culturas, un hecho que no debe extrañar considerando su significado para el ciclo de la vida. Si la menarquía señala el inicio de un

³³ Una situación sería, por ejemplo, *tárua* como causa de la mala suerte en la caza, muy temida antes por los cazadores.

período de fertilidad y la posibilidad de reproducción, la menstruación evidencia la no realización de tal posibilidad. Es decir, ante la menarquía como expresión de vida, la menstruación manifiesta precisamente una negación de la vida. Los tabúes impuestos a la mujer menstruante expresan de este modo un estado de impureza suya, pero no en el sentido de suciedad sino de no conclusión o insuficiencia²⁴.

En todo lo dicho podemos confirmar una constatación de Douglas: el tabú adquiere significado menos en base al conocimiento fundado sobre la experiencia directa con el objeto mismo, la sangre vaginal, sino más bien en base a lo que representa simbólicamente aquel objeto para la sociedad²⁵.

3.2.2 Adolescencia: el distanciamiento entre los sexos

Asegurar la capacidad reproductiva de la familia (extensa) era una permanente preocupación en tiempos históricos, cuando la composición numérica era un factor decisivo para el bienestar económico y político. En ese contexto, la mujer y su cuerpo pasan a formar parte de intereses público-políticos y, consecuentemente, el acceso a su sexualidad es sometido a una reglamentación social más estricta. Expresiones directas de ello son la justificación de las relaciones sexuales solamente en el matrimonio y la culminación del resguardo en la presentación oficial de la joven casadera a la sociedad. De esa manera, las mujeres entraban en convivencia marital a edades muy tempranas, prácticamente poco después del *yemondia*.

El tiempo posterior a la iniciación es muy funcional a lo que debe venir después, el matrimonio. Es el momento en que la mujer se ve supeditada a mayor control por parte de sus familiares y su espacio de acción es reducido a la casa y sus inmediaciones. Si sale, es principalmente en compañía de un adulto, preferentemente la madre o la abuela. Todas las salidas suyas, incluso al *arete*, son observadas y supervisadas a fin de minimizar la posibilidades de comportamientos incorrectos.

²⁴ Lenz/Luig 1990.

²⁵ En Kippenberg/Luchesi 1987.

"Cuando nosotras íbamos a las fiestas de *arete*, las viejas con sus bastones iban a buscarnos. No querían que estemos en la fiesta cuando era noche. En la tardecita ya venían ellas con sus bastones. '¿Por qué no te cansas de bailar de una vez, no te acuerdas más de tu casa?', nos retaban. Mucho nos cuidaban. Cuando no volvíamos temprano, ellas iban a buscarnos. Delante de todos nos decían: ¡Vamos, descansen ya, hay muchos hombres! ". [Se ríe.]

(Eugenia, 65 años)

Así como las mujeres jóvenes son distanciadas del otro sexo, también los varones son inducidos a cumplir la norma de la distancia. La adolescencia es la etapa donde se afianzan las amistades entre mujeres y entre varones. Pero, la norma de la separación de los sexos puede ser mantenida en tanto exista, al mismo tiempo, un explícito reconocimiento de la autoridad de los mayores. En las fiestas de *arete*, que eran antes las principales ocasiones para encuentros públicos entre mujeres y hombres, los jóvenes de ambos sexos eran exhortados repetidas veces por los oradores –generalmente jefes políticos o ancianos– a comportarse debidamente y respetar las reglas sociales.

Las posibilidades de encuentro con el otro sexo antes del matrimonio parecían ser reducidas al mínimo, lo que nos da la pauta de que la inexperiencia sexual era altamente valorada, al menos en las mujeres. En la medida en que la castidad prematrimonial es institucionalizada, la elección del marido es un asunto que compite también directa o indirectamente a los que retienen la autoridad familiar sobre las mujeres.

Las pocas ocasiones que podían surgir para encuentros –generalmente clandestinos– entre los jóvenes interesados en formar pareja, constituían los únicos momentos para conocerse más de cerca. La iniciativa última para formalizar una relación de pareja partía mayormente del varón. Esto sale a relucir claramente en una de las expresiones utilizadas para la declaración de amor: el hombre dice *che amomiarima*: yo ya le hablé a ella (de amor), y la mujer dice *chemomiarima*: él ya me habló (de amor).

A la joven se le inculca tener cierto temor de los hombres, o sea mantenerse a distancia del otro sexo cuando ya se hizo mujer.

"[Después del resguardo] mi madre me dijo: 'Ahora tendrás miedo y no conversarás más tan fácilmente con los hombres; ellos te buscarán'. Y ya tuve miedo de los hombres, yo no me enamoré tan rápido".

(Luz, 25 años)

Estricta reserva y discreción frente a los hombres, que entran en la categoría de potenciales maridos, es lo que se espera de las mujeres que están en búsqueda de un marido. Seriedad, dignidad y prudencia en ambientes de acceso público son valores apreciados en las jóvenes³⁶. Para no perjudicar su reputación personal, es aconsejable mantener distancia de las que muestran un comportamiento relajado, desinhibido o de fácil reír. Este tipo de comportamiento, calificado como 'alocado', es socialmente refutado y es abordado frecuentemente en los consejos.

"Y después [del resguardo] mi abuela me hizo sentar frente a ella y me aconsejó: 'Ahora que te volviste mujer no te comportes como una alocada'. Tienes que vivir bien, para eso te hicimos reposar".

(Norma, 20 años)

Las limitaciones que vive la joven en el camino a su reconocimiento como mujer adulta se comprenden desde un contexto sociohistórico específico, donde el ideal de autonomía grupal o familiar (*têta*) era defendido con mayor vigor, los lazos entre el individuo y su respectivo grupo tenían un carácter más constringente y los intereses personales coincidían en mayor medida con los del grupo³⁸. En respuesta a su rol protagónico en la reproducción, las mujeres tenían una posición ciertamente estratégica en las relaciones políticas y externas con otros grupos, fueran éstos rivales o aliados. Eran

³⁶ Todo lo contrario se observa en las mujeres mayores y casadas cuando están entre ellas; la picardía y ambigüedad en su hablar y manera de comentar me han hecho sonrojar más de una vez. Coincidimos con Métraux, que describe a las mujeres guaraní como de "carácter fácil y alegre y dotadas de un inagotable humor. [...] No cabe duda que son mucho más vivas y diligentes que los hombres" (1935:147).

³⁷ En guaraní, *aní embokere eiko*, 'no vivas como una persona alocada, poco seria'.

³⁸ También el joven es sometido a presiones sociales muy específicas y debe respetar ciertas normas para hacerse valer como hombre; por ejemplo, hasta hace poco el joven que no hacía el servicio militar tenía serios problemas para ser aceptado como pretendiente entre las mujeres y hasta sufría por esto humillaciones públicas.

ellas las que atraían los hombres a su grupo; cada vez que se casaba una hija o una hermana, había un cazador o un guerrero más en la familia y, por consiguiente, crecía la posibilidad de ampliar el propio dominio o, como actualmente, de incorporar simplemente una fuerza de trabajo más.

[La madre aconseja:] "No te comportes como una mujer alocada. Cásate bien, para que tus parientes estén contentos contigo. Nosotras nos alegramos cuando recibimos a un yerno y los hombres cuando tienen un cuñado. Nuestra familia quiere que la mujer se case bien, porque con ese marido ella va a ayudar a su familia. Nos casamos para ayudarnos y servirnos mutuamente, y para amarnos".

(Dionisia, 39 años)

Las expectativas sociales en las mujeres eran entonces y siguen siendo grandes, lo que lleva también a refinar los mecanismos de control social sobre ellas. La preocupación por la integridad sexual de la mujer está relacionada muy estrechamente con la reputación social y política de su familia. La mujer es consciente de que mucho depende de ella para aumentar o rebajar el prestigio social de su familia.

3.2.3 El matrimonio

La exteriorización de intenciones matrimoniales por parte del varón acontece en un lento acercamiento suyo a la familia de la mujer, sin entrar en contacto directo con ella misma. Sin invitación alguna, comienza haciendo sus visitas regulares a la casa de la pretendida. Antes llevaba cosas diversas en son de presentes para la familia, que colocaba generalmente delante de la puerta de la casa. Los regalos podían ser productos de la cosecha o de la caza, un montón de leña o, como en tiempos más recientes, un par de 'abarcas', sandalias hechas de llantas de goma.

"Cuando se enamoraban, él venía a dejar sus abarcas en la noche. Eso era como una declaración de amor. Al otro día volvía. Entonces él decía a nuestra madre: 'Yo fui el que vino anoche'".

(Justa, 88 años)

Los regalos del pretendiente a la familia de la mujer tenían un significado simbólico muy preciso. Constituían precisamente frutos de su trabajo y

querían ser un testimonio de sus cualidades como agricultor o cazador. Ser hombre laborioso era un criterio de mucho peso para ser incluido en la categoría de yernos cotizados y, en este sentido, el casamiento parece haber sido un proyecto más difícil para el hombre que para la mujer, como deja intuir también este pasaje de Métraux³⁹: después de pedir él la mano, la madre de la joven "le contesta que no puede saber si será un buen marido capaz de mantener a su esposa y para dar una prueba de sus capacidades tiene que servir durante un año en casa de su futura suegra." La prestación de servicios del marido a los suegros tendía un puente entre generaciones: el 'precio de la esposa' significaba para la generación de los padres y abuelos mayor seguridad económica. El privilegiamento de los intereses de los viejos en este tipo de matrimonio basado en el 'precio de la esposa', debe comprenderse en términos de un contrato generacional.

Si el pretendiente conseguía la aprobación de los padres, principalmente de la madre, él pasaba su primera noche con la mujer y el matrimonio quedaba así consumado. Según la literatura sobre el tema, la joven podía influir en la decisión de los padres e inducirlos a aceptar o rehusar al pretendiente; se lee incluso de casos en que la joven emprendía la huida con él, cuando éste era rechazado por la familia⁴⁰. Las experiencias de varias ancianas atestiguan más bien lo contrario. Afirman no haber tenido ninguna posibilidad de influir en la decisión de los padres y haber sido casadas con hombres que no conocían. Algunos de estos casamientos fueron arreglos entre el padre de la joven y el hombre interesado, éste generalmente de edad mucho mayor y en buena posición económica.

"Cuando venía un hombre a la casa o nos veía por ahí y decidía que esa mujer le gustaba, iba a pedir nomás directamente por ella. No nos queríamos, como ahora los jóvenes. El hombre pedía nomás por nosotras".

(Teresa, 65 años)

Los matrimonios mediados por el 'precio de la esposa' responden sobre todo a los intereses de los padres, un hecho que puede conllevar una cierta

³⁹ Métraux 1935:152-153.

⁴⁰ Nino 1912, Métraux 1935.

fragilidad en los lazos matrimoniales, en la medida que el o la joven no han estado de acuerdo con su casamiento. En tiempos históricos, las diversas formas de control y presión sociales sobre las mujeres y la generación joven en general eran más eficaces que actualmente y pueden haber sido el factor de contrapeso a esa eventual inestabilidad de los matrimonios arreglados por terceros. Lo cierto es que hoy se observa una clara inestabilidad en los lazos matrimoniales y, paralelamente, un aumento de madres solteras que se han separado o nunca se casaron. Los más afectados por estos cambios son las mujeres y sus hijos.

"Ellos [los padres] escogieron para su yerno, eligieron al más valiente, no querían uno flojo. Pero al valiente yo no lo quería mucho. Igual me entregaron [*che mee reta*]. Viví con mucho tiempo, sembrábamos harito. [...] Mi madre me aconsejó para que lo acepte, porque era un buen trabajador. Mi madre vive sola. [...] Dos años viví con él y luego nos separamos".

(Luz, 25 años)

"Yo me casé cuando era muy jovencita, pero nos separamos. Después viví mucho tiempo sola y de nuevo volví a casarme con otro hombre. Este también me dejó, teniendo yo 5 hijos. Desde entonces vivo sola. Mi madre me ayudó a criar a mis hijos".

(Chela, 39 años)

El abandono de las mujeres por parte de los hombres es un fenómeno que se repite con alguna frecuencia entre los guaraní de hoy. Si antes los hombres debían vencer varios obstáculos y dificultades para ganarse el derecho a una mujer-esposa, hoy el acceso a ella es mucho más sencillo. Las responsabilidades tradicionales de yerno hacia los suegros están prácticamente en desuso y pueden ser además evadidas bajo la validez de determinados argumentos, como, por ejemplo, la migración por trabajo, el estudio, la falta de tierras cultivables. En este sentido, se puede hablar de una emancipación masculina, cuyo resultado es la constelación actual en las relaciones de pareja, obviamente más desfavorable para las mujeres.

La posición social débil que se concede a una mujer joven se transforma a medida que se hace adulta y anciana y desemboca en una situación muy

distinta, si no opuesta. La ancianidad es para las mujeres la culminación de un proceso, en el que fueron ganando siempre más espacio y afirmando su influencia frente a los otros miembros familiares. Las decisiones que atañen a los destinos de la familia, sobre todo de los más jóvenes, requieren ser comúnmente negociadas con ellas.

El matrimonio es una institución controlada en gran parte también por ancianas. Las relaciones amorosas y los asuntos de matrimonio no son decisiones individuales, sino que requieren de la simpatía y la autorización de la madre o abuela. Para el hombre interesado en una de las hijas, el juicio de la madre o abuela puede ser mucho más decisivo para el éxito o fracaso del matrimonio, que la opinión personal de la joven misma. Este factor es dado a conocer en muchas de las entrevistas femeninas sobre el tema matrimonio.

Pero no solamente la hija siente el peso de la autoridad maternal, también el hijo varón. No en vano circulan tantas historias de infortunio sobre la relación nuera-suegra. Es la madre o abuela la que puede motivar al hijo a traer su esposa a la casa, en vez de mudarse él a la casa de sus suegros; incluso puede interferir a tal punto en la relación matrimonial de su hijo/a hasta conducirla a una ruptura.

La autoridad de que goza la madre o abuela en la familia, una autoridad que antiguamente tenía más peso que hoy, encuentra su convalidación también en la mitología, por ejemplo en esta versión sobre *Inomu* y su relación amorosa con el dios *Tatu Tüpa*.

"Había una *kuña* [mujer] que tenía a su hija en la casa para que no saliese afuera. La ponía en un rincón de la casa. Vino *Rei* hablar con el *taita* [padre] y la mamá de la *kuña* para pedirles su hija como mujer. El *taita* quería hacerla casar con *Rei*; pero la mamá no quería darle la hija. De ahí venía *Rei* unas cuantas noches hablar con ellos y siempre la madre no quería darle su hija.

Rei se fue a ver a su hermano *Tatu-tunpá* (*Tatu-wasu-tunpá*) - "¿Te has casado?" - le preguntó éste - "No han querido darme la hija" - le respondió *Rei*. "Bueno, voy a verla yo" - dijo *Tatu-tunpá*. Se perdió en la tierra y salió

justito donde estaba sentada la *kuña* [la hija] y la metió (la fecundó). A las dos noches estaba preñada la *kuña*. Después *Tatu-tunpá* salió a dormir vuelta con ella. De allí ha oído la mamá de la *kuña* el secreto, oyó que estaba hablando. De eso ha sacado la hija a bañarse y le lavó la cabeza, entonces vio que sus ubres estaban llenas de leche y negras – “¿Qué has hecho? ¿Con quién estabas conversando?” – “Nada” – respondió ella. “Con uno estabas conversando” – volvió a preguntar la madre, – “¡No! solita estaba” – “No ha de ser” – dijo la madre.

La madre le pegó y la botó⁴¹.

Es verdad que las mujeres de edad han ido perdiendo parte de su prestigio social, en parte porque las fuentes que alimentaban ese prestigio no son hoy las mismas y la diferencia de edad tampoco es más un criterio muy importante para la posición social; sin embargo, continúan teniendo responsabilidad y ejerciendo control sobre la formación de los jóvenes. La mujer anciana es toda una institución en cuestiones de educación familiar, principalmente en la educación de sus hijas y nietas.

3.2.4 Consideraciones finales

El matrimonio a la edad de adolescencia incide decisivamente en la libertad de la joven y significa el final de la despreocupación por las obligaciones cotidianas. La posición de las mujeres jóvenes casadas es difícil e indudablemente problemática. El paso de la niñez al matrimonio es corto e implica para las mujeres cambios muy repentinos. El breve lapso que resta entre la conclusión del *yemondía* y el casamiento, no deja mucho margen para que adquieran una comprensión más madura y desenvuelta de los cambios corporales y la sexualidad. Todavía en pleno proceso de volverse mujer, la joven entra en convivencia marital con un hombre, que suele ser además mayor y cuenta con más experiencia de vida. Esta diferencia puede conducir fácilmente a una relación desigual entre marido y mujer. A deducir de los recuerdos de mujeres ancianas, anteriormente parecía darse una preferencia generalizada por yernos mayores, debido

⁴¹ Relatado por Cipriano y registrado por Métraux (1932); en Villavicencio 1990:195

posiblemente a que éstos ya se habían estabilizado económicamente y también en lo emotivo.

A diferencia del varón, la mujer permanece por tiempos más prolongados en la casa de su familia y en el ámbito de influencia de la madre o abuela. Aunque más expuesta al control y la presión familiar que el hombre, la mujer se beneficia de este maternalismo: representa para ella un respaldo afectivo y una cierta protección frente al nuevo marido, un hombre aún extraño para ella. En este sentido, la matrilocidad favorece obviamente a la mujer, mientras que supedita al marido a considerables presiones provenientes de las altas expectativas hacia su rol de yerno y, especialmente, hacia su capacidad económica. La demostración de suficiencia de madurez y de aptitudes para el matrimonio someten al hombre y a la mujer a pruebas, si bien diversas, difíciles para ambos.

La madre o abuela, cuyas amplias competencias abarcan prácticamente todos los asuntos familiares, tiene un papel determinante en las primeras experiencias de su hija como esposa y madre. Ella apoya y alivia a la hija en sus obligaciones hacia el marido y sus hijos. Hasta que la hija no adquiera conocimientos más sólidos en cuestión de educación de los hijos, son la madre y principalmente la abuela, quienes se encargan enteramente de la crianza de los nietos. Gracias a ellas la joven mujer vive sus primeros años de matrimonio como un ensayo, que adquirirá mayor seriedad cuando la pareja decida llevar una vida independiente.

La relación con la abuela es por ello generalmente muy fuerte y cargada de afecto, como sobresale en los relatos femeninos. Ancianas con una fuerte personalidad logran de esa manera reunir en torno a sí a varias generaciones, volviéndose el centro de las relaciones familiares.



Comunidad y escuela: relaciones de discontinuidad entre dos modelos educativos

La difusión de la escuela y del conocimiento escrito en las comunidades guaraní constituye una de las fuentes de cambio de mayor trascendencia en los últimos decenios. En los siguientes capítulos intentaremos delinear el proceso de cómo la escuela, como institución más representativa de la cultura escrita, afecta y tiende a sustituir en parte fuentes y medios tradicionales del conocimiento oral, creando brechas entre las generaciones y antagonismos sociales. En esta específica situación, no solamente las relaciones entre jóvenes y ancianos sufren transformaciones, sino también las relaciones entre hombres y mujeres.

Las reacciones de los guaraní a la presencia de la escuela no son comprensibles si no se amplía la atención hacia el tipo de relaciones que ellos instauran con la sociedad hegemónica hispanohablante. Solamente en este contexto, el de una convivencia forzada e históricamente conflictuada, la escuela adquiere significado y se vuelve a su vez potencial de cambio en la comunidad. En los primeros decenios de este siglo, la escuela todavía era un objeto reluciente, deseado por las comunidades rurales y colocado por muchos grupos indígenas entre sus reivindicaciones sociales más importantes. La educación escolar, entonces todavía desconocida para una

mayoría de la población rural boliviana, era visto como el principal "medio para salir de la pobreza y postración social"¹. Pero los métodos poco democráticos de difusión del conocimiento escolar, como por ejemplo su monopolización institucional en manos de profesores, el aprendizaje en espacios cerrados a la influencia de la familia y la vehiculación del saber mediante una lengua extraña, han modificado el tono optimista de las opiniones, como constata el líder guaraní Chumiray²: "una vez conseguida, la escuela se ha convertido en una institución extraña a la vida de la comunidad, un lugar donde los padres de familia no tienen acceso".

Antes de enfocar seguidamente la atención en la comunidad guaraní de Kaarenda, con el fin de conocer más de cerca las representaciones sociales de la escuela y lo que ella simboliza, se hará una breve confrontación de los modos de adquisición del conocimiento oral y escrito.

4.1 Modos de adquisición del conocimiento oral y escrito

El medio fundamental para adquirir conocimiento en una cultura oral es el lenguaje. Las diversas formas de expresión del lenguaje conocidas entre los guaraní constituyen los mitos (*arakaendaye*), cantos, oraciones/rezos, consejos (*arakuaa*), discursos de contenido pedagógico (*ñee*) de líderes y ancianos/as sabios/as (*arakuaiya*), cuentos y relatos históricos (*arakaekae*). Entre todas estas formas que dan acceso al conocimiento tradicional no se establece una neta distinción entre lo profano y lo sagrado/sobrenatural; el mismo elemento mediador del conocimiento, el lenguaje, tiene su origen en fuerzas originarias consideradas divinas.

Si bien el lenguaje oral es la principal vía de acceso al conocimiento, hay también otros medios que permiten conocer, como la observación, la imitación, la interacción con el medio ambiente natural, actividades ceremoniales, ritos etc. Juntamente con Goody, que analiza los procesos cognitivos entre los LoDagaa africanos, reconocemos también entre los

¹ Chumiray 1992.

² Chumiray 1992

guaraní substancialmente tres modos de adquisición del conocimiento³. Cabe resaltar que no se trata de categorías excluyentes sino de una sencilla clasificación:

- La experiencia como modo básico para aprender y saber. La experiencia cotidiana, la acción y la interacción social, es la que da forma al conocimiento denominado primario o fundamental, a la vez importante para mantener en función las estructuras y formas de organización culturales. En base a este conocimiento los hombres y las mujeres están en condición de seguir sus actividades cotidianas. El contexto en que se transmite este conocimiento es, por lo general, el ambiente familiar. Este hecho tiende a dinamizar y reforzar la identificación y cohesión grupal.
- Las transmisiones orales a través de los relatos mitológicos, los cuentos, historias del lugar o de la familia, fórmulas curativas, llevan a otro tipo de conocimiento ya algo más específico y requieren generalmente una base amplia de experiencias y conocimientos acumulados en el transcurso de una vida. Son los ancianos los que constituyen los personajes claves en la transmisión de este conocimiento, ya que son los depositarios no sólo de la historia familiar sino de la memoria colectiva. La ancianidad y la sabiduría son colocados por los guaraní a un mismo nivel; las personas ancianas sabias –*arakuaaiya*– revisten mucha importancia en las familias considerándose los como “la principal fuente de informaciones” y es de ellos que viene “el único auxilio para orientarse en el pasado o entre las varias interpretaciones del mundo”⁴.

También este tipo de conocimiento es transmitido de una generación a otra, lo que crea una continuidad en la historia y las tradiciones comunes. Aunque se trata de un saber más específico, encuentra practicidad también en la vida cotidiana, como cuenta la anciana Simona (70 años):

“Yo soy sabia; nuestros antepasados sabían mucho y de ellos hemos aprendido. Nuestras madres nos han enseñado cómo comportarnos y cómo vivir bien. Por eso vivimos bien aquí”.

³ Goody 1989. Se trata en general de formas de transmisión de conocimiento bastante difundidas en culturas orales.

⁴ Goody 1989:159.

- El tercer tipo de conocimiento es de tipo más individual y profundo, es transmisible por terceros pero necesita ser complementado o perfeccionado en base a experiencias propias. Éstas pueden lograrse, por ejemplo, a través de meditaciones, sueños, temporadas de aislamiento social, todas ellas ocasiones en que la persona toma contacto con poderes o fuerzas sobrenaturales, con un universo que está más allá del humano. Poseedores de este saber profundo son los *ipaye* y los *imbaekuaa*, figuras continuamente en el centro de la atención social y muy temidos, sobre todo los segundos que, muy al contrario de los *ipaye*, vienen a ser una especie de brujos por usar sus poderes en función del mal y perjuicio.

Queremos resaltar dos aspectos relevantes del conocimiento oral, particular también de la cultura guaraní: la creatividad en la reproducción y transmisión del conocimiento y su carácter místico-religioso.

Contrariamente a la difusión escrita del conocimiento, la transmisión oral es particularmente creativa y sensible a transformaciones sociales. El aspecto fuertemente recreativo presente en la producción y reproducción de los relatos orales hace improbable encontrar tan sólo dos versiones idénticas de un mito o un cuento.

El enorme potencial de creatividad implícito en el conocimiento oral ha sido demostrado, por ejemplo, en un estudio sobre las formas de memorización en las sociedades andinas⁵. El estudio permite concluir –dando así razón a Goody– que la transmisión oral se caracteriza por ser inventiva, espontánea y creativa, donde la rememoración de los eventos pasados es un proceso de reconstrucción creativa de los hechos, llamado por Sánchez Parga como el proceso de la “producción del recuerdo dentro de un esquema de sentido”⁶.

El aspecto (re-)creativo de la difusión oral del conocimiento es inherente asimismo al concepto de ‘tradicición’, que en su uso común es asociado con la fiel pervivencia y continuación de un pasado o un hábito histórico. La memoria colectiva no funciona, sin embargo, como un depósito

⁵ Sánchez Parga 1989.

⁶ Sánchez Parga 1989:98.

descontextualizado, que subsiste más allá de la dinámica del tiempo y de los continuos cambios. La tradición es sometida a reinterpretaciones permanentes en sociedades orales y es precisamente de este factor de donde deriva la singular importancia del rol social de los ancianos, los *arakuaaiya*. Únicamente ellos están en condición de contextualizar e interpretar los cambios que suceden en el interior de la sociedad, evitando así una ruptura en el proceso de la creación cultural de significados y el distanciamiento de las generaciones.

El segundo aspecto mencionado se refiere a las fuerzas originarias que determinan la naturaleza del conocimiento y pesan asimismo en su modo de transmisión. El niño aprende básicamente mediante la interacción directa o indirecta con los seres de su entorno social y natural. Experiencias propias son complementadas y enriquecidas con las experiencias de los otros. De este manera, crear, regenerar y transmitir experiencia y saber son facetas no disociadas en el proceso cognitivo, como sucede por ejemplo en las sociedades letradas.

En toda acumulación de experiencia y de conocimiento media el lenguaje, que como ya se dijo, es una creación primaria y el principio de todas las cosas. La presencia de este elemento sagrado vuelve borrosa e incluso no pertinente la diferenciación entre experiencias de tipo místico y netamente profanas. La educación escolar, por el contrario, al fragmentar y especializar el conocimiento en diversas materias, como ciencias naturales, ciencias sociales, religión, no permite la posibilidad de una cosmovisión unitaria y origina necesariamente una desacralización del conocimiento y de la cultura. Es así como se debe comprender el comentario de un guaraní hecho a Schaden: "Los niños no necesitan de la escuela, porque el saber viene de Dios"⁷. Otro conocedor de los guaraní, Meliá, resalta en todas sus obras la profunda religiosidad de este pueblo y su relación siempre mística con el lenguaje, en que "la palabra no es enseñada ni es aprendida humanamente. Y para muchos Guaraní resulta insensato y hasta provocador el pretender enseñar a los niños en la escuela; de ahí su recelo y a veces su rechazo frontal de la enseñanza escolar en términos occidentales"⁸.

⁷ Schaden 1974:62.

⁸ Meliá 1991:38.

Con la aparición de la escritura, el libro se transforma en la fuente 'verdadera' de todo conocimiento, y la experiencia pasa a un segundo orden. La memoria de las palabras, la memorización literal y reproductiva del texto escrito obtienen importancia como técnicas de aprendizaje. En el sistema escrito de adquisición de conocimiento se separan las actividades creativas de las repetitivas, comprendiendo las primeras el acto de escribir en los libros y las segundas el de aprender de los libros. El acto creativo de la producción de conocimiento acontece fuera de la sociedad, se vierte en los libros y se transfiere, por ejemplo, mediante las escuelas a los destinatarios, esto es a los jóvenes guaraní en sus respectivas comunidades.

Entre la escritura y la escuela hay una estrecha conexión histórica: el sistema escolar se originó en función a la propagación de la escritura⁹. El aprendizaje en el ámbito escolar implica un modo radicalmente distinto de conocer, basado en el texto y el maestro. Ambos son los mediadores privilegiados y legitimados del saber y, además, de la idea de que la verdad se encuentra principalmente en los libros o en la cabeza de la persona que conoce los libros, como el propio enseñante.

La introducción de la escuela en las comunidades guaraní desencadena profundas transformaciones sociales y culturales. La mayor parte del conocimiento así transmitido no se obtiene por vía directa con el mundo circundante. En la medida en que se crea un espacio como única institución especializada y formalmente reconocida en la difusión del saber, se priva de reconocimiento social a un proceso que originalmente era extendido a toda la sociedad.

Los conocimientos adquiridos por medio de la observación e imitación, los que se reciben de los ancianos y de la familia y los que se obtienen directamente de la experiencia con la naturaleza, son conocimientos denominados de ahora en adelante 'prácticos', en oposición a los conocimientos libresco de tipo abstracto y descontextualizado. Nace así una dicotomía que conlleva una relación jerárquica entre conocimiento práctico y libresco, entre 'bajo' y 'alto', correspondiente a la jerarquía entre campo y ciudad.

* Sánchez Parga 1989.

Finalmente, no es sólo un modo de transmisión y producción de conocimientos lo que se modifica con la difusión de la escritura, sino que se afecta a los modos de organizar la sociedad y las instituciones culturales. En el momento en que se instaura la tendencia de que la esencia del conocimiento verdadero deriva de una fuente impersonal externa –un libro– y el acceso está mediado por una institución externa con carácter de obligatoriedad, –la escuela–, es natural que se generen una serie de cambios sociales irreversibles en la comunidad. Las formas y los contenidos de una socialización tradicional se vuelven menos pertinentes para las generaciones escolarizadas, puesto que hay menos espacios y condiciones para reproducir las experiencias de los ancianos. La educación de los jóvenes deja de ser sinónimo de una experiencia íntegra en todo los ámbitos de la vida, para convertirse en un campo limitado de experiencias permitidas por las instituciones.

Ante estas circunstancias se plantea la interrogante de cuáles pueden ser los motivos que inducen a las familias guaraní a invitar y tolerar la escuela en el seno de su comunidad, siendo ellas mismas conscientes de que así se les arrebatara gran parte de la influencia y del control que tradicionalmente han ejercido sobre la formación de las generaciones jóvenes.

4.2 Proyecciones ambivalentes de la escuela

La educación formal escolar fue conquistando sucesivamente un espacio central, especialmente en aquellas áreas de la población guaraní que en los últimos años intensificaron sus relaciones de vecindad con los pueblos circundantes y la población hispanohablante¹⁰. El status de 'minoría étnica' más la naturaleza ágrafa de la sociedad guaraní, son factores que determinan el tipo de sus relaciones socioeconómicas y culturales con la sociedad hegemónica. La escuela adquiere singular importancia en este proceso de constitución de las relaciones asimétricas: la política nacional la divulga como principal símbolo de progreso y desarrollo, y las comunidades guaraní la reclaman siempre más con la esperanza de acceder así a bienes simbólicos y materiales.

¹⁰ PDCC 1994.

El interés de los padres de familia por dar a sus hijos la oportunidad de estudiar en la escuela contrasta, sin embargo, con lo que afirman año tras año los datos estadísticos y también observaciones nuestras: las altas cifras de deserción y repetición escolar y la poca participación de los padres y la comunidad en general en la organización y administración escolar¹¹. Las razones que conducen a esta aparente contradicción son varias y una de ellas, la mayormente mencionada, ve en la evidente reserva que muestran los guaraní ante la escuela castellana un indicador de las graves deficiencias del propio sistema educativo. De hecho, hoy se habla abiertamente de "fracaso escolar" debido sobre todo a la falta de consideración de la "característica pluricultural y plurilingüe" de la sociedad boliviana por parte de la escuela¹².

Sin embargo, considerar unilateralmente la escuela como principal responsable de la ineficacia de la educación escolar, sean cuales fueren las razones más específicas, no permite pensar la interacción entre escuela y comunidad como un proceso dialéctico, ni deja apreciar cuál es el rol –pasivo o activo– que asumen los guaraní frente a la escuela. ¿Qué hay detrás de la actitud aparentemente contradictoria de tantas familias guaraní que, de un lado, exteriorizan un manifiesto interés por la escuela y lo que ella representa y, del otro, una aparente indiferencia y despreocupación por un mayor aprovechamiento de la oferta pedagógica? ¿Qué imagen cultiva la comunidad de la escuela, qué expectativas deposita en ella, cuáles son las estrategias que ha desarrollado en su relacionamiento cotidiano con la escuela, siendo consciente que ésta fue concebida desde un rechazo ideológico de las diferencias culturales e idiomáticas? La búsqueda de respuestas a estas interrogantes nos dará elementos para comprender y descifrar la ambigüedad característica que tiñe las relaciones entre la familia/comunidad y la escuela.

¹¹ Típicas para la mayoría de las zonas rurales e indígenas.

¹² D'Emilio 1991:21. Es necesario aclarar aquí, que la escuela se ha vuelto también foco de mayor atención y de controversia social desde la puesta en funcionamiento del programa de Educación Intercultural Bilingüe en 1989, hoy integrado a la Reforma Educativa impulsada por el gobierno boliviano. A pesar de ser este proyecto educativo un tema de mucha actualidad para los guaraní, no lo incluimos en el presente trabajo por ser todavía muy reciente y comportar diferencias substanciales con la modalidad castellana de educación, que es la que está en el centro de nuestro análisis. Cuando hablamos entonces de educación escolar, sobre todo en la escuela formal tradicional.

4.2.1 La comunidad Kaarenda

Con sus aproximadamente 140 familias, Kaarenda ha alcanzado actualmente sus límites máximos de crecimiento, constituyendo así una de las comunidades más grandes. La progresiva disminución del espacio conduce a un nivel de vida insatisfactorio para los habitantes, calificado por ellos como 'vida de *kuchi*'¹³ en alusión a la vida encerrada de los cerdos. La excesiva cercanía entre las casas resulta a la larga desagradable para los comunarios, porque no deja espacio para una vida más privada y retirada ni permite extender el territorio para su aprovechamiento productivo en momentos de crecimiento familiar.

La escuela fue introducida aproximadamente a principios de los años sesenta, abarcando al inicio los cinco primeros cursos (ciclo básico). Hoy en día es una de las contadas escuelas entre los guaraní que comprende los tres ciclos escolares: básico, intermedio y medio, y es visitada por alumnos de varias comunidades circundantes. En el año 1994 concurrieron aproximadamente 480 alumnos.

La escuela se encuentra en el centro mismo de la comunidad. La organización de los dos espacios, la escuela y las casas de familia, responde claramente a una disposición de centro y periferia. Frente a la escuela está la casa de gestión y administración comunal, donde se reúnen las autoridades de Kaarenda y donde es recibida por lo general toda persona extraña. Se sitúa precisamente en el límite entre la escuela y la comunidad, ocupando así una posición de puente intermediador entre los dos espacios.

Una aproximación a la situación económica de Kaarenda nos ayuda a comprender mejor las diversas posiciones de los comunarios frente a la escuela. Como en tantas otras comunidades guaraní, las familias de Kaarenda se organizan en base a la combinación de actividades económicas (economía mixta), que son principalmente la agricultura y la migración temporal de trabajo. La escasez de los principales recursos económicos, tierra productiva y agua, impide toda posibilidad de un desarrollo económico

¹³ *Kuchi* o cerdo es un préstamo guaraní del quechua.



Una escuela en una comunidad pequeña.

autosuficiente y autónomo, y la única cosecha de maíz al año, complementada con cultivos menores como frijoles y calabaza, provee una dieta insuficiente para cubrir las necesidades básicas. Las actividades mercantiles se reducen a acciones individuales y coyunturales, controladas principalmente por las mujeres, y no juegan todavía un papel de gran importancia en la economía doméstica. Frente a una densidad demográfica en aumento y a la progresiva demanda de parcelas productivas, crece inevitablemente el movimiento migratorio de los hombres hacia la zafra, los ingenios azucareros, los aserraderos y las haciendas ganaderas. En Kaarenda, la ausencia de los hombres abarca de cuatro a nueve meses en el año, dejando las casas y chacras que han podido sembrar en manos de mujeres, niños y hombres viejos o cerca de la vejez (de 40 años en adelante). Del grupo masculino quedan en la comunidad principalmente los estudiantes y algunos hombres adultos, por lo general padres de familia que disponen de más tierra o ganado vacuno o desempeñan de algún cargo administrativo o político.

La migración masculina constituye la alternativa más cercana para hacer frente a la pobreza porque ya los padres y los abuelos migraban, pero también es incentivada por las nuevas necesidades de consumo que los mismos migrantes han contribuido a crear en el transcurso de sus viajes. Una chacra grande no es aún garantía de una cosecha abundante, pues últimamente las lluvias, además de escasas, se han vuelto irregulares y las familias no cuentan siempre con suficientes mano de obra para el trabajo pesado de la preparación del terreno a cultivar. Por consiguiente, son pocas las familias que pueden generar un excedente en maíz, que es el producto de trueque por excelencia, o sea el 'dinero' con el cual se compran los productos en las tiendas de la comunidad y materiales escolares para los hijos.

A la migración se suman otros acontecimientos que contribuyeron a fomentar el contacto con la población hispanohablante y con ello a generar necesidades nuevas y otros modelos de comportamiento. Así, la introducción de un medio de transporte privado a principios de los años ochenta, que comunica diariamente con el pueblo grande más cercano, han facilitado enormemente los viajes y actividades fuera de la comunidad, sea para abastecerse de víveres o vender algún producto propio en el mercado, sea

para contactar oficinas de apoyo a proyectos comunales. Además, desde principios de los años noventa se observa en toda la región guaraní un incremento de acciones de cooperación y apoyo por parte de instituciones y organizaciones, que implican frecuentemente nuevos modos de organización dentro de la comunidad. Tales acciones refuerzan o crean nuevas expectativas sociales entre las familias guaraní.

4.2.2 La escuela: ¿salida del 'atraso'?

Las relaciones entre los guaraní y los *karai*, caracterizadas desde siempre por la rivalidad y la competencia, han ido acentuando la sensación de impotencia y hasta de inferioridad entre los guaraní, condicionada también por una falta de tolerancia o comprensión de la mayoría hispanohablante ante la diferencia (cultural y lingüística). Este menosprecio social que perciben los guaraní con respecto a sí mismos tiene fundamentos muy concretos y reales: la situación de contacto interétnico se ha planteado desde un principio en términos de poder. Para los guaraní, los *karai* no son sólo poseedores de las tierras antiguamente suyas y del poder económico y político; poseen además la lengua (mayoritaria), la escritura y el saber (promulgado en las escuelas). Estos bienes materiales y simbólicos se condicionan mutuamente en la visión guaraní, o sea, tener es saber y saber es tener.

Experiencias cotidianas confirman a los guaraní la estrecha asociación entre acumulación de informaciones y de 'cosas'. Una de las situaciones más comunes, donde la falta de conocimientos escolares y del castellano se traduce directamente en un aprovechamiento por parte del que 'conoce', es la transacción comercial. Esto lo viven sobre todo las mujeres, que son las que generalmente realizan las pequeñas transacciones, como vender una gallina o una bolsa de maíz en el pueblo o comprar un kilo de arroz en la tienda en la comunidad. La negociación de los productos fuera de la comunidad resulta un verdadero problema para el sector más monolingüe de la población guaraní, las mujeres, y por ello se hacen acompañar en lo posible por un/una joven que conoce mejor la lengua.

"Gracias a que escuché las palabras de mi padre y de mi madre vivo bien. Lo que no sé es la lengua de los *karai*; antes no había escuela y no pudimos estudiar.



Alfabetización de adultos en lengua guaraní.

Nos hicimos viejos sin saber castellano y, ahora, cuando vamos al pueblo a comprar algo, nos quieren engañar los vendedores. Nos sentimos inseguros porque no sabemos contar la plata. ¡No ves que no sabemos nada de castellano! Si lo supiéramos compraríamos bien las cosas y también sabríamos pues como preguntar.

Ahora ya hay escuelas, por eso los chicos ya saben castellano. Nosotros envejecimos sin saber castellano. Mira mi nieta, ella estudió y por lo menos ya sabe contar pues. Ella me ayuda, ella cuenta la plata para mí. A veces, cuando estoy por salir a comprar algo ella cuenta la plata y luego me da. Recién entonces salgo a comprar. Es difícil cuando no sabemos castellano*.

(Simona, 70 años)

Los desentendidos premeditados suceden de la misma forma en situaciones inversas, es decir cuando los comerciantes llegan a Kaarenda para vender o cambiar sus artículos con productos de la comunidad. En la mayoría de los casos los guaraní salen perdiendo, sea por falta de informaciones sobre los actuales precios o de conocimientos lingüísticos, sea por falta de recursos para realizar la venta personalmente en los pueblos donde sus productos son mejor pagados. También suelen aparecer en la comunidad los candidatos a las elecciones políticas con el fin de conquistar votos, trayendo a veces transportes cargados de víveres. Del mismo modo estos políticos transmiten a los comunarios la idea de autosuficiencia material basada en una superioridad del saber, con el cual, una vez elegidos, tendrán un control (positivo o negativo) sobre los destinos de la comunidad.

Por último, los mismos profesores residentes en la comunidad son los que en mayor medida favorecen la imagen asociativa de conocimiento 'occidental' o escolarizado y riqueza material. Como único grupo en posesión de un sueldo fijo, los profesores de la escuela constituyen la clase alta y, al mismo tiempo, intelectual de Kaarenda. Varios profesores se dedican paralelamente a la venta de artículos en la comunidad para complementar el sueldo bajo que reciben del estado; de las cuatro tiendas en Kaarenda tres les pertenecen. Una pequeña parte de sus ingresos la gastan en la comunidad a través de la contratación de servicios principalmente de mujeres para trabajos domésticos.

El deseo de tener una escuela nace como respuesta a una reflexión, que parte del supuesto de que la educación escolar es la vía principal para acceder

no solamente a bienes materiales sino también a un status social más elevado. Si bien son pocos los guaraní que logran concretar estos supuestos, queda la vaga esperanza de que la escuela es al menos la vía de salida más próxima de una situación de absoluta pobreza y falta de perspectivas para los jóvenes. Las palabras de esta joven dirigidas a su patrón, con el propósito de cuestionar su posición social y económica superior, consecuencia de sus conocimientos escolares, refleja un modo de pensar muy difundido entre los guaraní:

" 'Camba'¹⁴ flojo nos dice', le dije, 'pero por el *camba* usted tiene plata, auto, hartos maíces, por el *camba* usted vive bien. Si no fuera por los *cambas*, de dónde sacaría pues plata, cómo sembraría tanto maíz. Usted vive de los brazos de los *cambas*'. [...] Ellos serán nomás inteligentes y es por el estudio que éstos son así. Si nosotros hubiéramos estudiado más, estuviéramos viviendo como ellos".

(Carmen, 18 años)

Tales representaciones no son sorprendentes, pues responden exactamente a las ideas que divulgan los promotores de la educación escolar: la escuela como símbolo de progreso y desarrollo para las zonas rurales o subdesarrolladas. La así denominada "Ley de la Educación Boliviana", aprobada por el gobierno militar en 1973, concede a la educación escolar un rol clave y directamente funcional al proceso de 'integración' nacional¹⁵.

En todas las situaciones de contacto interétnico mencionadas más arriba, la falta de dominio del castellano y de la lectoescritura genera relaciones verticales entre supuestos 'educados' e 'ignorantes'. Ante la exclusión total de la lengua y escritura guaraní en la educación escolar¹⁶, más el desconocimiento del castellano, la lengua (nacional) se impone como el instrumento de exclusión más poderoso. La actitud de reserva y distancia por parte de muchos guaraní, especialmente de las mujeres monolingües,

¹⁴ *Camba* es el apelativo para el habitante del oriente boliviano, fuera indígena o mestizo. Se suele usar en forma despectiva, como en este caso, señalando con ello la procedencia de clases más bajas.

¹⁵ Chiodi 1990

¹⁶ Recién la Educación Intercultural Bilingüe integra la lengua y escritura guaraní en la enseñanza escolar.

interpretada tantas veces como timidez, encubre una profunda vergüenza e inseguridad al encontrarse frente a hispanohablantes.

"A mí no me han mandado a la escuela. El que me crió [padrastro] se murió y por eso no sé nada. Por eso yo digo que soy un armadillo¹⁷".

(Bernarda, 55 años)

"[Yo no estudié y] sonsa me quedé nomás, por eso soy demasiado sonsa".

(Eugenia, 65 años)

La principal –si no única– función adjudicada a la escuela es la enseñanza de la lengua castellana. Las personas que actualmente sienten no haber tenido la ocasión de aprender en un aula escolar, lo sienten sobre todo por no haber aprendido así el castellano. Los que hoy son ancianos pertenecen a una generación que –en comparación con los jóvenes de ahora– conoció una vida más dura; es la generación que vivió directamente los despojos y la lucha por la tierra, seguida por largas caminatas a La Paz o Santa Cruz, con el fin de conseguir el reconocimiento jurídico de la comunidad y la delimitación de sus tierras. En esos tiempos, saber hablar la lengua nacional aumentaba las posibilidades de defender eficazmente los patrimonios o realizar los correspondientes reclamos frente a los despojos.

Adquirir conocimientos en la lengua nacional es visto como un peldaño necesario para mejorar o cambiar las relaciones con la sociedad hispanohablante. Mas allá, el castellano es también un medio de ascenso social. Un buen manejo del castellano implica mayores posibilidades de afirmación o de ascenso del status social, tanto fuera como dentro de la comunidad. Una expresión directa de ello es el actual perfil de candidato para cargos políticos: cuanto más seguro es el manejo del castellano, mayores son las probabilidades para asumir posiciones de influencia. El empleo exclusivo del castellano en la educación de los hijos es frecuente en familias con miembros que ocupan cargos importantes en la comunidad. En este caso se trata de un uso instrumentalizado de la lengua castellana, que encuentra su función únicamente en la relación educativa con los hijos, mientras que el guaraní continúa siendo la lengua de la comunicación y conversación cotidiana.

¹⁷ En alusión a la vergüenza que siente frente a personas 'instruidas' o no guaraníhablantes.

4.2.3 Desencuentros en la comunicación

La función práctica y simbólica que los comunarios atribuyen a la lengua castellana son, no obstante, sólo una cara de la relación comunidad-escuela. La escuela no fue concebida tan sólo para la transmisión de competencias lingüísticas, sino para transmitir un conocimiento libresco y convertir a los analfabetos en alfabetos 'cultos'. Pero en una comunidad rural como Kaarenda, donde la familia ha sido desde siempre el sitio y el medio de transmisión (oral) de conocimientos, sería ilusorio esperar que el conocimiento transmitido en una institución escolar pueda ser comprendido por los educandos guaraní con la misma naturalidad que por niños provenientes de familias ciudadanas y de tradición escrita. La educación escolar, así como todo lo que ella comporta, es en realidad un sistema educativo importado a la comunidad, donde ni el contenido ni el método de educar considera de alguna manera elementos autóctonos.

Los numerosos estudios que existen respecto a este tema establecen finalmente conclusiones muy similares: la escuela castellanizante es y continúa siendo un elemento extraño en las comunidades indígenas. Las razones más pesantes están en la naturaleza misma del sistema educativo formal, un modelo donde "los contenidos y concepciones educativas, al igual que la estructura del proceso de enseñanza-aprendizaje, permanecen inspirados por una visión educativa de corte netamente urbano-occidental"¹⁸. Tratándose de un tema sumamente amplio, nos limitaremos a exponer algunos elementos que ponen de relieve ciertas fricciones existentes entre la comunidad y la escuela, y que revelan otros aspectos de esta interrelación: un rechazo encubierto de la población guaraní frente a la misión castellanizante de la escuela.

La escuela es representada en la comunidad a través de las personas que la promueven, que median la enseñanza y establecen el contacto con la comunidad: los profesores. El profesor simboliza y personifica la institución escolar y el sistema educativo, conceptos que como tales son abstractos para los comunarios.

¹⁸ Chiodi 1989:148.



Primer año escolar.

Las únicas ocasiones en que los profesores y padres de familia se reúnen para intercambiar informaciones y opiniones son las reuniones escolares, convocadas comúnmente por los representantes de la escuela. En las tres reuniones que pudimos presenciar en Kaarendá, el tema central fue la preocupación de los profesores por el bajo rendimiento y la falta de dedicación de los alumnos al estudio. Las quejas eran expuestas con reiteración por los profesores, a las que los padres de familia reaccionaban muy poco sorprendidos, puesto que se trata de un problema que se plantea todos los años. En las discusiones de las reuniones escolares sobresalían dos posiciones características y defendidas de manera constante:

- Los reclamos de los profesores pidiendo mayor aplicación escolar de los alumnos y mayor interés de los padres por las tareas de sus hijos;
- La afirmación de los padres de familia de que presionarán más sus hijos y se esforzarán más en apoyarlos.

Sin embargo, el uso paralelo de dos lenguas en las reuniones constituía un obstáculo para una verdadera comprensión entre ambas partes: los profesores exponían en castellano mientras que los padres se expresaban exclusivamente en guaraní, a pesar de la poca familiaridad de la mayoría de los profesores con esta lengua. Veamos en qué consisten ambas posiciones.

Conscientes de que 'su' escuela ocupa un espacio central en la comunidad y representa el único medio para salir de la situación de 'atraso', los profesores revisten una posición de poder en la comunidad. Como mediadores de un conocimiento considerado más elevado, los profesores no esconden ni su rechazo hacia la lengua de los guaraní, reconocible en el poco esfuerzo por aprender algunas frases en el transcurso de años de presencia, ni el menosprecio que sienten hacia ciertas creencias e ideas guaraní, categorizadas generalmente como superstición¹⁹.

Enseñar en una comunidad indígena no responde propiamente a las expectativas de un profesor o una profesora, ya que significa una vida poco

¹⁹ Los profesores que aprenden el guaraní y cultivan relaciones privadas con los comunarios son pocos, al punto de poder decir que son excepcionales. Incluso el contacto amistoso entre profesores guaraní y no guaraní es raro.

cómoda en lo que se refiere, por ejemplo, a la vida doméstica, la compra de bienes de consumo etc. Tampoco le complace la idea de residir entre gente cuyo uso limitado del castellano y alto grado de 'ignorancia' condiciona la comunicación. Estos aspectos, que tornan poco atractiva la vida en comunidad, conducen a muchos profesores a pensar, que enseñando en tales condiciones, hacen un favor a la comunidad y ésta debería, por ende, saber valorizar y premiar más su esfuerzo.

En el aula los profesores se encuentran con alumnos poco motivados y difíciles. Los contenidos de algunas materias, como historia, literatura y otras, resultan muy abstractos y del todo descontextualizados para los jóvenes guaraní, pues no ven reflejadas su propia cultura y cotidianeidad en esos contenidos. Se suma a esta dificultad el alto grado de monolingüismo, especialmente entre los niños, que limita igualmente la comprensión de las lecciones en aula.

La complejidad de tal situación difícilmente puede ser captada o reconocida por los profesores, debido en parte a su propia formación conservadora, que no contempla en absoluto la diversidad cultural existente en el país, las dificultades para el niño de aprender en una lengua que prácticamente desconoce y que aún debe aprender²⁰. Es una situación de desencuentro tanto lingüístico como cultural. Las estrategias de los profesores ante esta problemática se limitan básicamente a reproducir técnicas que les fueron enseñadas como las más apropiadas: imponer los contenidos pedagógicos imponiéndose, a su vez, como enseñante autoritario. Por ejemplo, el profesor interpreta la distracción de los alumnos en clase como falta de respeto y consideración hacia su propia persona, antes que una dificultad por captar lo que enseña. La imagen que comúnmente se puede apreciar en aula es la de un profesor haciendo preguntas o discursos de tipo monólogo, con cierto aire de desgana, y un grupo de alumnos que en parte se ve aburrido y en parte prefiere pasar el tiempo con entretenimientos de otro tipo, distrayendo a otro puñado de alumnos, entre ellos algún hijo de profesor con intenciones de entender la clase. Esta dinámica transcurre

²⁰ La actual Reforma Educativa se propone de modernizar y adaptar la formación de los maestros.

hasta que la paciencia del profesor llegue a su agotamiento y decide aplicar alguna sanción.

La opinión de muchos profesores, según la cual rinden 'un favor a la comunidad', pasa a ser determinante asimismo en el modo del desempeño de su profesión. Cuanto menos los alumnos responden a las expectativas de los profesores, más intensas y duras se vuelven las críticas hacia aquellos, rotulándolos de "desinteresados", "flojos", que "van a la escuela porque no hay otra alternativa". Frente a su incapacidad -derivada en gran parte de su (de-)formación institucional- de revisar con cierta autocrítica la metodología utilizada en clase o de reflexionar siquiera sobre la insensatez de dar lecciones en Kaarendá sobre Napoleón o la Europa del medioevo, los profesores optan por buscar el culpable del 'fracaso' escolar fuera de su ámbito de competencia, o sea en la incapacidad de los alumnos, la ignorancia o el analfabetismo de los adultos. De este modo sólo aumentan la presión sobre los alumnos y sus familias, sin lograr encontrar una vía de salida más constructiva del problema.

Desde la óptica de los profesores, su modo de proceder y actuar frente a los alumnos y comunarios parece plausible. Escuchando sus quejas, las condiciones en las que deben enseñar y hacer pasar de grado a sus alumnos parecen ser verdaderamente difíciles. Reproducimos un fragmento de la charla que tuvo lugar en una de las reuniones escolares. Hablan dos profesoras que tienen a su cargo alumnos de 10 a 14 años.

Profesora 1: "Los alumnos no presentan sus cuadernos ni sus ejercicios prácticos. Yo ya no sé cómo castigarlos. Los ponía de rodillas por un rato, pero al día siguiente igual no traían las tareas. Les dije que les haría arrodillar sobre maíz, pero ellos me aconsejaron hacerlo sobre tapas de botellas. Ellos mismos me trajeron las tapitas. ¡Aquí las tengo! Ustedes los padres deberían colaborar más; yo ya no sé cómo castigarlos".

Padres: "Écheles guasca, profesora"²¹.

Profesora 1: "No puedo hacer yo eso, no soy su madre. Ellos se portan sumamente mal. Un día vienen, otro día no vienen. Los padres tienen

²¹ Este comentario suena extraño por parte de padres guaraní, siendo que ellos no tienen el hábito de usar de la violencia con los hijos.

que cuidar que sus hijos al menos lleguen hasta aquí y a hora, porque suelen llegar tarde”.

Profesora 2: “Una vez cuando terminé de desarrollar mi lección, pedí a mis alumnos que copien lo que había escrito en el pizarrón. Luego suelo hacerles leer lo que han copiado para controlar si realmente han copiado! No habían pues copiado. Fui a ver qué tenían en sus cuadernos. Algunos habían dibujado su mano en la hoja, otros habían pintado cualquier cosa.”

Profesora 1: “A uno de mis alumnos, que está muy atrasado en clase, le dije que este año se quedaría aplazado. Y me contestó lo siguiente: ‘entonces me quedo nomás profesora’”.

Padres: “Es que no les gusta el estudio”.

Las reacciones aparentemente tranquilas de los padres de familia a los problemas de los profesores con sus alumnos era puesta en tela de juicio por otro padre presente en la reunión. Hacia el final de la discusión, éste observó algo extrañado que los pocos comunarios que habían expresado su opinión eran en su mayoría hombres que revestían algún cargo de autoridad comunal, mientras que los padres continuaban callados. ¿El silencio de una mayoría de padres de familia es entonces resultado de una indiferencia o esconde acaso alguna real preocupación por los problemas existentes? La observación de Marcelo, un padre de familia, nos da algunos elementos para vislumbrar lo que hay detrás de la reacción de los comunarios.

“Algunos chicos vuelven a la casa quejándose del profesor, porque éste le retó o le castigó, o porque no entiende lo que le está enseñando etc. Nosotros los padres nos formamos así una opinión negativa de ese profesor. Eso va después de boca en boca y aquel profesor termina siendo mal visto por los padres. Pero esa es la opinión del alumno y los chismes muchas veces no son justos. Es por eso que se ha convocado a esta reunión, para confrontar las verdades y mentiras. Se sabe que hay muchos padres que tienen quejas y ésta es la oportunidad para expresarlas. [...] Lastimosamente siempre hemos trabajado así: los profesores por un camino y la comunidad por otro”.

(Marcelo, 45 años)

Un problema básico de la coexistencia de dos tipos de educación, que además tienen poco en común, es la considerable incomunicación que dificulta y entorpece la relación escuela-comunidad. Tal incomunicación es

visible a nivel verbal. El intercambio directo de informaciones entre profesores y comunarios tiene lugar casi exclusivamente en las reuniones escolares, donde la comunicación se reduce a la tematización de los descontentos por parte de los profesores acerca de la falta de compromiso de los alumnos y padres. Pero, ¿cuándo comunican los padres sus opiniones a los agentes de la escuela?

La comunicación entre las familias guaraní y los profesores es limitada por un factor determinante: el monolingüismo que rige en ambos grupos. Durante gran parte del año escolar, muchos hombres están trabajando fuera de la comunidad y todos los asuntos familiares quedan en manos de las mujeres. Ellas sin embargo no tienen un manejo suficiente de la lengua para poder afrontar las dificultades de aprendizaje de sus hijos. Los hombres, que poseen mayor familiaridad con el castellano, carecen de las informaciones para poder intervenir, pero sobre todo prefieren dejar los asuntos de los hijos a cargo de las mujeres. Cuenta una profesora que, tras haber convocado al padre de un alumno a la escuela para llamarle la atención sobre su hijo que nunca traía sus tareas, éste le respondió que 'sobre esas cosas tenía que hablar con la madre, porque él trabajaba siempre fuera de la casa'.

Al manejo deficiente del castellano se suma el hecho de que muchos padres y sobre todo muchas madres no han ido a la escuela, o son analfabetos por desuso de los conocimientos en lectoescritura²². Estos padres no están en condiciones de prestar ayuda a sus hijos en sus problemas con la escuela y, consecuentemente, transmiten inevitablemente la propia impotencia a los hijos, una impotencia enmascarada de indiferencia. Es más, personas que nunca asistieron a la escuela tampoco disponen de elementos para formarse un juicio crítico sobre el rendimiento escolar ni sobre la calidad de enseñanza por parte del profesor. Viendo que su hijo dedica tiempo e interés al estudio, el padre o la madre piensa que no tiene problemas de comprensión y aprendizaje. Los criterios más comunes, en los que se basan los padres para evaluar si sus hijos aprenden bien, se refieren directamente al trato

²² Según datos de 1984 (MEC/SENALEP), el 82,6% de la población total en Bolivia que no posee conocimientos en lectoescritura se concentra en áreas rurales y predominantemente indígenas (en Chiodi 1990).

bueno o malo que el profesor les da en la escuela. Los aspectos relacionados con los contenidos o métodos pedagógicos están más allá de su capacidad crítica. Comentarios como los siguientes hacen pensar acerca de cuán grande es la impotencia y exclusión de los padres no-escolares ante la educación escolar de sus hijos²³:

"Ha estudiado tres años, pero no sabemos si sabe o no [el hijo]".

"No sé [no veo] las cosas que estudian los niños, veo papeles y no sé, los miro nomás".

[¿Qué aprenden los niños en la escuela?] "Qué cosas serán, no sé. Pero cuando vienen aquí [a la casa] ya saben leer papeles, esa cosa, libros, yo sólo les escucho nomás".

Pero el factor sin lugar a dudas determinante de la incomunicación entre los promotores de la escuela y los padres de familia es el que deriva de la discrepancia de dos propuestas educativas, factor ya señalado en este capítulo (ver 4.1.). Tan sólo la percepción valorativa que tiene una de la otra ilustra la distancia que separa a ambas posiciones: los profesores opinan que en el ámbito familiar guaraní no se desarrolla una 'educación', o sea la educación guaraní es prácticamente la negación de lo que ellos consideran 'educación'; las familias guaraní, en cambio, ven en la escuela una institución ajena a la comunidad, cuya educación enseña todo aquello que los guaraní no son y no saben.

Los enseñantes, que apenas tienen ocasiones de profundizar relaciones y conversaciones con los padres de sus alumnos, se forman una imagen de la educación guaraní básicamente a partir de sus experiencias con los niños en el recinto escolar. Una serie de actitudes de los alumnos son interpretadas como indicios de que no existe educación en las familias: falta de puntualidad, presencia irregular, frecuentes olvidos de cuadernos o lápices, desinterés generalizado por la lectura fuera de la escuela, indiferencia hacia el repaso de lecciones y la realización de las tareas escolares, poco respeto de muchos jóvenes hacia el rol del enseñante etc. En la visión de los profesores, estos comportamientos son calificados como "anárquicos", en el sentido que "ellos hacen lo que quieren"; hablan de una incapacidad

²³ Extraemos estas citas del informe de un estudio hecho en una zona guaraní de Tarija por Gustafson 1994a.

educativa de los padres, además de una actitud totalmente pasiva hacia la educación escolar de sus hijos, como señala un profesor: "parece que sólo fuera importante para los padres inscribir a sus hijos, pero luego..." Pero el hecho de que los padres al menos inscriban a sus hijos en la escuela, permite al mismo profesor llegar a la siguiente conclusión: "Quizás los padres creen que la educación es sólo en la escuela, salen de aquí y se termina. No les dan ni cariño a sus hijos. Para una buena educación deberían cooperar padres, profesores y los chicos mismos".

La comunidad guaraní no desconoce esta visión crítica hacia su modo de educar, difundida no sólo por los profesores sino también por otras personas o instituciones externas a la comunidad. Ciertos proyectos de cooperación para el desarrollo insisten en un cambio de determinados hábitos y estrategias educativas de los guaraní. Así por ejemplo, los médicos y el personal del hospital divulgan conocimientos acerca de cómo diversificar una dieta alimenticia familiar o qué medidas tomar en las fases de pre- y postparto; otros proyectos organizan cursos de formación y capacitación para mujeres donde se les da consejos sobre cómo educar a los hijos, con fines, por ejemplo, de evitar la desnutrición o la deserción escolar. Estas iniciativas refuerzan consciente o inconscientemente la idea de que las propias estrategias educativas se volvieron obsoletas o ineficaces ante aquellas que se ofrecen desde la escuela u otras instituciones externas. Nuestra experiencia muestra que los comunarios asocian la llegada de una persona externa a la comunidad, sobre todo cuando representa a una institución, con expectativas de 'recibir' o aprender algo de ella. Reproducimos un fragmento de nuestras notas de campo:

En mis primeros días en Kaarendá pasé por la casa de la dirigente del grupo de mujeres para tomar contacto con las mujeres de la comunidad a través de ella. Me propuso volver al día siguiente y cuando fui, me esperaba un grupito de mujeres, mirándome con ojos de curiosidad. Después de mis intentos todavía torpes de charlar en guaraní con ellas y haberles dado suficiente ocasión para reírse con muchas ganas de mis construcciones de frases algo extrañas, traté de explicarles -finalmente en castellano- que yo venía a la comunidad porque deseaba conocer mejor la lengua y todo aquello que los niños y jóvenes suelen aprender de sus padres. Ellas se pusieron inmediatamente a conversar entre sí, para comunicarme después que este

fin de semana sería un buen momento para la reunión. '¿Una reunión para qué?', pregunté yo sorprendida. 'Para darnos una charla sobre la educación de los hijos.' Respondí a la evasiva proponiendo postergar esta reunión para más adelante y comenzar a conocernos y charlar en la medida que yo las visitaba. Me percaté de que no habían comprendido cuáles eran mis intenciones o quizás les parecía muy absurdo que yo quiera aprender de ellos y no viceversa.

Para los jóvenes de la comunidad, la escuela promete, en primer lugar, lo que ni los padres ni la comunidad les pueden dar: probabilidades de salir de una situación aparentemente sin futuro. La escuela como el puente más próximo a una vida mejor es un motivo suficiente para continuar año tras año en el aula escolar, a pesar de las considerables dificultades de asimilación de la enseñanza escolar y la poca satisfacción en general que demuestran los alumnos en clases. La comunidad da por sentado que la escuela es transmisora de un saber que aquella no puede generar ni reproducir, conclusión que tiene su fundamento histórico en Kaarendá: en más de treinta años de presencia en la comunidad la escuela no ha sabido considerar y menos aún integrar algún elemento de la cultura o la lengua guaraní. En contrapartida, el aprendizaje en la escuela es descrito como un proceso por el cual uno se convierte, viste, habla y sabe como todo no guaraní: *oñemongarai*, 'hacerse como los *karai*'²⁴. Es muy sintomática la experiencia de una profesora en la comunidad que, proviniendo ella de una familia guaraní, tomó la iniciativa de ofrecer a sus alumnos la oportunidad de estudiar algunas facetas de la historia guaraní. Su reacción fue de sorpresa al encontrarse ante respuestas poco entusiastas de los jóvenes alumnos, a quienes parecía decididamente absurda y hasta cómica la propuesta de 'estudiar sobre nosotros mismos'²⁵.

²⁴ *Nemongarai* es el mismo término para designar el bautismo, lo que da la pauta que los guaraní ven el estudio y el bautismo como dos expresiones diversas de un mismo comportamiento imitativo. Lo ilustra el siguiente comentario de una mujer guaraní a la pregunta de si su madre fue a la escuela: "Mi madre no sabe leer ni es bautizada."

²⁵ También la introducción del guaraní como lengua de enseñanza exclusiva en los primeros años de la Educación Intercultural Bilingüe suscitaba extrañeza entre padres y alumnos. Un profesor guaraní comentó que los alumnos solían preguntarle, por qué ellos aprendían en guaraní de los libros, en vista de que es el castellano el idioma que no saben y deberían aprender.

Si por un lado los alumnos y padres de familia parecen aceptar la educación escolar al tolerar la escuela en el centro de su comunidad, inscribir a sus hijos todos los años –incluso si uno de ellos repite el año por tercera vez²⁶– y participar en reuniones y costosas festividades cívicas, por otra parte se entrevén reacciones de duda hacia todo lo que significa y representa el sistema escolar. Estas actitudes de vacilación salen a relucir en los comportamientos mencionados más arriba: la relativa pasividad de los padres de familia ante los problemas de los profesores con los alumnos y ante las altas tasas de repetición y deserción escolar de sus hijos²⁷, la relativa indiferencia y los pocos esfuerzos de los alumnos hacia el estudio en la escuela. Se trata aquí de comportamientos que claramente exteriorizan dudas y ponen de manifiesto un 'no poder' y 'no querer' de los comunarios frente a las exigencias de la escuela y los efectos alienantes y discriminantes de la enseñanza.

La escuela y la casa son para los alumnos dos mundos bastante separados y poco conciliables, entre los cuales transitan todos los días. En la casa el proceso de aprendizaje es estimulado por un tipo de relación afectiva y personalizada con los otros miembros familiares. El niño internaliza el contexto familiar como mundo de referencias, en el que toda comunicación se desarrolla en los cánones lingüísticos y culturales propios. Cuando va a la escuela, este mismo chico debe realizar un cambio de mentalidad, ya que lo que él es, lo que él sabe y la lengua que habla ya no son pertinentes para obtener reconocimiento social, sino sólo aquello que el profesor sabe y puede enseñarle.

En un aula cerrada, la escuela pide al alumno ser un chico paciente y atento durante cuatro a cinco horas y participar con interés en una clase, donde un profesor, con quien generalmente no tiene una relación personal

²⁶ Durante mi estadía en Kaarenda hubo varios casos de alumnos que repetían por segunda y tercera vez el año escolar.

²⁷ Compárese indicadores de promoción e inscripción de Kaarenda, en las figuras 1 y 2 (al final de este capítulo). Según datos del PDCC (1994), la tasa de deserción anual en el área guaraní llega al 31%; de cada 100 niños que se inscriben en la escuela el 22% concluye el quinto año, y de éstos solamente el 0,9% concluye el ciclo escolar completo (de las niñas sólo el 0,06%).

sino más bien distante y hasta hostil, enseña cosas abstractas y sin gran practicidad, y en una lengua que este chico o joven sólo conoce parcialmente. Cuanto menos conoce el alumno la lengua, decisivamente más difícil es el aprendizaje en la escuela: en Kaarenda era obvia la relación entre una agrupación de alumnos categorizada por profesores como los más "atrasados" y su proveniencia de una pequeña comunidad cercana, conocida por el alto grado de monolingüismo de sus habitantes.

Para dichos alumnos resulta difícil encontrar incentivos para dedicar el tiempo que les resta fuera de la escuela a escribir frases sin mucho sentido, y leerlas repetidamente hasta memorizarlas pero sin captar el significado. En esta situación, ¿cuánta ayuda podría prestar la madre, a cuyo cargo está la educación del hijo, si ella misma mayormente no sabe leer ni escribir?

Revelador parece, por otra parte, el lugar que se le concede a la lengua materna en el paso de un espacio a otro, de la casa a la escuela y viceversa: el uso prácticamente exclusivo del guaraní entre los estudiantes es el único elemento que da una continuidad a ambos espacios. En la misma escuela se observa una división del tiempo a la que es funcional el uso diferenciado de las dos lenguas. Es decir, en el aula la lengua formal es el castellano, lengua en la que el profesor dicta sus clases a una mayoría de alumnos guaraníhablantes, cuyo diálogo con el profesor se reduce a respuestas esporádicas que él exige. El guaraní se usa en el aula solamente en las conversaciones recreativas entre los alumnos o en explicaciones que pide un compañero a otro porque no comprendió lo que dijo el profesor en castellano. Fuera del aula en los recreos, domina claramente la lengua materna sobre el castellano, hablado por un puñado de profesores aislados del alumnado. Con la libre circulación de la lengua guaraní, todos los espacios de la escuela —aulas, pasillos y patio— recobran vida y se llenan de jóvenes cuyas expresiones, poco antes de apatía y aburrimiento en clase, se vuelven vivaces, comunicativas y desinhibidas. La situación en el aula, caracterizada por la represión de la lengua materna y la exclusión del conocimiento propiamente guaraní, encuentra su antónimo fuera del aula, donde los alumnos ponen en el centro de su atención ya no a los profesores y su lengua, sino a sí mismos y su propia lengua.

El predominio del guaraní en la escuela es visto por los profesores como uno de los obstáculos más grandes para el aprendizaje eficaz de la segunda lengua, el castellano. Cuando se habla de este 'problema', la propuesta más frecuente por parte del profesorado consiste en prohibir la lengua guaraní dentro del recinto escolar, una medida que ya fue aplicada más de una vez en la historia, por ejemplo en algunas escuelas de las misiones franciscanas (época colonial). Estas opiniones son menos el resultado de reflexiones individuales que de una formación pedagógica, que refleja la substancia fuertemente eurocéntrica del sistema educativo, presente desde tiempos coloniales hasta la actualidad. La poca capacidad de reflexión autocrítica de los agentes de la educación escolar seduce a pensar, que no son los alumnos y sus reales necesidades y capacidades de aprendizaje las que están en el centro de atención del sistema educativo, sino la conservación del sistema mismo.

Los comunarios no están desinteresados en lo que ofrece la escuela; los padres esperan que sus hijos aprendan por lo menos el castellano y el manejo básico de la lecto-escritura, lo suficiente como para ampliar y diversificar las posibilidades futuras de los jóvenes. De una escuela servida a la comunidad en términos de un sistema cerrado o poco flexible, imposible de ser cambiado o adaptado a la propia realidad, los comunarios no pueden exigir más de lo que ellos consideran fundamental para manejarse con cierta seguridad y autoestima en situaciones de contacto interétnico. Son estos límites los que motivan a los alumnos a hacer el justo y necesario esfuerzo para salvar al menos el año y pasar al próximo curso, y a los padres de familia a mostrar, de un lado, la suficiente buena voluntad hacia la escuela para concederle un espacio importante, pero interponer, de otro lado, una distancia matizada de silencios e indiferencia.

En qué medida es impotencia o resistencia lo que motiva las reacciones de los comunarios frente a la escuela, sobre la cual tienen muy poca posibilidad de influir, es difícil de determinar, considerando que se trata de actitudes espontáneas, no coordinadas, confusamente entrelazadas con estrategias conscientes de distanciamiento. No obstante, el uso predominante de la lengua materna en toda situación comunicativa, a excepción de la comunicación directa con los profesores, es indicador de

una conciencia social-étnica muy presente en la comunidad. Como se había dicho anteriormente, la lengua es un poderoso instrumento de exclusión social, y el notable consenso que muestra toda una generación escolarizada al dar unánimamente prioridad a la lengua materna, incluso dentro de la institución escolar, indica que existe una voluntad de querer resaltar la diferencia frente al otro.

Los dos tipos de actitudes que se observan en Kaarenda responden a una relación ambigua con la escuela. Lo que puede aparecer como una contradicción debe leerse más bien como resultado de la coexistencia de dos posiciones en la comunidad: una receptiva a la escuela y lo que ella representa, y otra defensiva frente al rechazo que el propio sistema educativo formal cultiva ante los valores y tradiciones culturales guaraní. Como lo formula muy bien Chiodi, "la perspectiva cambia según se considere a la escuela como cuerpo extraño en el interior de la comunidad o bien en función de las relaciones con el exterior"²⁸. Ambas perspectivas corresponden a dos imágenes que los guaraní tienen no sólo de la escuela, sino también de la lengua nacional y de la sociedad hispanohablante en general: una "imagen ideal" según la cual la lengua y el conocimiento externos a la comunidad simbolizan el acceso a abundancia y poder, y una "imagen real"²⁹ que induce a la comunidad a reaccionar en forma defensiva frente a la creciente amenaza que significan esos mismos elementos extraños para su modo de vida y su cultura.

²⁸ Chiodi 1989:155.

²⁹ Chiodi 1989.

Entre familia y escuela: identidad femenina en transición

"Antiguamente, nuestros padres nos educaban, pero no muy bien. No nos daban una educación. Eso es lo que piensan hoy las mujeres de 30 años. Las jóvenes actuales quieren educación. Antes nos educaban bien; sembraban abundante, había suficiente comida para crecer bien, pero no había educación. No enseñaban a escribir, eso es lo que faltaba. Pese a que ellos [los padres] tenían sabiduría: sabían lo que era bueno o malo, nos cuidaban para que no salgamos a otro lado, para que permaneciéramos en nuestra comunidad. Para eso nos aconsejaban. Gracias a esa educación yo todavía vivo acá [en la comunidad]. Cuando cumplí 25 años murió mi madre, pero yo todavía sigo aquí. Ellos tenían sabiduría, pero no sabían de la escritura. Ellos nos daban consejos, nos decían cómo teníamos que comportarnos, nos daban afecto y amor. Esa era su educación".

(Dionisia, 39 años)

5.1 Escolarización versus iniciación femenina

Entre los guaraní, la educación escolar fue inicialmente un derecho casi exclusivo de los varones. Entre escuela y servicio militar existe una relación directa: ambas instituciones tienden un puente a la sociedad externa. El servicio militar implica nuevas experiencias, el alcance de la madurez masculina, la adquisición de otro tipo de conocimiento y el aprendizaje de la lengua prestigiosa, el castellano. Si bien este servicio es obligatorio¹ —el

¹ Con el gradual abandono del rito de iniciación guerrera, el servicio militar obligatorio fue considerado como una alternativa en la producción de la madurez formal masculina, que otorga además el derecho a una mujer-esposa.

reclutamiento mediante la incursión regular de transportes militares en las comunidades era años atrás muy usual— los varones desean por lo general ir al cuartel y hasta hoy interrumpen o abandonan la escuela por esta razón. Al igual que el cuartel, la escuela simboliza un estilo de vida diferente, que suscita curiosidad y crea ilusiones además de ofrecer posibilidades de trabajo.

Como se ha abordado en el primer capítulo, los hombres han sido desde siempre los privilegiados en establecer y negociar contactos con la sociedad circundante, en particular mediante la migración estacional. La presencia de la escuela en el seno de la comunidad ha facilitado a los hombres la adquisición de bienes que necesitan para afirmarse y competir en ese mundo 'externo' sin tener que emigrar.

5.1.1 Restricciones a la escolarización femenina

A diferencia de los varones, las mujeres y su socialización responden a expectativas sociales diferentes. La migración masculina las ha enfrentado a nuevos desafíos: llevar adelante la 'empresa' familiar con un apoyo siempre más esporádico e irregular de los maridos y de los hijos, que empiezan a migrar desde los 15 años. La ausencia temporal de los hombres conllevó una redefinición de la división sexual del trabajo; mientras que el varón tiene la opción de trabajar dentro o fuera de la comunidad, según los recursos económicos existentes y sus aspiraciones personales, la mujer no ha tenido tales facilidades de acceso a espacios más allá de su comunidad. Sus opciones se limitan generalmente a vivir de la propia cosecha, vender los productos del chaco familiar y ofrecer sus servicios a comunarios que pueden pagar (profesores). En todo caso, el espacio femenino de acción no se extiende mucho más lejos que las comunidades vecinas y el pueblo cercano.

Una esfera 'externa' asociada sobre todo al sexo masculino y una 'interna' asociada más bien al grupo de las mujeres implican que el acceso a la escuela, como institución externa, sea en principio denegado a las mujeres. Considerando que las competencias femeninas abarcan fundamentalmente todo lo referente a la familia y la educación de los hijos, la escuela era, en la opinión corriente, absolutamente superflua para ellas. La idea de ver una



Vasijas de barro para uso familiar y para la venta.

niña en el aula escolar era absolutamente inconcebible dos a tres generaciones atrás, y evitar que tal idea se concretara, formaba parte de una política familiar consciente, apoyada en algunos casos explícitamente por las autoridades comunales. He aquí las experiencias de tres ancianas, muy típicas para su generación:

"Nosotras queríamos estudiar. Un día fuimos a escondidas a la escuela y cuando volvimos, mi abuela se enojó mucho, nos sacó nuestras cosas y las botó. 'Ya no quiero que vengan por aquí, váyanse adonde quieran con ellos' si eso les gusta', nos retó. Nos dimos cuenta que estaba muy enojada con nosotras nuestra pobre abuela. [...]

[Vino el alcalde a hablar con la abuela.] 'Que vayan tus nietas a la escuela, mamita', le dijo a ella. 'No irán a estudiar, para qué les servirá si ellas no son hombres, ellas deben aprender a hilar. ¡Ellas no irán!' dijo mi finada abuela. Ella era muy desconfiada".

(Candelaria, 66 años)

"Yo estudié un poco. Son los padres que no nos dejan estudiar. '¿Para qué una mujer va a estudiar?', nos decían a nosotras. 'Estos hombres que estudien', decían. Tengo un hermano que ya terminó de estudiar. Ahora está en Santa Cruz. Yo pobre ... nada, porque soy mujer no me dejaron estudiar".

(Bartolina, 62 años)

"Antes no había escuela aquí. Llegaron los misioneros [evangélicos] para hacer sus casas. Así dijeron. Pero el jefe de la comunidad no quiso. [...] Y así, ... esos misioneros aprendieron bien el guaraní y fundaron una escuela en otra comunidad. Empezaron a enseñar y todos los de aquí iban allá a estudiar. Después también nosotros tuvimos nuestra propia escuela. [...]

Nuestras abuelas no querían que estudiemos. Los misioneros venían a hablar con mi abuela. 'Mándala a tu nieta', le decían. 'No irá, hay muchos muchachos', les respondía mi abuela. 'Ella aprenderá castellano, parece que ustedes antes no estudiaron', dijeron a mi abuela. 'Así es y así envejecimos', les dijo mi abuela. 'Parece que no sabes nada', le dijeron los misioneros, 'mándala para que estudie'. Pero no quiso mandarme mi abuela".

(Justa, 88 años)

¹ No está claro a quién se refería, si a los alumnos masculinos o a los misioneros evangélicos, quienes abrieron en determinadas zonas guaraní las primeras escuelas.

El motivo más citado en los relatos femeninos sobre el por qué las mujeres no debían ir a la escuela guarda relación con el sexo opuesto. El varón representa un peligro no claramente definido, sobre todo para las jóvenes en edad de casamiento. Este supuesto peligro es el argumento más utilizado con el cual se justifica el alejamiento de las niñas del establecimiento escolar. Otros argumentos, como la mayor pertinencia del aprendizaje del hilado y tejido en vez de la lengua castellana, remiten en última instancia también al hecho de que así las jóvenes permanecen en la casa. Este tipo de argumentos es coherente con la norma del distanciamiento de los sexos –al momento de la madurez biológica– y, por consiguiente, con la reducción y el mayor control del espacio femenino. Si en las fiestas del *arete*, principales ocasiones de cortejo, las mujeres jóvenes debían retirarse y volver a sus casas antes del anochecer, con más razón despertaba recelos en los padres de familia la idea de saber a sus hijas solas entre otros jóvenes, al margen del control social.

Las mujeres de las dos generaciones siguientes, o sea las hijas y nietas de aquellas ancianas cuyas abuelas no les permitieron ir a la escuela, tuvieron ya la posibilidad de estudiar. Pero al dar las primeras señales de pubertad, *kuñatai*, para volverse mujer, *kuña*, los padres las alejaban de la escuela para iniciarlas e instruir las en la casa (*yemondía*). Este moderado cambio de una generación a otra indica que en los últimos 30 a 40 años comenzó un proceso de relajamiento de las normas relativas a comportamientos y relaciones de género, como se irá explicitando más adelante.

Los próximos relatos, que conducen a una comprensión más amplia del problema del supuesto peligro de la escuela y/o de los varones para las mujeres jóvenes, provienen de la misma zona que los de las ancianas (expuestos arriba). Se trata de una zona particular, el Isoso, que al tener contactos menos intensos con la población hispanohablante y ser una población con alto porcentaje de monolingüismo, conserva todavía ciertas tradiciones culturales ancestrales, a pesar de conocer también una migración masculina importante.

"Cuando mis pechos empezaron a crecer no me dejaron más estudiar. Mi abuela finada decía: 'Si vamos con nuestros pechos recién crecidos a la escuela, el

profesor puede besarnos. Además, tampoco nos enteraríamos si estas chicas mandan cartas a algún hombre.' Eso dijo. Por eso no quisieron que nosotras continuemos yendo a la escuela. 'Que aprenda sólo a escribir su nombre', decían. Por eso me quedé así, sólo sé escribir mi nombre. Mi tío finado que era inteligente decía: 'Las jóvenes mujeres son más ingenuas, seguro que si aprenden más, ellas harán sus locuras mandando cartas a cualquiera, para cortejar'. Así yo me quedé, sin estudiar, y así me casé".

(Jacinta, 34 años)

"Estudié hasta que mis pechos crecieron. Cuando crecieron dejé de estudiar. Me sacaron de la escuela y fuimos a Santa Cruz. De esa manera no terminé el año. Debido a que crecieron mis pechos no pude estudiar mucho. No sé escribir ni leer bien. Por eso a veces me enojo con mi madre, ellos fueron los que no me dejaron estudiar más".

(Andrea, 21 años)

"Yo estudié un poco, hasta los once años. Salí de la escuela cuando hice mi reposo [de iniciación]. Me decían que yo reía demasiado fácilmente. [Se ríe.] Mi abuela me dijo, 'ya no irás, eres muy risueña'".

(Delicia, 18 años)

"Después de mi reposo ya no fui más a la escuela. No quisieron [los padres]. [Se ríe.] 'Ya eres una mujer, hay muchos muchachos por ahí', dijeron".

(Petrona, 18 años)

El proceso va de un acceso totalmente negado de mujeres a la educación escolar a un acceso parcial. Las jóvenes en Isoso son retiradas del espacio público, la escuela, cuando las transformaciones físicas se vuelven evidentes y, con mayor razón, cuando se encuentran en la menarquía, acontecimiento símbolo de la femineidad guaraní. Una vez finalizada la iniciación y adquirido el status de mujer casadera, ¿por qué se le dificulta a la mujer la frecuentación de los espacios públicos, qué motivaciones hay detrás del afán de mantenerla en un espacio circunscrito a la casa y sus inmediaciones, donde sus acciones y movimientos pueden ser seguidos de cerca por los familiares? Si todas estas medidas tienen como objetivo mantener a las jóvenes mujeres alejadas de los hombres, cabe preguntarse si éstos son realmente tan peligrosos, como induce a pensar la frecuente justificación de la presencia varonil en los espacios públicos como la escuela. ¿O son

acaso las mujeres verdaderamente tan "ingenuas" para dirigir sus acciones y conocimientos obtenidos en la escuela hacia el único fin de encontrar una pareja?

Es poco probable que las razones esenciales de semejantes medidas de control y protección hacia las jóvenes radiquen en la ingenuidad o incapacidad de las mujeres de cuidarse solas, o tengan que ver tan sólo con los intentos masculinos de seducción. En vista de que las medidas de prevención inician con los primeros síntomas de madurez biológica y se refuerzan definitivamente a partir de la menarquía, las razones del control social sobre la mujer se explican más bien a través de lo que ella representa como mujer para la sociedad, ante todo para su grupo o familia de pertenencia, y lo que el *yemondía* se propone producir y afirmar en ella. Recordando lo desarrollado en los capítulos anteriores, creemos ver dos razones fundamentales.

- En una familia, donde los hombres, aún jóvenes, se independizan para trasladarse a la casa de la esposa o emigrar por motivos de trabajo o estudio, las mujeres ocupan una posición estratégica para lograr objetivos familiares, sean éstos de índole política o económica. Por ejemplo, el casamiento de las hijas jóvenes con hombres de posición social alta o económicamente estable es una práctica todavía privilegiada en algunas comunidades, incentivada por los respectivos padres de familia.
- La presencia más constante de las mujeres en el seno familiar les confiere un rol protagónico en la educación de los jóvenes y en la gestión y organización del trabajo doméstico. La migración laboral de los hombres no ha hecho más que reforzar estas competencias femeninas. Administradas prácticamente por mujeres y sus hijos, estas casas-hogares se han transformado en importantes refugios familiares y culturales de los migrantes.

No es entonces la intención de proteger a las jóvenes de los hombres la que está en primer plano, sino el propósito de influir con y a través de ellas y sus uniones matrimoniales en los destinos de la familia y en una eventual mejora de la situación familiar en general. El hecho de que la fase de mayor

control social sea precisamente el tiempo entre la menarquía y el casamiento, indica que la castidad y la integridad femenina eran –y siguen siendo– valores muy apreciados en la sociedad guaraní. Más que los hombres, las mujeres deben cargar con el ‘peso’ de salvaguardar el honor y la reputación de la familia. De ese modo, cuando una acción sancionable es cometida por una mujer, el dictamen resulta más severo y considera menos las motivaciones personales que han generado tal acción.

5.1.2 Sucesivas concesiones a la escolarización femenina

En zonas con recorridos históricos y características diferentes de los del Isoo, la situación no es la misma. Dichas zonas se caracterizan por la insuficiencia de tierras cultivables o relaciones problemáticas con los propietarios de las tierras en las que se ubica la comunidad. Un caso moderadamente problemático es Kaarenda: una comunidad en vía de empobrecimiento por deficiencia de recursos, un alto porcentaje de población migrante y un contacto ya rutinario con la sociedad envolvente.

En el contexto enunciado, las motivaciones que se han interpuesto entre las mujeres y la escuela hacen también hincapié en la estrecha relación entre la integridad sexual femenina y el honor de la familia. Pero adquieren también importancia otras razones, de índole económica, que salen a relucir sobre todo en comunidades que desarrollaron mayor dependencia de estructuras e instituciones externas. En un primer momento, situaciones económicas críticas inducen a las familias a privilegiar el estudio de los hijos varones; en un segundo momento, el mismo tipo de situación sirve de fundamento para animar también a las jóvenes al estudio. Las mujeres que tienen un razonamiento positivo hacia una escuela abierta también para niñas y adolescentes son, ante todo, madres que desean haber tenido mayores posibilidades para adquirir al menos aquellos conocimientos básicos para desenvolverse con más seguridad en sus relaciones interculturales con los comerciantes, las instituciones, en el pueblo etc.

“Mi madre me aconseja para que continúe estudiando. ‘No sean como yo; nosotras no estudiamos ni un poco porque nuestra abuela no lo quiso’, me suele decir. Ella sigue animándome para estudiar y también para trabajar”.

(Natalia, 16 años)



En la escuela.

"Yo no sé castellano. Pero estoy contenta que mis hijas tengan trabajo; ellas me agradecen que yo las haya apoyado para estudiar. A veces vienen a traerme algunas cosas para comer. Una está estudiando para ser promotora de salud. Cuando a mí me suceda algo, ellas ya sabrán cómo mantenerse solas".

(Angela, 50 años)

El cambio de opinión sobre la conveniencia o el beneficio del estudio para las mujeres implica, como ya se dijo, un proceso de al menos dos a tres generaciones. La situación y la función de la familia no son las mismas que en el tiempo de las ancianas; tampoco lo son ya las relaciones entre los miembros masculinos y femeninos, como se explicará brevemente a continuación³.

La transformación del modelo tradicional de familia extensa a familia reducida debilitó aquella amplia y densa red social, donde prestaciones recíprocas e intercambios entre personas emparentadas servían de fundamento a una distribución equitativa de bienes. La pobreza, el ser *paravete*, definido como la falta de parientes y consecuentemente la falta de maíz, de convites, de personas solidarias con quienes compartir y de quienes solicitar, se generaliza como un estado permanente, e introduce, por otro lado, una diferenciación entre las familias sobre la base de nuevos criterios y valores, donde se tiende a privilegiar la acumulación antes que la redistribución. Con tierras insuficientes para cultivar o para criar algunos animales domésticos, las opciones para salir de este círculo de pobreza no son muchas, siendo una de ellas la exploración de fuentes remunerativas.

En comunidades donde la migración periódica de los hombres abarca un porcentaje poblacional importante, los maridos, hijos y hermanos son liberados todos los años por un tiempo prolongado de sus obligaciones familiares. Pero la falta de un pariente varón en la familia conlleva para las mujeres una situación de desamparo. Con los hijos bajo su tutela y la búsqueda de los recursos alimentarios a su cargo, las posibilidades que tiene una mujer para cubrir las necesidades básicas de su familia son limitadas dentro de la comunidad. Al incremento de las responsabilidades reproductivas (sociales y económicas) se suman las limitaciones de índole cultural que se hacen valer sobre las mujeres, además de aquellas derivadas

³ En parte ya referidas en el capítulo 1.

de factores externos como el analfabetismo. El conjunto de estos factores deja secuelas no solamente en la división sexual del trabajo, sino también en la autopercepción de las mujeres y en la percepción que ellas tienen de los hombres.

Ubicándonos nuevamente en el contexto de Kaarenda, es posible hacer algunas observaciones más concretas. Hasta tiempos recientes, los hijos, yernos y nietos representaban una garantía para la vejez, consolidando así una especie de contrato intergeneracional, donde los viejos tenían la entera responsabilidad sobre los jóvenes y éstos luego se hacían cargo de los viejos. Pero criar muchos hijos en el contexto actual, cuando se reduce el número de adultos (reducción de la familia extensa) y disminuyen los recursos económicos, se vuelve un desafío, como constata preocupado un padre de familia de Kaarenda:

"Es cierto, hoy ya es difícil dar de comer a muchos hijos, porque nos volvimos pobres por no tener dinero. Antes no había dinero y sin embargo no nos faltaba para comer. Comíamos lo que producíamos nosotros y por eso no era un problema tener muchos hijos".

(José, anciano)

Las mujeres viven este proceso de un modo distinto que los hombres. Los hijos varones que crían significan para ellas una fuerza productiva en términos más bien relativos, puesto que ellos se desprenden ya jóvenes de la propia familia para buscar trabajo o para independizarse con la esposa. Las hijas, en cambio, permanecen un tiempo más prolongado o toda la vida en la casa o la comunidad. Debido a que las hijas muestran una presencia más continua, es con ellas con las que una mujer puede contar con mayor seguridad. Por consiguiente, las madres depositan siempre en ellas más expectativas y esperanzas. Los últimos comentarios de las madres guaraní, respecto a la tranquilidad que sienten al saber a sus hijas estudiando, hacen notar que el estudio es considerado progresivamente como un medio de afrontar la incertidumbre del futuro y de obtener con mayor probabilidad un trabajo.

La inseguridad que viven muchas mujeres, principalmente las que por ausencia del marido desempeñan el rol de jefas de familia, se manifiesta no sólo a nivel económico, sino también en las normas culturales que

determinan el ideal de mujer y las relaciones entre los sexos. No es sorprendente hoy en día escuchar a mujeres que reflexionan sobre su dificultad de atenerse a esquemas normativos de comportamientos en un contexto donde la dinámica de los cambios requiere de ellas otras respuestas.

La idea de 'es mejor prevenir que curar' aflora en la respuesta de Berta a la pregunta de si preferiría que sus dos hijas grandes continúen estudiando después de terminar la escuela o que se casen y funden una familia: "Mejor que sigan nomás estudiando, así podrán ganar su propia platita; [...] porque los hombres no nos dan plata". Es menos el argumento de la independencia femenina de los hombres al que alude Berta, madres de seis hijos y con un marido casi siempre ausente, que el de la conveniencia de dotarse de instrumentos más eficaces en una situación, donde casarse y tener hijos ya no representa una seguridad para las mujeres, sino que comporta más bien riesgos que afrontarán mejor recurriendo también a otro tipo de estrategias.

Vale mencionar seguidamente que la actitud receptiva de las mujeres hacia el estudio de las jóvenes no puede ser generalizada, sino que es particular de cierto tipo de comunidades, como hemos resaltado más arriba. Muchas de estas mismas mujeres moderan su tono optimista con respecto a la escuela cuando se habla de los efectos menos beneficiosos de la educación escolar sobre las propias tradiciones (femeninas).

5.1.3 *Yemondía*: cosa de abuelas

La difusión de la educación escolar significó un lento e irreversible traslado de las funciones educativas de la familia a una institución no controlada por ella. El conocimiento escrito, basado en una lengua y cultura foráneas, fue desplazando el conocimiento tradicional y el saber específicamente femenino, que las ancianas legaban a las jóvenes fundamentalmente durante su iniciación.

La función cognitiva del rito de *yemondía* es comparable con la que hoy tiende a ser monopolizada por la escuela. El contexto en el que se transmite el conocimiento tradicional a las iniciantes revela una similitud con el modo de transmisión del conocimiento escrito: iniciantes y estudiantes son



Preparación de la chicha.

separadas de la sociedad y recluidas en un lugar cerrado, donde el aprendizaje es mediado por individuos reconocidos socialmente como competentes, o sea las ancianas y los profesores respectivamente. En otras palabras, el rito de la iniciación femenina puede ser comprendido como una institución formal con funciones educativas, del mismo modo como es considerada en la actualidad únicamente la escuela. Si bien es posible establecer esta similitud a nivel del reconocimiento social que gozan ambas instituciones –*yemondia* y escuela– en sus respectivas sociedades de origen, en general pesan más las diferencias que las separan.

¿Cuál es la relación entre la sucesiva apertura de las mujeres hacia el estudio y el abandono de la práctica de la iniciación? Aquellas abuelas que afirman no haber obtenido permiso para estudiar, pertenecen a la generación de mujeres iniciadas según las pautas del *yemondia*. Son las mismas mujeres que hoy sienten pena al percatar la ruptura en las tradiciones ancestrales y los comportamientos diferentes de las jóvenes actuales. Muchos de los cambios observables en las generaciones jóvenes son atribuidos por las ancianas a la presencia de la escuela en su medio.

Al inicio de la primera menstruación, la joven ha de informar inmediatamente a la madre o abuela con el fin de ser iniciada. Este hecho le confiere cierto margen de autonomía individual: ella puede decidir no informar sobre el acontecimiento y eludir así la iniciación. En la actualidad es aún más fácil hacer pasar inadvertido el primer flujo menstrual, debido a que las jóvenes gozan de mayor libertad de movimiento y son, por consiguiente, menos controlables. Al no avisar, muchas jóvenes evitan hacer el reposo y pasan así a formar parte de la categoría de mujeres no iniciadas, *oyemondiaä reta*⁴, susceptibles siempre a las influencias dañinas del medio ambiente (sobre-)natural y a las enfermedades.

Si bien parece imponerse un gradual abandono de la iniciación, existe sin lugar a dudas un número menor de familias que continúa manteniendo

⁴ Un concepto equivalente es *yekuauei*, que expresa el antónimo de *yekuaaku* y se refiere a toda persona que no realiza el reposo o aislamiento ritual, así como al padre que no cumple la *couvade* o a la madre que no se atiende al reposo y la dieta postparto.

viva esta tradición. Sin embargo, la iniciación de las jóvenes provenientes de estas familias más tradicionalistas reproduce actualmente tan sólo fragmentos o determinados elementos del rito. La mayoría de las mujeres que afirman haber sido iniciadas han hecho, en realidad, solamente el reposo (*yepiso*), que es la ceremonia de purificación central del *yemondia* y de carácter determinante para la integridad física y psicológica. Otras mujeres, sobre todo las de zonas más lejanas o aisladas como el Isoso, todavía han tenido experiencias más íntegras del rito; algunas han cumplido hasta un mes de reclusión bajo la supervisión estricta de la madre. La progresiva reducción del tiempo de reclusión en las últimas tres generaciones es puntualizada en la siguiente experiencia, representativa para muchas mujeres:

"A algunas mujeres las tuvieron tres años adentro. Yo estuve un añito nomás. Comía nada más que *achi* y *kaguyí* que me preparaban afuera en una ollita de barro. [...] A mis hijas las hice reposar, pero sólo un día. Ya no quieren reposar por ahora. Tampoco no hay más las ollas de barro".

(Delia, 48 años)

A pesar de un acuerdo tácito –algunas veces explícito– con la institución escolar, muchos padres, especialmente personas ancianas, observan con preocupación y tristeza el sucesivo extrañamiento de los jóvenes, tanto mujeres como varones, del seno familiar y de las tradiciones culturales. Una de las objeciones, que suele escucharse de los padres de familia, se refiere al tiempo que la escuela mantiene ocupados a los estudiantes: entre clases y tareas escolares, ya no encuentran el tiempo (o la voluntad) para cooperar en el trabajo de la casa. En una reunión de profesores y padres de familia en Kaarenda, una madre puntualizó que la alimentación deficiente de los alumnos, mencionada por los profesores frecuentemente como un factor de bajo rendimiento escolar, deriva también del hecho de que los hijos ya no tienen tiempo o simplemente se rehusan a ayudar en la casa. Por un lado, los hombres migran y, por el otro, los hijos estudian: la capacidad productiva de una familia campesina en esas condiciones no puede ser satisfactoria. Entre no poder y no querer colaborar en el quehacer doméstico es corto el trecho; los padres, impotentes ante la reducida influencia que pueden ejercer sobre los hijos estudiantes, culpan directamente a la escuela

y a los profesores de contribuir a cimentar comportamientos de poco respeto de los alumnos hacia sus mayores.

"Los jóvenes no respetan más a sus padres, eso aprenden en la escuela. Las madres no saben de libros y de las tareas de sus hijos, no pueden ayudarles. Viene el hijo de la escuela y dice a su madre: 'Tengo tareas para hacer, ahorita no puedo hacer otra cosa'. Puede ser verdad, puede que no".

(Marcelo, 45 años)

Otra objeción se refiere al desinterés que muestran muchas jóvenes hacia los trabajos tradicionales de la mujer, principalmente el hilado y tejido. La escuela contribuye a esta actitud en la medida que ofrece a las alumnas tan sólo el aprendizaje de corte y confección, habiendo en la comunidad mujeres capaces de enseñar hilado y tejido. Las ancianas, ya que no han estudiado pero sí aprendieron ciertas facultades manuales cuando eran jóvenes, no comprenden por qué un conocimiento debe ir en detrimento y desconocimiento del otro.

"[Antes] había una escuela, pero quedaba muy lejos. Además, sólo si los padres pagaban los hijos podían estudiar. La señora [dueña de las tierras] quería mandarnos a la escuela, pero mi abuelito no quiso. '¿Para qué irán?, es caro', decía mi abuelo, 'ya hay profesores'. '¿Para qué mandarlos a la escuela, después serán flojos, dicen que son flojos los estudiantes', decía mi abuelo. 'Yo los necesito, ellos no son libres, tienen mucho trabajo', decía. Ellos más se preocupaban por el trabajo. 'Tienen que aprender a trabajar, si van a la escuela serán flojos'. [...] Nosotras no estudiamos, pero tampoco éramos tan pobres. Aprendimos a hilar algodón y lana de oveja y a tejer. ¡Eso también es como una profesión! Yo tejía ponchos o cualquier otra cosita. Mi padre ha pagado a quienes nos enseñaron. Con nuestro tejido ganábamos dinero y de ese modo pude comprarme una vaca. Ahora ya tengo muchas vacas. Tenemos manos para trabajar y comer, un ser humano no puede vivir sin manos. ¿De qué vivirá pues? Las mujeres de hoy ya no tejen, tampoco hilan. 'Quiero tejer un bolso para mi marido', dicen. Y lo mandan hacer. ¡Pobrecitas ellas!".

(Marina, 84 años)

La escuela como una institución que no capacita a los jóvenes para afrontar la vida y no les da conocimientos prácticos, es una opinión muy corriente entre los adultos y ancianos guaraní. La escuela se interpone entre

5.2 Cambios y apertura en el espacio de comunicación tradicional femenino

En el capítulo anterior hemos ilustrado la posición central que ocupa la escuela en la comunidad de Kaarenda. Del análisis de su posición y su relación con el resto de la comunidad se deducían dos aspectos fundamentales. En primer lugar, la institución escolar es considerada de vital importancia para la comunidad en función de sus relaciones con la sociedad nacional. No obstante, las familias contemplan la institución con recelos y se vinculan con ella manteniendo una posición de distancia. Esta actitud de reserva es plausible teniendo en cuenta el lado sombrío de la relación escuela-comunidad: es claramente vertical y entra en fuerte competencia con las funciones educativas de las familias.

En segundo lugar, la escuela es –junto a la casa de gestión comunal– parte integral del ámbito público. La escuela, la cancha y la casa de gestión conforman el centro de Kaarenda, donde tienen lugar las reuniones comunales, fiestas, torneos deportivos, etc. Antiguamente no existía un centro con estas características, como tampoco la concepción del espacio en base a ambientes públicos y privados; las reuniones políticas y las fiestas se realizaban en las diversas casas de familia. La división del espacio en dos ámbitos es una aparición de tiempos recientes.

Dentro del área pública la escuela tiene sin duda un papel estratégico. Es la institución representativa de la escritura y la lengua castellana, dos elementos que cobran importancia no solamente en las relaciones con el exterior, sino progresivamente también en las relaciones interfamiliares⁷.

A continuación dedicaremos atención a aquel grupo de los jóvenes que hace de intermediador directo entre los dos ámbitos (público-privado), los estudiantes. La intención es ver qué efectos visibles produjo la presencia de la escuela en el modo de comunicar y socializar tradicionalmente las mujeres.

⁷ La escritura, la lectura y el castellano todavía no son elementos imprescindibles en la comunicación cotidiana en Kaarenda; es en cuestiones administrativas donde adquieren siempre más relevancia.

5.2.1 La comunicación en el ámbito de la escuela

La escuela es un lugar de aprendizaje y de socialización diferente de la familia. El estudio en un establecimiento cerrado y al margen del contexto familiar significa una experiencia radicalmente distinta especialmente para las niñas. A diferencia de sus compañeros, ellas son tendencialmente más monolingües y se comunican incluso en la escuela en la lengua materna⁶. Con el uso prioritario del guaraní son menos vulnerables a los contenidos transmitidos en la lengua castellana, pero, por otro lado, el manejo restringido del castellano las constituye en el grupo más discriminado dentro del sistema educativo, hecho que no contribuye precisamente a desarrollar mayor seguridad y autoestima en la población femenina escolarizada.

Más allá de esta comprensión limitada de la enseñanza escolar, una primera e importante innovación consiste en el solo hecho de recibir un conocimiento ya no específicamente femenino, sino un conocimiento común a ambos sexos. En la familia, y esencialmente durante la iniciación, las hijas adquieren una educación que pone particular énfasis en los aspectos femeninos de su ser, realzando las diferencias sociales con el sexo opuesto, mientras que la enseñanza escolar otorga menos relevancia y espacio a esos aspectos. Esto no quiere decir que la escuela transmita una educación basada en la igualdad de los sexos; los contenidos escolares reproducen, de hecho, diferencias entre varones y niñas, pero menos las que tienen origen en la cultura guaraní, que las que proviene de sociedades occidentales. Desde la perspectiva guaraní, la educación escolar reproduce otros ideales de mujer y hombre.

Esta particularidad de la enseñanza escolar tiene una influencia considerable en la autopercepción de las niñas y adolescentes. Como se verá más adelante, las relaciones entre mujeres y varones respetan hoy día

⁶ No sólo las jóvenes sino las mujeres en general privilegian en todo momento y lugar la comunicación en la lengua materna, incluso aquellas que hablan relativamente bien el castellano. Como me relacioné principalmente con la población femenina, me vi obligada desde un principio a acelerar mis progresos en el guaraní, puesto que ellas muy pocas veces me hacían el 'favor' de traducirme algunas frases al castellano.

menos la distancia y discreción respetuosa, tan particular en tiempos de las ancianas. Es más, perteneciendo ambos sexos a una misma categoría, la del estudiantado, pueden competir ahora a un nivel de mayor igualdad, donde interesa menos lo bien que ejecutan hombre y mujer sus respectivas competencias, que la manera como se desenvuelven en el mismo tipo de actividad: la participación en clase, el manejo del castellano, las tareas escritas, los torneos deportivos, etc.

El modo de socializar de los jóvenes en el ámbito escolar refuerza el proceso de atenuación de las diferencias que los guaraní establecen tradicionalmente entre los sexos. En la educación tradicional se aísla a las jóvenes cuando están en vía de aprender a ser mujer adulta y también a los varones cuando aprendían a ser guerreros. En la escuela, en cambio, el conocimiento es transmitido a grupos mixtos y las diferencias de sexo son comparativamente menos determinantes en lo que se refiere al modo y el contenido de la comunicación. Jóvenes de ambos sexos comparten diariamente el mismo espacio de aprendizaje en el que realizan actividades en forma conjunta, lo que conduce a que desarrollen mayor desenvoltura en sus relaciones. Ciertas privaciones y restricciones, que prescriben las normas sociales guaraní a hombres y mujeres en lugares de acceso común, adquieren en la escuela una validez más bien relativa, ya que los que controlan el cumplimiento de esas normas, padres y autoridades, no tienen una presencia regular en el recinto escolar.

5.2.2 Los confines borrosos del espacio femenino

El espacio tradicional de vivencia de las mujeres comprende a) un área social o de convivencia familiar: casa o *têta*, b) un área de transición: alrededores de la casa, chacra y perímetro del monte, c) un área externa: monte. Las mujeres tienen un acceso condicionado al área de transición, sobre todo en los días de la regla, en que deben evitar en general los lugares de agua, las plantas comestibles y la chacra. El monte indica para las mujeres en edad reproductiva un exterior no accesible, un área prohibida donde los dueños de la naturaleza y determinados animales, fundamentalmente las víboras, representan peligros graves e irreversibles, entre ellos el embarazo



Niñas recogiendo agua.

de un hijo zoomorfo. Solamente a los hombres les es permitido el acceso al monte, pero en momentos sociales críticos, como el parto de la mujer o la muerte de un pariente, tampoco ellos pueden ingresar al monte, pues acarrearía peligros mortales para las personas cercanas y en estado delicado. En consecuencia, definimos como zona interna femenina aquella que integra el área doméstico-familiar y de transición, y como zona externa todo lo que va más allá, o sea el monte y lugares más alejados como el pueblo, la ciudad etc.

Obviar por completo la zona externa tampoco antiguamente habrá sido siempre posible. Pero en la actualidad resulta una norma ya prácticamente imposible de acatar. Primeramente es necesario aclarar que lo que hoy se denomina monte suele ser un vestigio del área anteriormente poblada de árboles y arbustos, que poco a poco cedieron lugar a nuevas chacras o fueron utilizados como material de construcción o combustión. La distancia del centro de la vida social, la casa-comunidad, a lo que antes era posiblemente un mundo del todo extraño para las mujeres (en edad reproductiva), el monte o el pueblo, se ha reducido hoy en día. La zona externa se ubica actualmente muy próxima a la comunidad y ya no es posible evitarla. El monte es frecuentemente un área de paso al camino principal o a la siguiente comunidad. Para vender unas mazorcas de maíz en el pueblo o en la comunidad vecina, o para ir a la escuela que se encuentra en la comunidad más grande, es inevitable cruzar el monte o ir hasta el pueblo. El mundo se ha estrechado, en tanto que el radio de acción cotidiana de las mujeres se ha ampliado.

La impracticabilidad de evitar hoy esa zona 'externa' no comportó paralelamente un acceso libre e incondicional de las mujeres a ella. La frecuentación anteriormente prohibida de los lugares alejados e incontrolables por la sociedad pasó a ser una acción sujeta a continua renegociación social. Es decir, en primer plano ya no está la prohibición de transitar por la zona 'externa', sino las razones que motivan a hacerlo. Los motivos deben ser de relevancia social para adquirir una fuerza lo suficientemente justificativa. La visita de amigos o un paseo al pueblo no son motivos suficientes, mientras que sí lo son, por ejemplo, el intercambio de productos con parientes de la comunidad vecina, la venta de quesillo en

las casas más alejadas, la compra de víveres o materiales escolares en el pueblo, una grave enfermedad que obliga a los familiares a acompañar al enfermo al hospital del pueblo etc. La visita de la escuela es otro motivo cada vez más válido para conceder a las mujeres una creciente libertad de movimiento, pero no en todas las zonas; en algunas la menarquía continúa siendo determinante para la deserción escolar femenina.

Disponer de motivos socialmente válidos aún no implica que la mujer pueda transitar sola por la zona 'externa'. Incluso las ancianas lo evitan en lo posible⁹. Con mayor razón es mal visto cuando una mujer joven 'ande sola por el monte', una situación con la que nos encontramos personalmente a menudo:

Mis visitas regulares a la comunidad vecina provocan comentarios de asombro y picardía por parte las mujeres. A menudo me preguntan si no siento miedo al caminar sola por el monte, a lo que yo respondo con la pregunta: '¿de qué debería tener miedo?'. Al zorro o a un hombre rubio que persigue a las mujeres, son las respuestas más comunes. Sobre las travesías de este hombre rubio, que vive escondido en el monte, escuché hablar más de una vez en las rondas de charla femeninas y, ante mis reacciones incrédulas a esta historia, se ponen todas de acuerdo para convencerme de su veracidad. A veces, cuando las mujeres me ven pasar por sus casas, me gritan diciéndome: 'cuidado que te va a aparecer el zorro'.

Ver a los hijos varones yendo todos los días a la escuela no es fuente de intranquilidad para los padres, pero sí lo es cuando son las hijas las que deben hacer un recorrido diario de media o una hora hasta la escuela. Como es imposible contar siempre con una persona adulta que pueda acompañarlas, los padres eligen entre las compañeras de estudio más 'serias' una compañía para sus hijas. Hemos sabido de casos en que donde la madre se vio obligada a retener a la hija en casa, porque la compañera, con la que

⁹ Estando de visita en la casa de una anciana, me disponía a volver a mi casa, en la comunidad vecina. Otra anciana, también de visita, me pidió que la esperara un rato más, ya que tenía miedo de atravesar sola el monte.

iba todos los días a la escuela, estaba enferma ese día o debía salir con la abuela al pueblo.

Las razones más convincentes en la negociación sobre la incursión de las mujeres en la zona 'externa' guardan relación con aspectos productivos o relativos al estudio. Debiendo asumir las mujeres siempre más trabajos considerados masculinos, que implican una transgresión de los límites tradicionales del espacio femenino, la necesidad económica sumada al estudio son los motivos más capaces de producir una flexibilización de la norma. En cambio, el simple deseo de salir a pasear o a conversar con alguien, normal para los varones, son acciones que siguen estando sujetas a una valoración social más rígida y austera del comportamiento femenino, como lo muestra el siguiente relato:

"Yo salgo [únicamente] con mi mamá. Cuando hay algo [como por ejemplo fiestas de la comunidad] ella no quiere llevarme. Solamente si ella va, yo también puedo ir. Yo quisiera salir. 'No serás como las demás, no irás a salir adonde quieras', me dicen [los padres]. Ellos no quieren. Cuando voy a traer agua me dicen: '¿No será que te vas para conversar nomás? ¡Vuelve enseguida! Seguro que te quedas a conversar por ahí.' Ahora ya me acostumbré [a no salir]. (...) A veces voy a la casa de mis compañeras [de trabajo] y aviso a mis padres: 'Voy a ir adonde me enseñan [curso de promoción femenina]'. '¡Anda! Ahí podemos dejarte ir y también a las reuniones [de trabajo]. Pero salir por salir nomás nunca te permitiremos'. Eso me dicen".

(Petrona, 18 años)

Los argumentos con los que padres y maridos justifican su temor a que las hijas y esposas transiten solas por lugares lejanos e incontrolables son siempre similares: sorpresas e imprevistos que pueden acaecer por el camino, en el monte o en el pueblo, causados por seres animales o humanos, estos últimos principalmente los varones. Analizando más detenidamente estos argumentos, notamos que tienen en común la preocupación por la integridad física y sexual de la mujer, que es la que determina, en gran parte, la división del espacio femenino en áreas permitidas y no permitidas.

"Cuando iba a estudiar [los padres] me decían: 'Cuando salgas no te detengas a conversar con hombres; anda y escucha para aprender. Si sales para conversar

con algún hombre nunca aprenderás en las reuniones. Te preguntarán algo y tú no sabrás de qué están hablando en la reunión.' Así me dicen. Cuando vuelvo a la casa, ellos empiezan a preguntarme y yo les cuento [lo que se trató en la reunión]. Así ellos ya saben que estuve atenta. 'Hay algunas jóvenes que dicen que van a estudiar, pero van por los hombres', me explican".

(Petrona, 18 años)

La actual fluctuación de los límites entre lo que es aceptable y lo que es sancionable en las acciones femeninas, debilita, de hecho, toda posibilidad de un control social eficaz sobre las mujeres, sobre el tipo de relaciones amistosas que entablan –también con el sexo opuesto– y sobre su comportamiento sexual.

5.2.3 La socialización de la generación escolarizada

Inicialmente, la enseñanza escolar en Kaarenda era aceptada como una educación complementaria para los hijos, como mediadora de un conocimiento que, si bien extraño, convenía que lo adquirieran los jóvenes como un instrumento útil en el intento de mejorar las relaciones con la sociedad externa. Según recuerdan hoy las personas de la primera generación escolar, en su tiempo el comportamiento en la escuela era observado y seguido con más interés por los padres y las autoridades comunales. Éstos aplicaban entonces una política de mayor control hacia profesores y estudiantes, buscando a la vez una cooperación más estrecha con los primeros con el fin de coordinar juntos la educación de los hijos.

El interés de padres y autoridades consistía fundamentalmente en crear dentro de la institución escolar las condiciones favorables para reproducir, en ese espacio extrafamiliar, normas y valores tradicionales de comportamiento, con miras a mantener una mínima continuidad entre la educación familiar y la escolar. Otras estrategias, por ejemplo la demanda de influir en la elaboración del currículo escolar, parecen haber sido más bien secundarias en la política de la comunidad, un hecho comprensible considerando el origen extraño de la cultura de la escuela para los guaraní. Tanto para padres como para profesores prevalecía en orden de importancia la observación crítica y continua de los hijos-alumnos, para controlar su



En un curso de capacitación de mujeres.

aprovechamiento real del estudio y evitar que los jóvenes adolescentes quisieran utilizar la escuela como espacio de amistades y amores secretos. Reproducimos lo que Virginia, de aproximadamente 50 años, recuerda de sus vivencias en la escuela de Kaarenda:

Virginia recuerda que cuando ella iba a la escuela, "los chicos eran más educados". Niñas y varones "andábamos y jugábamos separados". En los recreos los profesores no los perdían de vista y cuando veían a una pareja apartada, se acercaban de inmediato preguntándoles: "¿Ustedes qué hacen ahí?" Si un alumno se portaba mal, los profesores hacían venir a sus padres a la escuela y "los enfrentaban cara a cara con su hijo".

Una vez un chico mayor intentó tomarla. Ella caminaba con un grupo de amigas y éste se acercó queriendo agarrarla. Virginia se defendió y le arañó la cara. Al día siguiente lo denunció ante el profesor y el joven fue sancionado por el padre.

También Griselda, una joven de 25 años, se acuerda de que unos años atrás los jóvenes "eran mucho más vergonzosos" y especialmente las chicas "no se animaban siquiera a hablar a los varones". Esta timidez y reserva característica entre los adolescentes, fomentada ante todo en las relaciones entre los sexos, está cediendo terreno progresivamente a una comunicación más abierta y desinhibida. La experiencia que tuvo Virginia con aquel joven difícilmente sería hoy un acontecimiento muy llamativo o una razón para sanción. Esta apertura comunicativa en la generación joven es parte de un proceso que se complementa con otro cambio en la organización familiar: una relajación de las estructuras de autoridad basadas en criterios de edad.

¿Qué sucedió en el ínterin, es decir entre el momento, en que la familia pretendía el control sobre el comportamiento escolar y social de los hijos estudiantes, y el momento, en que se debilita la autoridad familiar? Los factores que contribuyeron a este proceso son múltiples, dos de los cuales se mencionarán tomando en cuenta el ejemplo de Kaarenda.

La educación escolar se limitaba inicialmente al ciclo básico, que consta de cinco años, para luego crecer e integrar hoy el ciclo completo de trece años (inclusive el prebásico). El incremento de las funciones escolares aumentó el número de profesores en la comunidad y, naturalmente, también

el de los alumnos. La ampliación de la educación escolar y su importancia creciente en la vida social de la comunidad restó, a su vez, trascendencia a la enseñanza de los ancianos y al reconocimiento social que gozaban ante la generación joven. Hoy en día los jóvenes pasan gran parte de su niñez y adolescencia en la escuela, y los conocimientos que en ella adquieren les confieren de hecho una posición de mayor status en el conjunto social.

Por otro lado, la comunidad ha ido encerrándose y resignándose ante la poca apertura que mostró la escuela a la realidad y los conocimientos locales en Kaarenda. El espacio que resta a la familia para contrarrestar el extrañamiento de los hijos estudiantes es mínimo: prácticamente se ha reducido a los confines del ámbito familiar.

¿Cuál es la dinámica que se instaura entre los jóvenes en el ámbito de la escuela? El espacio escolar crea las condiciones para desarrollar un tipo de solidaridad generacional y de amistad particular y novedosa, modificando así substancialmente las pautas de la socialización tradicional. En la tradición de las abuelas, las mujeres permanecían esencialmente en el ámbito de la casa y sus experiencias sociales se limitaban a la vecindad. Juntamente con los varones de su misma edad, integraban un grupo social sujeto a la autoridad paterna-materna y a la voluntad de los más viejos. En este contexto, entablar amistades era posible únicamente en el marco de las relaciones de parentesco y/o vecindad.

Con la frecuentación de la escuela, las experiencias juveniles y el concepto de amistad adquieren nuevas dimensiones. Se favorecen por lo general las relaciones entre coetáneos, donde el grado de parentesco pierde relevancia para privilegiar las amistades en torno a intereses comunes. Estos intereses se crean alrededor de actividades que se realizan en y para la escuela, pero también se originan desde la existencia de situaciones y experiencias en común. Hemos observado que la pertenencia a un mismo curso engendra lo que podemos llamar una identidad de curso, que puede tomar diferentes expresiones. Alumnas y alumnos de un mismo curso muestran identificación grupal en los recreos, en la organización de fiestas, en las competencias deportivas y, muchas veces, también en el tiempo libre fuera de la escuela.

En los cursos superiores, de 16 años en adelante, se forman amistades sólidas también entre mujeres y varones, que, pese a ser limitadas al tiempo de estudio, son significativas para las experiencias posteriores con el sexo opuesto, pues contribuyen a obtener una imagen más diversificada y menos precondicionada del otro.

En la fase específica de la adolescencia, entre 11 y 16 años, se fortalecen las amistades entre jóvenes del mismo sexo y se transforman las relaciones con el otro sexo. Los lazos entre las jóvenes obtienen entonces un fuerte cariz de complicidad, creando espacios para una solidaridad de género femenina muy vivaz que perdura más allá de la etapa escolar y se manifiesta asimismo ante personas de autoridad en la familia. Precisamente a esta forma de amistad, que privilegia la comunicación entre iguales y tiende a marginalizar la comunicación con los mayores, la socialización tradicional le daba menos libertades. Con un claro aire de desaprobación, las ancianas observan cómo las jóvenes respetan siempre menos la discreción en el hablar y la comunicación en general.

"Las jóvenes aprenden en la escuela a ser habladoras [*miaripota*]. Se juntan varias y empiezan a hablar, pero ya no charlan de su estudio".

(Corina, anciana)

La amistad entre las jóvenes se distingue por mucha franqueza y afecto; caminar abrazadas o tomadas de la mano son gestos típicos¹⁰. También el ambiente entre las mujeres mayores suele ser muy relajado; abundan las risas, los chistes y los ademanes con alusiones ambiguas. Las amistades femeninas portan rasgos más personales y son menos competitivas que las relaciones entre los hombres.

La afectividad de las mujeres se manifiesta también hacia los varones, que en la edad de la pubertad toma la forma de coqueteos y flirteos, expresiones que sin embargo no son necesariamente motivadas por la intención de buscar o consolidar una relación de pareja. Naturalmente la

¹⁰ Acercándome a las jóvenes para entablar comunicación con ellas, debí habituarme a sus iniciativas espontáneas de tomarme la mano o tocarme los cabellos rubios, como si ese gesto fuera la condición para abrir una primera amistad con ellas.

permanencia relativamente inobservada en el recinto escolar puede conducir fácilmente a encuentros amorosos clandestinos y, en ese sentido, la escuela facilita las experiencias sexuales a temprana edad. Un eventual embarazo acarrea complicaciones exclusivamente a la joven. La sociedad guaraní tiende a sancionar los embarazos resultantes de una unión no oficializada¹¹ y, además, muchos profesores se adhieren a esta posición de rechazo reaccionando con la expulsión de la joven de la escuela. La prevención de estos incidentes, por ejemplo a través de la información y concientización de los jóvenes sobre las posibles implicaciones de las relaciones sexuales, aún no forma parte de una estrategia educativa ni de los padres de familia ni de los profesores.

Las amistades protagonizadas por jóvenes de la misma generación tienen una significación decisiva para la socialización. Las relaciones de igualdad entre coetáneos suelen fomentar la ejercitación temprana de comportamientos más políticos, por medio de los cuales los jóvenes deben aprender por ejemplo a autoafirmarse. Si las relaciones familiares son determinadas más bien por el respeto, la autoridad y la distancia –como también por el afecto y la lealtad–, las relaciones entre coetáneos representan la igualdad, la reciprocidad y la amistad. Los grupos de amistades constituyen así un mundo antónimo a la familia: en ellos mujeres y varones pueden experimentar y expresar lo que en la casa no es posible debido al respeto a los mayores y la autoridad familiar. Por ejemplo, pueden hablar de intereses e inquietudes personales, de problemas en la casa, de emociones y deseos que no se suelen exteriorizar frente a familiares.

Cuántas veces hemos notado con asombro el cambio repentino en el comportamiento de las jóvenes al acercarse un adulto, fuera éste una mujer o un hombre; la conversación cesaba inmediatamente y las jóvenes se ocultaban en la timidez y el silencio, expresándose tan sólo cuando se les dirigía una pregunta. En tiempos actuales, en que muchas comunidades viven un proceso efervescente de (re-)organización política y de iniciativas

¹¹ Se aplica el término *yaguasa* a una pareja que 'convive en oculto', es decir sin la aprobación de las respectivas familias. Literalmente *yaguasa* hace alusión al convivir como los perros (*yagua* = perro).

en torno a una educación formal propiamente guaraní, hemos escuchado más de una vez a líderes y dirigentes lamentarse ante la poca expresividad de los jóvenes en las asambleas de consulta y discusión. Olvidan, sin embargo, que esta discreción comunicativa de los jóvenes frente a los mayores es inculcada durante la socialización¹².

La antigua estructura jerárquica basada en criterios de edad está perdiendo su validez y la justificación social que la sostiene. Se vuelve más difícil continuar imitando a los ancianos y se dan menos las condiciones sociales para practicar y asumir roles tradicionales de género. A pesar de la considerable influencia que ejercen todavía las madres y abuelas sobre las generaciones jóvenes, la institución familiar ha perdido parte de sus funciones educativas, en tanto van ganando mayor espacio otros agentes de socialización: la escuela y los grupos de amistad de coetáneos. Reflexiona una madre sobre su relación distanciada con sus hijas, con quienes desearía una mejor comunicación¹³.

"[Quisiera] que [las hijas] aprendan a tener confianza en nosotros, que nos avisen cuando les llega su primera regla. Si estarían todavía las abuelitas sería todo mucho mejor; ellas les aconsejarían, educarían bien a nuestros hijos".

(Filomena, 45 años)

En la medida que estos diferentes agentes de socialización coexisten y compiten en un mismo espacio (la comunidad), la generación en crecimiento se encuentra ante opciones mayores que no existían cuando la familia tenía el 'monopolio' sobre la educación. Al individuo se le presentan más posibilidades para escoger entre diferentes valores y estilos de vida, un hecho que refuerza la actual tendencia hacia la individualización.

¹² Sólo recientemente se ve participar activamente a jóvenes en las reuniones políticas; tiempo atrás no era usual tomar parte activa en discusiones políticas hasta no adquirir los hombres el status de adulto y las mujeres, en cambio, el status de vejez.

¹³ Un equipo de investigación realizó varias reuniones de consulta con padres de familia, con el fin de sondear las expectativas guaraní en una educación intercultural bilingüe. En estas reuniones escuchamos frecuentemente a los padres lamentarse de la deficiente comunicación con sus hijos, e incluso proponían integrar en la nueva educación una materia que pueda contribuir a mejorar la comprensión mutua.

Ante el decaimiento del ideal de autonomía político-económica de la familia extensa, la presión social sobre las mujeres ha perdido fuerza. Ellas se permiten hoy manifestar opiniones y actitudes divergentes de las de sus abuelas. Los casos de mujeres jóvenes que se oponen a la autoridad de la madre y del padre para conseguir objetivos propios, son actualmente menos raros. Pueden decidir huir de la casa por amor a un hombre que la madre no aprueba; pueden aceptar una oferta de trabajo en el pueblo haciendo caso omiso de la voluntad de los padres.

El modelo cultural de feminidad del ser mujer guaraní, está hoy en proceso de ardua negociación entre jóvenes y ancianas, así como entre mujeres y varones. Pero, mientras que los varones se oponen más claramente a todo intento de emancipación de las mujeres, sobre todo cuando se trata de sus propias esposas¹⁴, las ancianas asumen una posición más ambigua. Por un lado, la mayoría de ellas lamenta educar a una generación de mujeres que se asemeja siempre menos a ellas mismas. Las desaprobaciones se refieren a la progresiva indiferencia de las jóvenes hacia trabajos tradicionales y a los comportamientos despreocupados y poco reflexivos ante personas mayores y ante varones. Por otro lado, son las ancianas las que hacen posible que las jóvenes puedan seguir deseos e inclinaciones personales. Lo que para algunas es un deseo de emancipación y para otras la simple necesidad de recurrir a estrategias de trabajo menos tradicionales para asegurar un futuro mejor a sus hijos: ambos casos implican por lo general un alejamiento de la casa y de las responsabilidades familiares. La liberación (temporal) de las tareas tradicionales es practicable para estas mujeres solamente en tanto exista una anciana en la casa: mientras que las hijas y/o nietas se dedican al estudio, al ejercicio de un cargo político o un trabajo remunerado en la ciudad, las abuelas se encargan del trabajo en la casa y de la crianza de los nietos.

¹⁴ Los excesivos celos masculinos dan lugar a quejas por parte de muchas mujeres jóvenes. Tratándose precisamente de mujeres que han estudiado, pueden ser requeridas por la comunidad para asumir responsabilidades y cargos, pero la falta de aprobación del respectivo marido les dificulta involucrarse en trabajos sociales o políticos.

Sobre las perspectivas de jóvenes estudiantes

El grado de intensidad de las relaciones con la población hispanohablante constituye un factor determinante en las expectativas guaraní hacia la educación escolar. Según un sondeo interesado en conocer las representaciones guaraní de la escuela¹, se distinguen dos posiciones claras. La primera, típica para zonas más retiradas de la influencia blanco-mestiza y de los establecimientos escolares, concede a la enseñanza escolar una importancia tan sólo relativa: las familias se conforman con una escolaridad de dos a tres años y consideran, a su vez, su propia enseñanza (tradicional) como más pertinente para sus hijos e hijas. La segunda posición, difundida en zonas donde se dan lazos más estrechos con la sociedad externa, otorga a la educación escolar una importancia estratégica para mejorar las condiciones de vida y conseguir una relación de mayor igualdad con los *karai*. Nuestra atención se concentra principalmente en esta última posición.

Pese a una importante deserción escolar también en Kaarendá, los padres de familia tienen altas expectativas en la generación escolarizada, que actualmente puede egresar con título de bachiller en la comunidad misma, una ventaja que los padres no conocieron en su tiempo. En los discursos de las autoridades al estudiantado, se establece con frecuencia una asociación directa entre el nivel de escolaridad y el desarrollo económico y social en la

¹ Gustafson 1994a.



Alfabetizadores enseñan en la comunidad.

comunidad. Las autoridades animan con énfasis a los jóvenes a estudiar y, al mismo tiempo, invitan a varones y mujeres a postergar el servicio militar y el matrimonio.

Las relaciones siempre problemáticas con la sociedad hegemónica han puesto en evidencia, que la lengua castellana y la lectoescritura son instrumentos esenciales para 'saber defenderse mejor de los *karai*' y, además, para adquirir capacidad de gestión en las comunidades. Esta última ambición, relativamente reciente, acoge el deseo de reconquistar una autonomía social y afrontar los problemas y las demandas en la comunidad con los propios recursos humanos, reduciendo así la dependencia de estructuras externas.

Ante tales expectativas que ponen padres y autoridades –mayormente no escolares– en los estudiantes, cabe la pregunta de si éstos adquieren en la escuela realmente las aptitudes y los conocimientos necesarios para poder asumir el papel de intermediadores en las relaciones interculturales y propulsar mejoramientos en la propia sociedad. Intentaremos delinear la situación compleja de los jóvenes estudiantes y algunos de los factores que condicionan sus eventuales aportes a la comunidad, empezando con unas anotaciones y observaciones nuestras hechas en un encuentro en Kaarendá. Por iniciativa de algunos alumnos de cursos avanzados, se organizó un encuentro con autoridades y padres interesados para conversar sobre la situación de los guaraní en general. Era la primera vez que se llevaba a cabo un seminario informativo de esta naturaleza.

Después de los discursos de presentación, la autoridad máxima abrió la conversación dirigiéndose directamente a los estudiantes. Ponderó la iniciativa estudiantil de informarse sobre la situación de las comunidades guaraní, asombrándose al mismo tiempo del poco interés que al respecto habían mostrado los jóvenes hasta ahora. Aprovechó para aclarar y recalcar que los dirigentes esperan de los estudiantes más interés por los problemas comunales, además de su cooperación en la búsqueda de las soluciones a esos problemas. Ante el prolongado silencio de los estudiantes presentes y su escasa participación en general, el discursante les exhortó repetidas veces a hacer preguntas, "aunque se equivoquen" al hablar. Al rato constató que,

cómo es posible que pese al estudio tan prolongado y su próximo egreso en calidad de bachilleres, los estudiantes "todavía no saben participar ni hablar, en cambio nos deberían decir: 'así tenemos que relacionarnos, así tenemos que hacer las cosas, autoridades'".

Los jóvenes reaccionaron en ese encuentro tal como lo suelen hacer habitualmente: con la tradicional reserva, que deriva de la discreción que les enseñan a mantener siempre frente a personas mayores y de su poca práctica de discurso en reuniones presenciadas también por adultos. Los estudiantes masculinos hicieron algunas preguntas. Las mujeres, en cambio, de las cuales podemos afirmar con certeza que poseen opiniones formadas que nos exteriorizaron en conversaciones personales, no hicieron uso de la palabra. De las pocas preguntas formuladas a las autoridades presentes, era posible deducir que los jóvenes escolares estaban poco informados sobre la situación política y económica de las comunidades y que tampoco habían reflexionado aún sobre cómo afrontar los graves problemas de la falta de tierra.

Observando con preocupación la deficiencia informativa entre los jóvenes, interviene un padre de familia, Cristaldo, haciendo presente que ésta deriva en parte de la también deficiente comunicación entre padres e hijos: "No hablamos ni en nuestras casas con nuestros padres, ¿cómo podremos entonces solucionar nuestros problemas?" En otras palabras, ¿cómo pueden estos jóvenes desarrollar perspectivas más claras acerca de la situación de las comunidades, si no poseen conocimientos más profundos sobre los problemas? Siendo que esta generación asumirá próximamente responsabilidades sociales y políticas en las comunidades, el padre de familia intenta llevar a la reflexión a los jóvenes planteándoles preguntas de actualidad candente:

"Tengo algunas preguntas, con las que no quiero desanimarles, puesto que estoy a favor del estudio y de la profesionalización. Pero, ¿en qué campo debe ser la profesionalización? Eso me pregunto y les pregunto a ustedes. ¿Queremos nosotros realmente tierra? [...] ¿Para qué queremos más tierra si no sabemos bien [si habrá en un futuro el que la cultiva]? [...] Estamos creciendo, nos estamos multiplicando, donde antes habían chacos [chacras] ahora ya hay casas. [...] Por eso, cuando hablamos de profesionalización, ¿será que un profesional va a cultivar

la tierra? [...] ¿Para qué quieren profesionalizarse? ¡Esa es la pregunta central! Ustedes no pueden [o saben] cultivar la tierra, aunque no me lo crean, pero es cierto".

En esta reflexión se alude indirectamente al problema fundamental de la educación escolar: el tipo de conocimientos que ofrece la escuela –y también la universidad– a los jóvenes, siendo hijas/os de familias rurales. La escuela no enseña cómo vivir y trabajar en la comunidad, por ejemplo, cómo mejorar las técnicas de cultivo, la crianza de animales domésticos, la comercialización de productos agrícolas y artesanales. La escuela enseña más bien todo aquello, cuya aplicabilidad es limitada y relativa dentro del espacio productivo y cultural de la comunidad. Como sucede prácticamente con todas las escuelas rurales, ellas actúan como "agente de cambio, más exactamente como puente, que en la práctica se cruza sólo en una dirección, a saber, del campo a la ciudad, de lo tradicional a lo moderno, de la lengua vernácula al castellano"².

Aunque algunos bachilleres guaraní logren realizar un estudio universitario u otra especialización más corta, las condiciones en que luego deberán competir en el mercado de trabajo –con profesionales generalmente 'blancos' y en un ambiente citadino que apenas conocen– no permiten un gran optimismo ni siquiera entre los mismos padres de familia. ¿Es correcto entonces incentivar con tanto énfasis el estudio de los hijos?, se pregunta otro padre, sabiendo que, aunque sean profesionales, pueden terminar "como vendedores en una ferretería".

Además de las pocas perspectivas que ofrece la escuela a estudiantes rurales, descalifica las experiencias locales y los conocimientos culturales en la medida que no los considera en el marco formal de su enseñanza. Sumado a esta posición de indiferencia e ignorancia que asume frente al saber tradicional de los guaraní, la escuela tiende a incentivar a que los propios alumnos resten validez y reconocimiento al rol de mediadores de conocimiento que cumplen sus padres y los ancianos. Si bien los padres

² Dietschy-Scheiterle 1987:115.

podrían en principio incrementar las tentativas y los esfuerzos por viabilizar una comunicación más abierta con sus hijos, creemos ver en la escuela la principal razón para la actual incomprensión entre ambas generaciones, entre padres e hijos².

En conclusión, la escuela produce analfabetas/os en dos culturas, a pesar de no habérselo propuesto el sistema educativo formal. En todo el ciclo escolar los estudiantes no son dotados de una base sólida de conocimientos, ni desarrollan una adecuada autoestima para proyectar una inserción suya exitosa en el mercado de trabajo. Ni mucho menos podrán realizar su integración como ciudadanos iguales en una sociedad como la boliviana, donde la pertenencia étnica es un criterio de discriminación. Por otro lado, tampoco es suficiente la formación que reciben en la comunidad, de la familia y las autoridades, donde si bien no les falta afecto ni incentivos para autoestima, es deficiente la comunicación y el intercambio de informaciones entre viejos/adultos y jóvenes, entre los que saben y los que aprenden. La poca compenetración de la juventud con los procesos sociopolíticos de la comunidad no puede sino formar una generación que tiene dificultades en reconocer problemas y demandas en su medio social y desarrollar perspectivas futuras a largo plazo. El resultado es una generación de jóvenes afectada por un estado generalizado de frustración y desorientación.

Ante el uso escaso del castellano y de la lectoescritura en la vida cotidiana de la comunidad, la presencia de proyectos comunales introduce algunas modificaciones significativas en esa situación. Las iniciativas que se proponen impulsar cambios de mejoramiento en la población guaraní, generalmente con apoyo externo, contribuyen a crear espacios donde emerge una –aún pequeña pero importante– demanda de personas guaraní, que conozcan bien las dos lenguas y posean una formación escolar básica.

² Juega también un papel el modo en que los profesores representan su posición en la comunidad. Su estilo de vida contrasta con el de la mayoría de los comunarios: en Kaarenda son los que visten mejor y los únicos que pueden darse lujos económicos, como las salidas del fin de semana en taxi al pueblo. Todas estas apariencias hacen pensar a los comunarios que los profesores pueden vivir así porque han estudiado.

A partir de la realización de un diagnóstico en 1986⁴, destinado a puntualizar problemas y necesidades en una parte del área guaraní, nacen una serie de proyectos de desarrollo y acciones de apoyo.

Un proyecto que ha despertado amplias expectativas, y que supo integrar en forma pionera activamente a los guaraní, es el de la Educación Intercultural Bilingüe, hoy parte integral de la Reforma Educativa nacional. El proyecto ha sido llevado adelante con personal principalmente guaraní⁵: desde su ideación y planificación, coordinada por un Equipo Técnico compuesto de guaraní, hasta la ejecución de la nueva educación en las comunidades por profesores también guaraní.

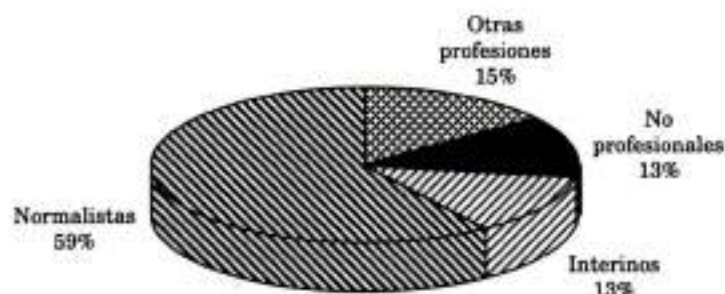
Desde la puesta en práctica de este proyecto educativo, la profesión de maestro se ha vuelto el ideal y sueño de muchos jóvenes. De hecho, entre las tantas profesiones es una de las más accesibles, tanto para mujeres como para varones, por dos razones básicas: por primera vez los guaraní poseen en este campo una ventaja decisiva sobre los profesores de habla castellana, esto es el conocimiento de la lengua y cultura guaraní, y la formación docente es financiada completamente por fuentes externas. La figura de la página siguiente habla por sí misma.

Sobre un total de 47 bachilleres egresados en Kaarendá, el 72%, conformado por normalistas e interinos, ha optado por la docencia. Una gran mayoría de ellos ejerce realmente la profesión en las comunidades. El caso único de un varón, que optó por ser agricultor (en 'otras profesiones') como su padre, confirma el escepticismo de Críaldo –en su reflexión más arriba– acerca de la profesionalización como equivalente a una renuncia a la 'vieja' profesión de agricultor.

⁴ Se trata del Diagnóstico Socioeconómico de la Cordillera, ejecutado por CIPCA (Centro de Investigación y Promoción del Campesinado) y CORDECruz (Corporación de Desarrollo de Santa Cruz). En base a los resultados del diagnóstico se formuló el Plan de Desarrollo Rural de la Provincia Cordillera.

⁵ Con excepción de los asesores pedagógicos.

Figura 1: Ocupaciones de bachilleres (egresados en Kaarenda)*



* 47 bachilleres (14 mujeres y 33 varones) de las promociones 1966, 1987, 1989, 1990, 1991, 1993. Otras profesiones son técnico veterinario, técnico agrónomo, enfermera, agricultor etc.; los no profesionales son en su mayoría personas que viven y trabajan en el pueblo o la ciudad.

Las 14 mujeres egresadas constituyen el 42% del total de egresados y todas ellas ejercen una profesión: una es enfermera profesional y las 13 restantes son docentes. La preferencia femenina por la profesión de maestra deriva fundamentalmente del hecho, de que permite el desempeño como profesional en la comunidad misma, cerca de familia o parientes. La posibilidad de combinar trabajo y residencia en la comunidad resulta ser un criterio relevante –si no decisivo– en la elección de la profesión, más aún en el caso de mujeres que así entran menos en conflicto con sus roles tradicionales.

Conversando con mujeres egresadas -de la promoción 1994- sobre sus aspiraciones en general, casi todas ellas nos aseveraron que les sería difícil tener que decidir entre ciudad y comunidad; si en último caso debían ir a vivir a la ciudad, por trabajo o estudio, visitarían con la mayor frecuencia posible a sus familias.

Si bien no ocultaban su ambición por continuar estudiando, veían el principal limitante en la falta de recursos, aunque también en su propia poca predisposición de abandonar el ambiente familiar. Algunas de ellas

sentían inclinación por la enfermería, siguiendo así la ilusión de trabajar en Kaarenda mismo donde existe un hospital. El apego más manifiesto de las mujeres por la familia tiene origen también en la estrecha relación madre-hijas, reforzada probablemente por los periódicos alejamientos de los hombres a sus puestos de trabajo fuera de la comunidad.

Las informaciones que arrojó el mismo diagnóstico (1986) sobre la situación general de los guaraní, empujaron hacia la concreción de una idea que ya anteriormente se había intentado llevar a la práctica: la organización de todas las comunidades en la 'Asamblea del Pueblo Guaraní' (APG) o '*Nemboatí Guasu*' (Asamblea Grande). Desde su constitución en 1987, la APG se expandió en poco tiempo también a zonas más recónditas y olvidadas⁶, llegando a conformar, por primera vez en la historia, una organización tan amplia capaz de aglutinar a los numerosos grupos locales esparcidos a lo largo y ancho del territorio chaqueño. Se trataba, efectivamente, de la primera gran iniciativa de reagrupamiento después de la importante derrota guaraní en Kuruyuki ante el ejército boliviano (1892), que señaló el fin de la ardua lucha guaraní por territorio e independencia.

Entre los objetivos que se plantea la APG para encaminar el desarrollo de sus comunidades (dotación de tierras, servicios básicos, educación intercultural bilingüe, etc.), figura también el de "buscar la unidad del pueblo guaraní". La estructura organizativa traduce este objetivo a la práctica mediante una estrecha coordinación entre todos los líderes y responsables a niveles de comunidad, zona y provincia, con el fin de fortalecer contactos ya existentes y crear canales permanentes de comunicación entre grupos cercanos y dispersos. El intercambio de informaciones, opiniones y problemas, como también la coordinación de las acciones correspondientes, sucede periódicamente en las Asambleas Generales donde se reúnen los representantes y delegados de todas las zonas y comunidades.

⁶ Zonas guaraní en Chuquisaca y Tarija, donde se ubican muchas de las comunidades cautivas (ver capítulo 1).

⁷ Documento de la APG 1989, en Mendoza F. 1992:55.

Mantener activa esta estructura de organización requiere no sólo de un mayor número de personas con cierto idealismo y buena voluntad, dispuestas a asumir responsabilidades de liderazgo sin precisamente mejorar por ello su propia situación económica, sino además de gente con formación escolar. Para propulsar cambios de mejoramiento en sus comunidades, la APG debe recurrir a la colaboración y cooperación de organizaciones de apoyo, que asisten en la formulación y ejecución de proyectos guaraní. Tales proyectos crean una demanda de personas letradas y bilingües, conocedoras de la propia cultura y relativamente seguras en el manejo de las relaciones con hispanohablantes (por ejemplo con técnicos, instituciones, gobierno), puesto que la lucha por las reivindicaciones debe realizarse en base a una conciliación intercultural. Mateo Chumira, un líder guaraní, comenta el estilo innovador de esta lucha:

"Ahora estamos otra vez de pie, pero no diremos, como antes en Kuruyuki, que vamos a pelear o hacer la guerra con flecha o palos, ahora la lucha es con cuadernos, lápices, con nuestra inteligencia".

En el marco de estas acciones organizativas, los jóvenes escolares asumen un rol verdaderamente estratégico. Tanto para sus familias como para la clase intelectual guaraní que dio inicio a la APG⁸, son portadores de esperanza en el proceso de consolidación política y económica. Es en este tipo de iniciativas integradoras, llevadas a cabo con participación guaraní, donde encuentran finalmente una aplicación concreta los conocimientos que los jóvenes adquirieron en la escuela. En otras palabras, la enajenación que produce la educación escolar en la generación joven puede ser contenida en la medida en que esos proyectos, que están bajo la influencia o el control de los mismos guaraní, logren interesar e involucrar directamente a los que egresan del sistema escolar. El encuentro entre estudiantes y padres/autoridades, señalado arriba, constituye un intento en esa dirección.

Este proceso de movilización social abre también a las mujeres, especialmente a las jóvenes, nuevas perspectivas. Habiéndose facilitado su

⁸ El grupo de personas que fundó la APG pertenece a la primera generación que probó más facilidades de acceso al estudio.

acceso al conocimiento escolar y la frecuentación de un espacio público importante, la escuela, pueden asumir otros roles en la sociedad.

Sin embargo, la participación femenina en acciones políticas y/o proyectos comunales es aún tímida y procede de modo muy gradual. La oposición que experimentan las mujeres, principalmente de los hombres, al querer emprender actividades extrafamiliares continúa estando presente, una oposición que se expresa más claramente cuanto mayores son las responsabilidades sociales o políticas a las que aspiran las mujeres. Un trabajo en la comunidad de residencia se ubica todavía dentro de los márgenes comunes de tolerancia; pero si el trabajo comporta además ausencias temporales (viajes por reuniones o cursos diversos), aumentan las presiones sociales sobre las mujeres a punto de que pueden obligarlas a renunciar a sus actividades. De hecho, en los niveles más representativos de la APG se ha sabido de un sólo miembro femenino en casi diez años de existencia de la organización, y las pocas mujeres que asisten con mayor regularidad a las Asambleas Generales son, en su mayoría, jóvenes y solteras.

A nivel de comunidad se observa un incremento de la presencia femenina en cargos políticos y en el desempeño de tareas de interés comunal. Ante todo son los Grupos de Trabajo de Mujeres, apoyados por una organización externa, las que absorben un potencial importante de mujeres de toda edad. Los Grupos se organizan en torno a pequeños proyectos productivos, como el cultivo de huertos, la cría de animales domésticos, talleres de costura, etc. Entretanto, una minoría de mujeres jóvenes con mayor recorrido escolar se muestra más propensa a realizar –además de sus actividades en la comunidad– un estudio corto o una formación técnica, que le daría la oportunidad de vivir una experiencia lejos de su casa y retornar nuevamente para trabajar en la comunidad. En este sentido, cabe realzar aquí que las aspiraciones de estas mujeres por asumir responsabilidades más allá de la familia, no disminuye, sin embargo, sus deseos por formar familia sino solo los posterga temporalmente.

Al mostrar estos cambios no pretendemos –y tampoco es posible– hablar de una emancipación de mujeres como resultado de su escolarización, si

bajo emancipación comprendemos la liberación de una presión o control que ejerce la sociedad/familia sobre ellas. Son varios los factores que determinaron el relajamiento general del sistema cultural guaraní y el cambio de las relaciones sociales, entre los cuales la escuela es solamente un factor, si bien importante. Concretamente, el acceso a la educación escolar ha posibilitado a las mujeres la consideración de diferentes opciones en su desarrollo personal, un aspecto que indudablemente contribuye a estimular su autoestima y autoconfianza. Antiguamente sometidas a un ideal de mujer relativamente rígido, que preveía su casamiento apenas finalizada la iniciación y con un hombre que no podían conocer antes de oficializar la relación, hoy pesan menos las presiones sociales sobre sus relaciones con el sexo opuesto, y la elección del futuro marido es ya parte de una dinámica en la que los familiares intervienen menos.

Si bien la escolarización ha permitido una serie de pequeñas conquistas sociales a mujeres, éstas todavía forman parte de una minoría en la población, al igual que, en general, todos los jóvenes estudiantes pertenecen a un grupo minoritario. Por su origen y naturaleza, la escuela castellana es incapaz de incentivar una emancipación del conjunto social y producir un mejoramiento socioeconómico generalizado. Mientras subsista en la población guaraní la división social en analfabetos y alfabetos, en viejos 'desactualizados' y estudiantes que 'saben pensar', continuarán reproduciéndose las relaciones sociales jerárquicas en el interior de la comunidad. Ante la desvalorización cultural que fomentó la escuela en los jóvenes estudiantes, el actual proceso de (re-)organización social significa una esperanza concreta de revalorización de la lengua y cultura materna. La consolidación y difusión de una educación intercultural bilingüe puede contribuir en gran medida a esta reconquista.

GLOSARIO

Van seguidos de asterisco(*) los términos
que se explican en el mismo glosario

<i>Achi</i>	harina de maíz; acompañamiento en las comidas.
<i>Agütye</i>	la perfección y plenitud humana; en <i>aguéye</i> está significado el ideal de persona humana, con todas sus virtudes y cualidades positivas. La perfección es el camino a la 'tierra sin mal' (<i>tyí mareí*</i>).
<i>Ara</i>	concepto polisemántico; hace referencia a un conjunto de fenómenos relativos al tiempo y espacio-universo.
<i>Arakuaa</i>	conjunto de conocimientos, sabiduría ancestral, ciencia; consejos o 'buenas palabras' que indican cómo 'vivir bien'; los consejos constituyen un elemento central en la educación guaraní.
<i>Arakuaaiya</i>	'dueño de la sabiduría', de los buenos conocimientos para la vida.
<i>Arete</i>	convite, fiesta de la reciprocidad (<i>ara</i> = tiempo, <i>ete</i> = verdadero, auténtico). El <i>arete</i> puede durar varios días y pone en el centro de su atención la bebida de la chicha de maíz, las danzas de enmascarados y de los invitados al ritmo de la flauta y las tamboras (en castellano, es conocido también con el nombre de carnaval).
<i>Camba</i>	habitante -mestizo o indígena- del Oriente Boliviano.
<i>Iñee Iya</i>	'dueño de la palabra' o del discurso, orador.

<i>Inomu</i>	mujer del dios <i>Tatu Tūpa*</i> , madre de los mellizos míticos; considerada como la principal divinidad femenina.
<i>Ipaye</i>	chamán, profeta, médico; también orador.
<i>Ivi marei</i>	la 'tierra sin mal' es una meta que se alcanza simultáneamente con la perfección humana (<i>aguiye*</i>) y a través de experiencias místicas; es una tierra nueva, de fiesta y de reciprocidad incondicional; incluye el no morir.
<i>Iya</i>	'dueño', señor, genio tutelar del monte, animales, lluvia etc.
<i>Iyambae:</i>	persona 'sin dueño', libre, independiente; constituye parte de un ideal humano y se refleja en el modo de educación.
<i>Kanguí</i>	chicha de maíz, bebida de gran importancia en la vida social.
<i>Karai</i>	originariamente persona con poderes mágico-religiosos; luego blanco, cristiano y toda persona no guaraní.
<i>Kereimba</i>	guerrero, hombre valiente y diestro.
<i>Kuaa</i>	el acto de conocer, comprender. Su parentesco con <i>kuarai*</i> , nombre del sol y de un dios mayor, indica la relación existente entre el conocimiento y el principio creador-divino.
<i>Kuakuaa</i>	se refiere al proceso del 'crecer conociendo', al crecimiento físico como acumulación de conocimientos y aproximación a la perfección humana.
<i>Kuarai</i>	sol; también nombre de uno de los mellizos míticos.
<i>Kuña:</i>	mujer.
<i>Mboi:</i>	término genérico para víbora.
<i>Mburuvicha:</i>	líder, autoridad, jefe de comunidad o de un conjunto de comunidades.
<i>Ñee</i>	usualmente 'palabra', 'discurso', 'decir'. En su acepción religiosa designa la porción divina del alma y asimismo el nombre originario (también divino) de la persona, nombre que hace referencia a la identidad de esa persona.
<i>Nemongarai</i>	'hacerse como <i>karai*</i> ', en el sentido de actuar o aparentar como blanco/mestizo. El término se aplica también a la persona que se bautiza o que estudia en la escuela.
<i>Pochi</i>	'enojo', tristeza, disconformidad; uno de los objetivos en la educación familiar es evitar la acumulación y exteriorización del enojo.

<i>Tatu Túpa</i>	dios mayor; literalmente <i>tatu</i> = armadillo, <i>túpa</i> = aplicado a dios y a seres divinizados.
<i>Teko</i>	modo de ser, cultura, tradiciones, sistema.
<i>Tepi</i>	retribución, venganza (tanto positiva como negativa); actualmente más bien precio, pago, deuda contraída.
<i>Têta</i>	comunidad, casa.
<i>Têru</i>	vestido tradicional de la mujer.
<i>Yasi</i>	luna; nombre de uno de los mellizos míticos.
<i>Yekuaku</i>	resguardo ritual; comprende reposo, reflexión y respeto de tabúes. La persona que se somete a <i>yekuaku</i> se aísla temporalmente, con el fin de tomar distancia de personas o elementos que –sin querer– pueden ejercer influencias negativas. Una enfermedad, la menarquía, el parto, la reciente paternidad (<i>couvade</i>), son motivos para realizar el resguardo.
<i>Yemondia</i>	resguardo o iniciación ritual de la joven en sus roles y funciones de mujer adulta.
<i>Yepiso</i>	reposo total de la joven y dieta estricta en los tres primeros días de su menstruación, en posición echada de espalda. Esta ceremonia se repite hasta finalizar el período de la iniciación.

BIBLIOGRAFIA

Berger, Peter; Luckmann, Thomas

1969: *La realtà come costruzione sociale*. Bologna

Bonnarens, Elfrida M. E.

1978: "De la vida, muerte y más allá del Chiriguano".
Los grupos aborígenes del límite occidental del Gran Chaco.
Cuadernos Franciscanos 49. Salta

Cadogan, León

1992: *Ayvu Rapyta. Textos míticos de los Mbyá-Guaraní del Guairá*.
Asunción

Chiodi, Francesco

1989: "Educación, identidad y cambio cultural en la comunidad de
Tlahuitoltepec Mixe, México". *Educación indígena*.
Colección 500 años, n° 13. Quito

Chiodi, Francesco (comp.)

1990: *La educación indígena en América Latina*. Quito

Chumiray, Guido

1992: *La asamblea del Pueblo Guaraní y la institucionalización y
generalización de la educación intercultural bilingüe*.
Ponencia presentada en La Paz

D'Emilio, Lucia (comp.)

1989: *Mujer indígena y educación en América Latina*. UNESCO/I.I.I.
Santiago de Chile

D'Emilio, Lucia

- 1991: "Educación bilingüe: ¿Estrategia, conquista o derecho?".
UNITAS, n° 3. La Paz

Dietschy-Scheiterle, Annette

- 1987: "Ciencias naturales y saber popular: ¿dominación o complementariedad?" *Pueblos indígenas y educación*. Año 1, n° 1.
Quito

Giannecchini, Doroteo; Romano, S.; Cattunar, H.

- 1916: *Diccionario Chiriguano-Español y Español-Chiriguano*. Tarija

Goody, Jack

- 1989: *Il suono e i segni. L'interfaccia tra scrittura e oralità*. Milano

Guasch, P. Antonio; Ortiz, P. Diego

- 1986: *Diccionario castellano-guaraní, guaraní-castellano*. Asunción

Gustafson, Bret

- 1994a: *Nemboe regua Itika Guasupe*. (Mimeo) Camiri

- 1994b: *Peyepisaka arare. "Escuchen al mundo". Consideraciones para una enseñanza de ciencia guaraní*. (Mimeo) Camiri

Kippenberg G., Hans; Luchesi, Brigitte (comp.)

- 1987: *Magie. Die sozialwissenschaftliche Kontroverse über das Verstehen fremden Denkens*. Frankfurt a.M.

Lanternari, Vittorio

- 1986: *Identità e differenza: percorsi storico-antropologici*. Napoli

Lenz, Ilse; Luig, Ute (comp.)

- 1990: *Frauenmacht ohne Herrschaft: Geschlechterverhältnisse in nicht patriarchalischen Gesellschaften*. Berlin

Meliá, Bartomeu

- 1991: *El guaraní: experiencia religiosa*. Asunción

Mendoza F., Eduardo

- 1992: *Asamblea del Pueblo Guaraní: nueva organización guaraní-chiriguano*. Tesis de grado para la Licenciatura en Sociología. (En prensa) La Paz

Métraux, Alfred

1930: "El origen de la luna". *Revista de la Sociedad Argentina de Ciencias Naturales*, t. XX, n° 35.

1935: "La mujer en la vida social y religiosa de los indios chiriguano". *Revista de Etnología de la Universidad de Tucumán*

1945: *Ritos de tránsito de los indios sudamericanos*. Mendoza

Montoya, A. Ruiz de

1639: *Tesoro de la lengua guaraní*. Madrid

Nino, Bernardo de

1912: *Etnografía chiriguana*. La Paz

Nordenskiöld, Erland

1912: *Indianerleben*. Leipzig

PDCC

1994: *Identificación de necesidades de aprendizaje*.

Informe final Área Guaraní. (Mimeo) Camiri

Penner, Irma (comp.)

1995: *Kuña ñeenduka. Historia de mujeres guaraní*. La Paz

Pifarré, Francisco

1989: *Los guaraní-chiriguano. Historia de un pueblo*. La Paz

Presencia

1994: *Esclavos en el Chaco. Reportajes del 16 de Enero*. La Paz

Saignes, Thierry

1990: *Ava y Karai. Ensayos sobre la frontera chiriguano (siglos XVI-XX)*. La Paz

Saignes, Thierry; Combès, Isabelle

en prensa: *Alter Ego*. Bolivia

Schaden, Egon

1974: *Aspectos fundamentais da cultura guaraní*. Sao Paulo

Sánchez Parga, J.

1989: "Formas de la memoria. Tradición oral y escolarización". *Educación indígena*. Colección 500 años, n° 13. Quito

Susnik, Branislava

1968: *Chiriguanos. Dimensiones sociales*. Asunción

Villavicencio M., Víctor R.

1990: *Mitología y pensamiento chiriguano*. Tesis de grado para la Licenciatura en Filosofía. (Mimeo) Cochabamba

La presente obra se terminó de imprimir
el mes de enero de 1999




hisbol s.r.l.

Conchitas Nº 524 • Casilla 10296

Tels.: 368327 - 326968 • Fax: (591-2) 334180

E mail: hisbols@ceibo.entelnet.bo

La Paz - Bolivia



Por una parte, la racionalidad guaraní da lugar al escepticismo frente a la educación escolar de las mujeres. Por otra, la relación entre factores socioeconómicos y cambios en la estructura familiar conduce a una progresiva aceptación social de la escolaridad femenina.

Sesenta mujeres de las comunidades guaraníes del Chaco boliviano hablan del rito de iniciación, de sus vivencias como madres y esposas y de sus experiencias con la escuela...

Las ancianas dicen que las jóvenes de hoy prefieren estudiar antes que aprender a hacer una buena chicha de maíz.