

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ANTROPOLOGICAS

**LA INTERACCION LINGÜISTICA ENTRE LOS CARIBES DE PARÚ  
DEL ESTE, PARÁ, BRASIL**

Primeros acercamientos sobre la etnografía de la comunicación y su interfase  
con la cultura y la educación

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

DOCTORADO EN ANTROPOLOGÍA

PRESENTA: IRAGUACEMA LIMA MACIEL

COMITÉ TUTORIAL: DR. OTTO SCHUMANN GÁLVEZ, DR. ANDRÉS MEDINA HERNÁNDEZ, MTRO.  
LEOPOLDO VALIÑAS COLLA.

MÉXICO/2006



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## ÍNDICE

<b>Introducción</b>	1
<b>Agradecimientos</b>	10
<b>CAPÍTULO I</b>	14
<b>LA INTERACCIÓN LINGÜÍSTICA</b>	14
1. Algunos términos clave empleados en este estudio	16
2. El trabajo de campo	21
3. Recolección de datos	26
4. Planteamientos	28
<b>CAPÍTULO II</b>	31
<b>APORTES TEÓRICOS</b>	31
1. Antecedentes teóricos	33
2. La diversidad de lenguas y los estudios lingüísticos	39
3. Diversidad de lenguas en Brasil	43
4. Lenguas en contacto	45
5. Contacto de lenguas en el Parú del Este	48
<b>CAPÍTULO III</b>	54
<b>ETNOGRAFÍA CARIBE</b>	54
1. Pueblos caribes de Parú del Este, norte de Brasil	57
1.1. Los aparai	57
1.2. Los wayana	59
1.3. Los tiriyó	60
2. El entorno geográfico de los pueblos de Parú del Este	62
2.1. Las aldeas de Parú del Este	67
3. Organización social	70
3.1. Los wayana y aparai	71

3.2. Los tiryó	72
4. Subsistencia y economía	73
4.1. La mujer en el proceso de preparación de beiju y la harina de mandioca	76
5. Sistema de tutela y asistencia	77
6. Contactos interétnicos y adquisición de nuevos elementos culturales	79
6.1. Nuevas instituciones políticas	84
<b>CAPÍTULO IV</b>	88
<b>ETNOGRAFÍA DE LAS LENGUAS CARIBES</b>	88
1. Contextos de habla	92
1.1. Casa	93
1.2. Conversaciones entre parientes y amigos	97
1.3. Mutirão (trabajo comunitario)	98
1.4. Casa de la radio (radio de banda civil)	99
1.5. Enfermería	102
- La Situación de un parto	103
- Contexto de atención médico	104
1.6. Campo de fútbol	106
1.7. Iglesia	107
2. Patrón de interacción verbal en la escuela	109
2.1. Contexto histórico	109
- Testimonio de profesora aparai	112
2.2. Los sujetos sociales	113
2.3. Modelos de educación implantados y la nueva propuesta pedagógica	124

2.4. La escuela y el multilingüismo social e individual	129
2.5. La escuela como medio de autonomía indígena	134
2.6. El desarrollo de la lecto-escritura	135
2.7. Sistema de ortografía y espacio de lectura	138
3. Las asambleas y reuniones locales: patrón de interacción verbal (PIV)	141
3.1. Lenguas y registro	142
3.2. Sujetos sociales	146
3.3. Espacio de reuniones y asambleas	148
3.4. Temas	149
3.5. Aspecto estructural-organizativo de las reuniones y asambleas	150
<b>CAPÍTULO V</b>	158
<b>POLÍTICA LINGÜÍSTICA</b>	158
1. Lenguas y perspectivas socio-políticas	161
2. Multilingüismo y pérdida de vitalidad	163
2.1. Actitud lingüística	173
3. Identidad étnica	177
3.1. Aspectos de identidad entre los caribes de Parú del Este	180
3.2. Mantenimiento de la identidad étnica	182
4. La enseñanza bilingüe	188
4.1. Política lingüística y educación indígena	190
4.2. Enseñanza de una segunda lengua - la lengua portuguesa en escuelas indígenas	193

<b>CONCLUSIONES GENERALES</b>	198
1. Las relaciones asimétricas	198
2. El multilingüismo y su manutención	200
3. Planificación lingüística	203
3.1. Estrategias en los ámbitos social y cultural	205
3.2. Estrategias en el ámbito educativo	206
4. Reconocimiento de la identidad étnica	209
5. Lengua y escolarización	210
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	215
<b>ANEXOS</b>	223
Clasificación de lenguas caribes	
Mapa de lenguas amazónicas (fragmento)	
Mapa Etno-Histórico do Brasil e regiões adjacentes / IBGE (fragmento)	
Fechas históricas	
Relación de población y lenguas indígenas de Brasil	

## INTRODUCCIÓN

La presente tesis "La interacción Lingüística entre los caribes de Parú<sup>1</sup> del Este, Pará, Brasil - primeros acercamientos sobre la etnografía de la comunicación y su interfase con la cultura y la educación" trata de la relación entre las lenguas caribes (aparaí, wayana y tiriyo) y sus aspectos sociales.

Los temas principales presentados en este estudio son los siguientes:

- a)** La elección de lenguas en los contextos de la casa, del *mutirão* (trabajo comunitario), de la casa de la radio, de la enfermería, del campo de fútbol, de la iglesia, de la escuela, de las reuniones y asambleas. En la escuela se identifican las funciones y distribución de las lenguas en los años iniciales de primaria y *Supletivo* (secundaria) y en las asambleas se identifica el patrón de interacción verbal;
- b)** La manutención de las lenguas caribes que involucra las condiciones del multilingüismo en el área de Parú del Este;
- c)** La identidad étnica es tratada como un aspecto fundamental en las relaciones lingüística y cultural.

La conclusión de este trabajo se logra gracias a la colaboración de muchas personas que me apoyaron en diferentes momentos de la investigación y elaboración de la presente tesis. Mi primer acercamiento a los aparai, wayana y tiriyo ocurrió hace siete años cuando tuve la oportunidad de contribuir en la coordinación del Núcleo de Educación Indígena de la Secretaria de Educación del Estado de Amapá,

---

<sup>1</sup> La grafía de Parú lleva ( ´ ) en español y no es acentuada en portugués.

momento en el cual pude acercarme a la realidad cultural y educativa de los caribes de Parú del Este.

La hospitalidad de los caribes es una característica fuerte, tienen mucha determinación cuando inician un proyecto al que se dedican plenamente; esto demuestra su preocupación y esfuerzo por descubrir nuevos caminos y estrategias de continuidad de sus pueblos. Los avances a través de la organización indígena y de las acciones culturales son un ejemplo del esfuerzo colectivo para garantizar mejorías en el nivel local.

Este trabajo es resultado de un conjunto de factores y etapas que llevaron a su realización, desde su concepción hasta la fase de conclusión. La relación social favorable con los caribes del Parú a través de los proyectos de educación, fue muy importante para mi decisión de trabajo específicamente con estos grupos. La ausencia de estudios en el campo de la antropología lingüística con los caribes de esta área fue otro factor decisivo para su realización. Es sabido que la elección de dónde y con quién realizar una investigación es fundamental para el desarrollo de un proyecto de estudio. Las cuestiones locales del propio grupo influyen en la elección y viabilidad del estudio a ser planteado; así los factores generales se presentaron propicios para el planteamiento de este proyecto.

Otro paso fue el estudio de los presupuestos teóricos sobre el tema tratado y las experiencias documentadas de otras sociedades pluriétnicas y plurilingüísticas. Por otra parte también realicé la recopilación de estudios etnográficos sobre los caribes, principalmente en el Museo Paraense Emilio Goeldi en Belém



de Pará, en el norte de Brasil. Esta tarea exigió esfuerzo y recursos para llegar a este museo que está localizado en un Estado vecino al Estado de Amapá.

La posibilidad de conocer la realidad de México en sus últimos años de política intercultural y bilingüe, a través del curso de doctorado en el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM, me ha permitido confrontar las dos realidades. He podido intercambiar información con investigadores que trabajan con diferentes grupos étnicos y con educadores de escuelas indígenas en el Estado de Chiapas, sur de México. Las dificultades son muy parecidas con las de Brasil. Ambos países presentan actualmente una legislación política de educación que garantiza una enseñanza bilingüe e intercultural. Sin embargo, en la práctica existen muchos problemas en la aplicación de la ley. Las lenguas minoritarias continúan siendo en grados diferenciados amenazadas por un bilingüismo asimétrico resultado de una enseñanza bilingüe transitoria. El desplazamiento de estas lenguas étnicas hacia la lengua nacional es un hecho en ambos países.

Según Coronado, la política del lenguaje en México presenta la "tendencia de unificar lingüísticamente al país" (1984: 15), y muchos proyectos educativos y formativos contribuyen todavía a la marginación de las lenguas étnicas. Por otra parte en Brasil, muy semejante a México, existe una "tendência principal, pro-língua portuguesa" (Monte, 2000: 18), en una tendencia hacia la lengua nacional que conduce a no reconocer el derecho a la coexistencia de diversas lenguas étnicas.

La existencia de una legislación favorable al reconocimiento y al mantenimiento de estas lenguas no

garantiza las condiciones reales que permitan la coexistencia de las lenguas indígenas. Los diferentes proyectos y acciones del Estado hacia los grupos étnicos deben contribuir al cumplimiento de la legislación.

El trabajo de campo lo inicié mucho antes de haber escrito el proyecto de investigación, el cual incorporó todas las vivencias y prácticas de campo, al tener los primeros contactos con los caribes de Parú del Este en 1995. He podido acompañar y, otras veces, presenciar cambios importantes relacionados con el desarrollo de proyectos en el área educativa, cultural y económica. Sin embargo la información requerida para cumplir con los objetivos del proyecto fue recabada durante el 2000 y principios de 2001. Los recursos para viabilizar el trabajo de campo resultaron de la colaboración de la Universidad Nacional Autónoma de México

El contacto con los maestros indígenas en formación desde 1996, a través del programa de formación de maestros indígenas y del proyecto de revitalización de la cultura oral a parai me permitió comprender las dificultades y el interés de los mismos por desarrollarse seguir adelante su trabajo en la docencia.

También el contacto con los líderes locales (denominados *caciques* - jefe de una aldea o comunidad indígena, su fundador) fue importante para ampliar mi percepción de la realidad local de cada grupo. Ellos siempre manifestaron su preocupación por la continuidad de la escuela, la importancia de apoyar la labor de los maestros y la necesidad de que otros proyectos de apoyo a su comunidad sean realizados en el área de salud y economía.

Además, a través del trabajo de asesoría junto a los maestros no indígenas de esta área, pude percibir las dificultades de interacción en el espacio escolar y, al mismo tiempo, el esfuerzo de los mismos para superar estos problemas y continuar su trabajo de compromiso con el grupo.

La etapa de elaboración de este estudio empezó en el segundo semestre de 2001, siendo elaborada la primera versión; y en el primer semestre de 2002 escribí la segunda versión. He tomado como ejes principales los presupuestos teóricos y explicativos de los fenómenos lingüísticos y la cuestión sociolingüística y cultural de los caribes de Parú del Este. Las contribuciones teóricas sobre estos fenómenos han permitido correlacionar los fenómenos locales dentro de la globalidad de estos mismos aspectos en diferentes culturas.

La interacción lingüística entre estos grupos presenta facetas muy particulares de un fenómeno bastante común que es el contacto de lenguas y culturas. ¿Cómo es que los grupos humanos establecen políticas de interacción en el nivel cultural y lingüístico, de manera que se mantenga la especificidad de cada uno, con un alto grado de arreglos e intercambios en diversos ámbitos de la vida interétnica?

En este estudio se propone presentar una radiografía de la situación lingüística en el Parú del Este, considerando las relaciones sociales construidas en el contacto histórico de los grupos wayana, aparai y tiriyó.

El tema elegido para este estudio surgió de la necesidad de entender la situación sociolingüística de los

pueblos wayana, aparai y tiriyó de Parú del Este, región norte de Brasil. En aquellos primeros contactos desde 1995, el trabajo en la educación suscitaba una serie de preguntas y problemas que no podían ser entendidos por la falta de instrumentos teóricos y la ausencia de otros estudios que trataran de la situación aquí mencionada.<sup>2</sup>

Intentar resolver aspectos puntuales de la educación formal, como por ejemplo, la definición de una propuesta pedagógica, no resolvía el problema de la retención de los alumnos, pues tal hecho resultaba de otros factores, entre ellos, de la asimetría en el trato de las lenguas de enseñanza que afecta directamente al hablante.

Sin la pretensión de dar cuenta de todos los aspectos relacionados con la situación lingüística de Parú del Este, propongo aquí algunas ideas que serán expuestas más adelante.

Estos grupos son de origen caribe y están localizados en dos áreas indígenas al norte de Brasil, frontera con Surinam. La situación lingüística objeto de estudio de este trabajo tiene que ver con la población de los caribes que viven en los márgenes del Parú del Este, donde existen 18 aldeas: cuatro de tiriyó, tres aldeas de wayana (predominantemente) y once de aparai (con bastante mezcla con wayana). La población total de estas aldeas es de 590 personas, incluyendo los niños de cero a un año de edad, según el censo lingüístico realizado para este estudio en abril del 2001. En algunas aldeas hay miembros de otras etnias que son mencionadas en el capítulo IV.

Por supuesto que en el proyecto, el tema se amplió para abarcar la cuestión educativa, pues la situación de

---

<sup>2</sup> La escritura de los nombres de las lenguas sigue la forma presentada en el libro *Indios no Brasil-1596-2000*, del Instituto Socioambiental, 2000.

multilingüismo con una población de hablantes cuantitativamente distinta y la ausencia de estudios sobre la situación de las lenguas caribes, necesitaba un estudio más amplio que ayudara a explicar la complejidad de la relación lingüística. Entonces, para un primer acercamiento se presenta una radiografía de la situación lingüística en el Parú del Este que permite entender la dinámica de las cuatro lenguas indígenas y su relación con la lengua nacional de Brasil.

Este trabajo está organizado en cinco capítulos y un apartado con las conclusiones. El primer capítulo presenta la introducción al tema, con la discusión de algunos términos básicos en este estudio y también de las etapas del trabajo de campo. El segundo capítulo trata de la contribución de teóricos que aportaron los conceptos y métodos de esta disciplina del lenguaje.

El tercer capítulo presenta aspectos generales de los pueblos caribes de Parú del Este, e informaciones más actuales sobre cómo he observado hechos nuevos respecto de la vida actual de estos grupos, los cambios sociales y la creación de nuevas instituciones políticas.

El cuarto capítulo consiste en la discusión del tema de la dinámica de las lenguas étnicas en diferentes situaciones comunicativas, donde identifiqué el perfil de los hablantes; así mismo trato del multilingüismo, bilingüismo y el proceso de desplazamiento y expansión de estas lenguas. Finalmente, el quinto capítulo constituye la cuestión del multilingüismo como una característica de estos grupos y de cómo está siendo afectada por las nuevas relaciones que se establecen con la imposición de una política lingüística nacional que no reconoce la

importancia de las lenguas de los grupos étnicos del Estado y del país.

Para desarrollar el presente proyecto fue muy importante la relación que ya tenía con los pueblos indígenas del área mencionada, pues desde 1995 empecé a actuar en varias actividades de educación entre estos grupos, como profesional del Núcleo de Educación Indígena de la Secretaría de Educación del Estado de Amapá. La posibilidad de contribuir con el conocimiento de su realidad actual desde un punto de vista lingüístico y cultural podrá ser importante para que nuevas políticas sean desarrolladas en estos dos campos.

La preocupación de las personas mayores y de los líderes ha sido la de mantener la tradición y la lengua; por otra parte los jóvenes reciben con mucho entusiasmo las influencias externas y la escuela garantiza la política lingüística nacional que impone la lengua portuguesa. Esto para decir que los grupos o sus agentes pueden tener un poco más claro qué es lo que está en juego en el campo lingüístico y cultural, desde un punto de vista interno y externo, en la relación con el contexto nacional. La situación en otros estados del Brasil no es muy diferente.

La falta de conocimiento de la realidad causa prejuicios en la elaboración y ejecución de políticas educativas. La falta de la definición de políticas con tratamiento igualitario para las lenguas indígenas y la lengua nacional pone en mayor riesgo de desplazamiento las lenguas indígenas.

En el caso de Parú del Este, la política oficial desde la década de 60's no ha garantizado las condiciones necesarias para que las tres lenguas caribes fueran

empleadas en la enseñanza, ni siquiera dándoles incentivos para su manutención. Así mismo, la cuestión de la identidad de estos grupos que está fuertemente vinculada con la lengua que el individuo habla, no es un aspecto tomado en cuenta; el desplazamiento de una de las tres lenguas está muy avanzado, y este hecho tiene la suficiente importancia para que el gobierno y los políticos lo consideren más seriamente.

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco preponderantemente a mi familia por su presencia y apoyo: Maria Mimorina Lima Maciel, Jauíris, Elian, Luan, Sabrina, Rennan, Aracelya, Luany, Nazaré, Socorro Lourenço, João, Socorro y Rosângela Amanajás.

A Juan Hernández Garduño por su cariño, atención, colaboración en diferentes momentos de mi estancia en México y en la actividad de formatear de este trabajo.

A los aparai, wayana y tiriyó que me han recibido en sus casas y aldeas, y han colaborado siempre con este trabajo: los *typataken* - Tuarinke Waiana (João Aranha), Sipükü Tiriyó, Anakamano Apalai, Severino Apalai. Mopehru Apalai, Enrikamano Tiriyó, Tuike Apalai, Aramaxo Waiana, Kuwaiman Waiana, Jaerepo Apalai, Waremã Waiana Tririyó, Jaké Apalai, Moropi Waiana.

A los maestros indígenas -Aritana Wayana, Jakuró Apalai, Cecília Awaeko, Elizeu Apalai, Elizabete Wayana, Ingrid Tiriyó, Paulinho Apalai, Tucupi Wayana, Ariné Apalai, Tiago Apalai, Xiuka Apalai, Xamyi Apalai, Setina Apalai.

A los maestros no indígenas - Josinete de Oliveira Barbosa, Laudemilso José L. De Souza, Telma Helena de Oliveira, Alberonio Nery da Paixão, Alcirema Lobato de Lima, Adri.

Al comité tutorial - maestro Otto Schumann Galvéz, lingüista/ investigador del Instituto de Investigaciones



Antropológicas de la UNAM, especialista en lenguas mayas; al maestro Leopoldo Valiñas Coalla lingüista/investigador del Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM, especialista en lenguas Nahuatl; y al Dr. Andrés Medina, antropólogo/investigador del Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM.

Al Dr. Mario Castillo lingüista e investigador de lengua Nahuatl.

A Adjaci Uchoa Fernandes, maestro en Química del Instituto de Química de la UNAM, por su apoyo y valiosa amistad en todos los momentos.

Al maestro Juan Ortiz Díaz por su valiosa colaboración en la revisión de este trabajo.

A la colaboración del Dr. Nicanor Recendiz Rebolledo, antropólogo/investigador de la Universidad Pedagógica Nacional de México. Ha colaborado como asesor en el Núcleo de Educación Indígena de Amapá en 1997 y también le agradezco por su invitación para estudiar en México;

A Pilar Miguez educadora/investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional de México, por su amistad y colaboración en todos los momentos buenos y difíciles.

A la maestra Clara Martínez por su amistad y colaboración en diferentes momentos de mi estancia en México.

A los amigos y colaboradores del Núcleo de Educación Indígena (NEI) - Simoni Valadares lingüista/investigadora, maestra en la Universidad Federal de Amapá; Karla Dasmaceno, pedagoga y educadora; Josinete de Oliveira Barbosa, maestra y directora de la de la escuela Imacuama Amajarema, que vive entre los aparai, wayana y tiriyo cerca de trece años y ha colaborado con la formación de profesores autóctonos, también ha contribuido con informaciones para este estudio.

A las amigas y amigos de siempre por el estímulo que me han dado: Elizabete Pisa, Lúgia Almeida, Ely Almeida, Sandra Cilce, Luiza Jucá, Janeide, Getúlio Barreto y Nonato. También a los amigos que me apoyaron en diferentes momentos de mi estancia en México: Nanako, Sabina, Luisa, Kumi, Martin, Fábio, João, Carlos, Laura y Lourdes.

A los amigos y colaboradores del Instituto de Investigaciones de la UNAM - Dra. Ana Bella Pérez Castro-anterior Coordinadora del Posgrado en Antropología de la UNAM, a Hernán Correa - amigo y compañero de curso, a las amigas y colaboradoras del Posgrado, señora Teresa García Martínez, señora Luz María Telles Nieto, señora Ilda Cruz Duran y a señora Gloria Hernández.

A los amigos de la Comunidad Participativa Tepito (Comparte) - Juan Francisco, Cesar Amescua, Pilar Abiega, Enriqueta Rojas, Fabiola, Martín, Teresa, Sr. Otto, Leticia, Rocio, Guadalupe e Abril.

LOCALIZACIÓN DE LOS CARIBES DE PARÁ DEL ESTE, PARÁ,  
BRASIL



## CAPÍTULO I

### LA INTERACCIÓN LINGÜÍSTICA

Pensar sobre la interacción lingüística implica considerar las relaciones humanas mediadas por el lenguaje que se manifiesta en el cotidiano de las personas. El comportamiento lingüístico expresa una serie de rasgos (el origen del hablante, el grado de formación, el estado emocional, entre otros) que son resultado de la personalidad individual, del estado psicológico del hablante, del contexto de la comunicación, del canal, del interlocutor, del objetivo de la comunicación. Todos estos elementos hacen que el habla sea un complejo de realizaciones. La gramática que el individuo tiene internalizada es todavía más compleja y creativa cuando se manifiesta en la comunicación.

En este estudio me interesa pensar el lenguaje a partir del contacto interétnico y lingüístico, en términos de cómo se realiza la interacción en diferentes contextos cotidianos de los pueblos wayana, aparai y tiriyó. Para eso es importante entender que el contacto de estos grupos pasa por diferentes fases: primero, los conflictos interétnicos; segundo, la pacificación; tercero, los contactos comerciales, y finalmente, una serie de intercambios culturales de estos grupos a través de matrimonios.

Cabe hacernos las siguientes preguntas: ¿qué está pasando con las lenguas de estos grupos? Y ¿cómo interactúan y se mantienen de manera diferenciada? La situación actual, después de un largo proceso de intercambio cultural pero con una fuerte separación de las

lenguas, sugiere la existencia de factores de resistencia cultural que se evidencia en la distinción lingüística.

Seguramente la ausencia de investigaciones en el área sociolingüística ha afectado negativamente los proyectos educativos y ha contribuido a un descenso en la valoración de las lenguas de los grupos étnicos que compromete la manutención de las mismas. Para la política oficial no hay distinción entre los wayana y los aparai que son considerados como un grupo totalmente mezclado. Así, en el censo de población no toman en cuenta el factor de la identidad étnica con base en el criterio lingüístico, que para los indígenas es muy importante (Véase capítulo V - Política Lingüística). Hacen falta estudios que traten las cuestiones lingüísticas y culturales para dar cuenta del tema de la identidad étnica, del contacto de lenguas y sus implicaciones socio-culturales, asuntos que contribuyen a la pérdida de la riqueza lingüística de estos grupos.

Las medidas sociopolíticas son generalizadas a todos los pueblos y no permiten un tratamiento diferenciado, considerando la especificidad de cada uno de estos grupos. Las consecuencias de tal política se presentan en las relaciones interétnicas.

Para este estudio se utilizaron conceptos y métodos de la sociolingüística y de la antropología lingüística como área de conocimiento que comparten objetivos comunes, cuando tratan de explicar la relación de la lengua con la cultura y que, por otra parte, tienen sus particularidades de términos y métodos. Estas áreas de estudio permitieron tratar el tema de la interacción lingüística en diferentes contextos de habla entre los tiriyó, wayana y aparai de Parú del Este, que poseen una

riqueza en el aspecto cultural y lingüístico y que intentaré demostrar en los siguientes capítulos de este trabajo.

*1. Algunos términos clave empleados en este estudio*

Uno de los conceptos importantes para este estudio es el de **comunidad lingüística**, para entender el caso específico de Paru del Este. En varios trabajos se ha definido este término a partir de criterios extra-lingüísticos, por ejemplo, en los estudios de dialectología en Alemania, que han empleado técnicas de la geografía. Otros conceptos se basan en una relación entre el código de prestigio y las características sociales de los hablantes que generalmente sufren presiones del medio social y político.

En su clasificación de tipos de comunidades lingüísticas, Gumperz (1962, citado en Garvin y Lastra, 1974), define este término como:

Un grupo social que puede ser monolingüe o multilingüe, unificado por la frecuencia de interacción social estructurada y separada de las áreas circunvecinas en términos de comunicación.

Las comunidades lingüísticas pueden consistir en pequeños grupos ligados entre sí por el contacto cara a cara o pueden consistir en regiones bastante amplias, dependiendo del nivel de abstracción que deseemos darle. Aparece aquí el patrón de interacción social como base para mantener el agrupamiento humano separado por la lengua de otros grupos vecinos.

Para Labov (1972), una comunidad lingüística se define por:

(...) la participación en un conjunto de normas compartidas; tales normas pueden ser observadas en comportamientos manifiestos evaluativos y por la uniformidad de modelos abstractos de variación que son invariables respecto a particulares niveles de uso.

La lengua, o mejor, una variedad dialectal, se inserta en un conjunto de normas sociales compartidas y se encuentra estandarizada por el uso, que varía de un grupo a otro.

En este trabajo la comunidad lingüística como concepto dará cuenta de dos situaciones: una a nivel del grupo local (aldea) y otra a nivel del área indígena que incluye 18 aldeas. La primera la entiendo como un agrupamiento humano bajo el mando del fundador de un grupo local (*typatakem* en wayana, *typatakemy* en aparai y *pataentu* en tiriyó), que comparte normas sociales específicas y donde predomina una lengua en el ámbito de la comunidad. En la segunda considero el área Parú del Este, con 18 grupos locales constituidos por miembros de una o más etnias, bajo el mando de un líder general (*cacique geral*), y donde predominan tres lenguas étnicas, más el portugués en determinados contextos (escuela, enfermería) y otras lenguas de pocos hablantes como *kaxuyana*, *waiãpi*, *akurió*, y *xikiyana*. Vease al siguiente esquema:

**COMUNIDAD LINGÜÍSTICA  
EN EL PARÚ**

**GRUPO LOCAL (aldea)**

- con una lengua de predominio
- con un líder (fundador)
- con normas sociales comunes propias al aldea

**Área Parú del Este  
(18 aldeas)**

- con tres lenguas de predominio y lenguas minoritarias (04)
- con un líder general
- bajo normas políticas y sociales comunes

Por otra parte los cambios de códigos en el Parú del Este son muy comunes entre los hablantes de dos o más lenguas. Una situación importante se da en el caso de los caribes de Parú del Este, ya que estos grupos mantienen fuertes relaciones por medio de matrimonios y de ritos religiosos. En estos contextos hay un alto grado de bilingüismo o multilingüismo. Pero en el contexto de las relaciones comunales de la aldea se da el predominio de una lengua.

En relación con el habla como interacción social, para Malinowski (1984) la lengua tiene su función en el uso (pragmático) del cotidiano. Él elabora a partir de su estudio etnográfico dos nociones centrales: el contexto de situación y la lengua como un modo de acción, que son conceptos básicos para la formulación de una etnografía del lenguaje.



Por su complejidad, el habla presenta dificultades para su estudio y Labov (1983), trata de estructurar algunas de sus características, mencionadas a seguir:

a) **Agramaticalidad:** el habla presenta formas agramaticales por el hecho de que los hablantes, dependiendo de la situación de comunicación, pueden o no desarrollar en mayor o menor grado, su plena competencia.

b) **Variación:** hay formas alternativas de decir la misma cosa. El hablante tiene sus preferencias individuales y también sufre influencia de su comunidad lingüística. Además se deben observar los estilos del habla, que dependen del contexto de la comunicación, de los interlocutores y del objetivo o función de la comunicación.

c) **Difícil audición y grabación:** para los estudios del habla es necesario un buen material grabado, sin embargo, es difícil obtener buena calidad en este tipo de material. El entorno de los contextos de habla generalmente está lleno de ruidos o interferencias que causan una reducción en la calidad de los datos.

El habla es fundamental en la vida social y posee diversas funciones que pueden emplearse para establecer relaciones humanas, obtener informaciones, expresar emociones, entre otras. Este acto es gobernado por normas que son aprendidas en el medio y reforzadas a través de estímulos sociales. La habilidad de hablar depende de varios factores: del contexto, del conocimiento que tiene el hablante sobre el asunto, del canal y, por supuesto, de las normas que la gobiernan. Algunas normas de

comportamiento lingüístico se relacionan con el hecho de hablar mucho y/o el tono de la voz.

El habla también tiene un papel importante en la identidad social pues revela quién es y de dónde proviene el hablante, es decir, las lenguas tienen rasgos que caracterizan al individuo. Una de las marcas comunes es la distinción entre el habla de hombres y el habla de la mujer en muchas culturas. También se ha verificado que en todas las lenguas hay una manera especial de hablar con los niños.

Además de este aspecto, también el habla refleja el poder de la solidaridad en la relación de los participantes. Estos aspectos se pueden notar en la forma de referirse a los nombres personales, donde emplear el primer nombre o el apellido tiene significados diferentes y también el uso de títulos antes del apellido.

El habla es estructurada por patrones que determinan el uso de frases, el vocabulario y el orden de las palabras, entre otras. Por ejemplo, en el contexto de saludos e invitaciones se presenta un comportamiento lingüístico con un patrón bien claro en el que el primero requiere una respuesta, mientras el segundo exige una aceptación. También el hablar por turnos, en donde cada participante tiene su tiempo, lo cual expresa un patrón importante en la interacción comunicativa.

Con respecto a la etnografía y el método, para Duranti (2000) la etnografía: "es la descripción escrita de la organización social, las actividades, los recursos simbólicos y materiales, y prácticas interpretativas que caracterizan a un grupo particular".

Este concepto implica que la investigación etnográfica tiene su base en una larga participación en la vida de un grupo social, que requiere el acercamiento directo en la vida del grupo, y también de la distancia necesaria para reflexionar con cierta imparcialidad sobre las cuestiones vividas en el medio. Este método exige que el investigador tenga la habilidad de manejar dos posturas hacia el grupo: de empatía que posibilita la observación participativa con un alto grado de involucramiento en la vida del grupo; y por otra parte una postura objetiva donde hay un distanciamiento del grupo para permitir la observación con una mirada de afuera.

## *2. El trabajo de campo*

El medio para llegar a la aldea Bona es por avión bimotor durante una hora y media, 430 km en línea recta, el cual tiene un costo de 1750 dólares de ida y vuelta a la ciudad de Macapá. Para desplazarse entre las aldeas es necesario llevar gasolina y aceite 2T, también por medio de avión. Para cada viaje de este proyecto fueron necesario 300 litros de gasolina.

Considerando que ya tenía conocimiento del área, desde 1995 ya había registrado información, por supuesto no sistemática, para este proyecto se realizaron dos viajes más, en junio y julio de 2000 y en marzo de 2001. El primero con apoyo financiero de la UNAM, a través del Instituto de Investigaciones Atropológicas, que incluyó boletos de avión a Brasil, hospedaje y alimentación; y el segundo con recurso de la beca de doctorado. Los boletos fueron una donación del gobierno de Amapá, Brasil.

Para el desplazamiento dentro del área conté con el apoyo del maestro Paulinho Apalaí, piloto y colaborador indispensable, además de traductor en muchos momentos. En otra ocasión se pudo contar con el apoyo del jefe de puesto de la "Fundación Nacional del Indio" en la aldea Bona, para llegar a la aldea Maxipurimo.

En los primeros contactos surgieron diversas preguntas acerca de las cuestiones sociolingüísticas observadas y vividas en los diversos viajes de trabajo que me permitieron conocer cada vez más la población de las aldeas y sus costumbres. Por otra parte, tenía dificultades para comunicarme con algunas personas que no entendían lo básico de portugués. Siempre tuve el cuidado de solicitarle a un maestro que me apoyara en la traducción de nuestros diálogos durante las reuniones locales y las conversaciones con los líderes y consejeros indígenas.

En los contextos de las reuniones era posible realizar observación participante acerca de la interacción comunicativa de la cual yo formaba parte como un agente involucrado en estas situaciones de habla. Y esto me exigía un gran esfuerzo para hablar en un nivel de portugués que permitiera al traductor explicar sin mucha dificultad. No obstante, casi siempre esto era imposible, por la naturaleza de los temas y porque las comunidades no conocían la realidad burocrática o política de la cual yo hablaba.

Participé en diversas reuniones en todas las aldeas donde hay escuelas (*Bona / Apalaí, Murei, Tapauku, Xuixuimene, Itapeky, Kurumuripano, Ananapiaré, Pururé, Maxipurimo, Matawaré e Cachoeirinha*) y observé el interés de todos por comprender los problemas que obstaculizan el

funcionamiento permanente de las escuelas y la preocupación por ofrecer a los maestros no indígenas las condiciones para su permanencia en cada aldea. Casi siempre, con la llegada de los maestros y que los niños y jóvenes se portaran bien con ellos para no causarles molestias.

Coordiné los cursos de capacitación de maestros indígenas de esta área de 1996 a 1998, y una preocupación era que cada maestro pudiera sentirse responsable por la valoración y mantenimiento de la riqueza lingüística de su área indígena. Otro aspecto importante era que la enseñanza en la lengua materna era fundamental para la garantía de un desarrollo adecuado de la lecto-escritura en lenguas indígenas y uno de los medios de mantenimiento de su propia lengua y cultura.

La convivencia con los indígenas y con las cuestiones escolares no permitía a corto plazo responder a las preguntas que se quedaban sin repuestas hacia la compleja relación de estos grupos en nivel sociolingüístico y cultural. Esta es la razón central por la que elaboré un proyecto con estos grupos étnicos, para conocer el contexto escolar, y así, contribuir con conocimientos y mejoras en este campo.

Una primera cuestión era cómo se podrían plantear acciones de educación en un área de multilingüismo, sin un diagnóstico de esta realidad. La otra era definir una línea de investigación que pudiera dar cuenta de lo lingüístico y lo cultural, pues en Brasil hace falta un mayor diálogo entre éstas dos áreas, donde prevalece o una u otra visión en la confrontación de temas educativos para los pueblos indígenas. Al contrario podría haber aportaciones que produzcan ventajas generales en el campo

de la educación formal. Menos diálogo existe entre éstas dos áreas y la pedagogía que están en la base de cualquier proceso educativo.

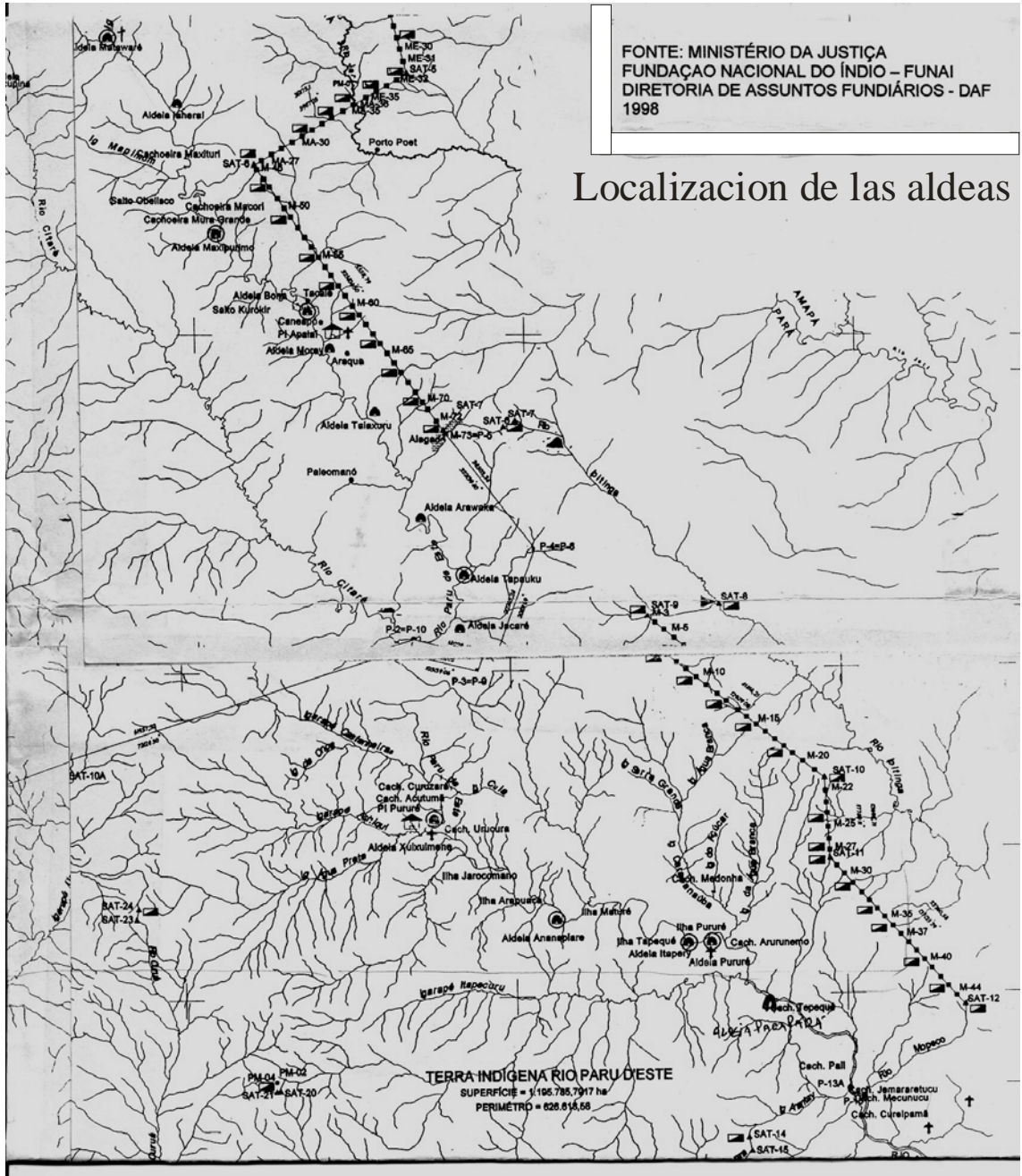
Una medida fundamental para la resolución de esta superación, que ha permitido una comprensión más amplia de la educación formal en las áreas indígenas, fue reunir profesiones relacionadas con estas áreas en el Núcleo de Educación Indígena para iniciar un diálogo interdisciplinario que vislumbrara soluciones a los problemas de la educación indígena en el estado de Amapá. Por supuesto que hubo y todavía hay grandes dificultades para establecer conexiones entre los especialistas de las tres áreas, y así llegar a una comprensión y a resoluciones más adecuadas para cada realidad sociocultural.



Nº 1 - Aldea Bona / Apalaí /2001.

FONTE: MINISTÉRIO DA JUSTIÇA  
 FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO – FUNAI  
 DIRETORIA DE ASSUNTOS FUNDIÁRIOS - DAF  
 1998

### Localizacion de las aldeas



### 3. Recolección de datos

Para el presente trabajo se consideraron varias anotaciones y vivencias de los trabajos que se realizaron en años anteriores con los pueblos de Parú del Este. Fue fundamental la participación en la vida diaria de la aldea y para esto fue central la colaboración de la señora M. Wayana y de su familia, con la cual viví una buena parte de los periodos que estuve en esa área. Por las noches ella acostumbraba contar las experiencias de sus parientes y cómo vivían ellos en el pasado.

En la reunión de presentación del proyecto en la aldea Bona consulté a los miembros si era mejor visitar sus casas o quedarme en la casa de reuniones, con el fin de realizar las entrevistas y el censo lingüístico. Ellos opinaron que sería mejor que pasara a sus casas. Esta actitud de la comunidad me permitió visitarlos. Muchas veces estaban desayunando o comiendo, trabajando en artesanías o descansando, y era invitada a compartir estos momentos y también interrumpir sus tareas para que colaboraran con este trabajo. Y siempre fui muy bien recibida en sus casas como persona y como investigadora.

Para realizar el censo lingüístico visité cada familia, y en la aldea Matawaré tuve el apoyo, como traductora, de la maestra I. Tiriyó, quien me acompañó a todas las casas. También con los tiriyó en la aldea Bona tuve la colaboración como traductora a la señora M. Wayana.

Para las entrevistas tuve que elegir a personas que tenían el nivel básico o intermedio del portugués. Y esto fue más difícil con las mujeres porque hay pocas que tienen este nivel para una conversación larga. Así,



entrevisté a los Typatakem (fundadores de un grupo local), a los maestros indígenas, a los agentes de salud.

La convivencia con los indígenas y con las cuestiones escolares no permitían a corto plazo responder a las preguntas que se quedaban sin respuestas hacia la compleja relación de estos grupos en nivel sociolingüístico y cultural. Esta es la razón central por la que elaboré un proyecto con estos grupos étnicos, para conocer el contexto escolar, y así, contribuir con conocimientos y con mejoras en este campo.

#### **4. Planteamientos**

El presente estudio está centrado en dos temas principales relacionados con la identificación y comprensión del patrón de interacción verbal en los espacios formales de habla y con la situación de las lenguas étnicas en el área de Paru del Este.

Así formulo dos hipótesis, la primera que consiste en que los espacios formales de habla reproducen relaciones asimétricas entre los grupos étnicos aparai, wayana y tiriyó; y la segunda consiste en que las condiciones actuales del contacto lingüístico y social favorecen a la manutención del multilingüismo social.

Se ha planteado inicialmente centrar la identificación del patrón de interacción verbal en la escuela, en las asambleas y reuniones. Sin embargo, el trabajo de campo ha revelado que otros espacios del habla podrían ser tratados para presentar una radiografía de los demás contextos del habla. Por su parte, el contexto

escolar, por su grado de formalidad, no permite la manifestación de la riqueza lingüística que hay en otros espacios. Al contrario las asambleas y reuniones más amplias (no restringidas a los miembros de una sola aldea) son ricas en manifestaciones lingüísticas y fue posible participar de una gran asamblea y obtener los registros escritos, también de las reuniones mayores con la participación de líderes y miembros de toda al área de Parú del Este, con registro en casete.

Las asambleas tienen la limitación de ser un evento que acontece una vez al año y no fue posible hacer de ella más registros que permitieran observar diferentes patrones de organización de esta actividad. Así mismo, se pudo enriquecer el trabajo con el reconocimiento de otros contextos lingüísticos que muestran la diversidad de uso y la dinámica de las lenguas en Parú del Este.

Así, el presente trabajo se propone:

- La identificación de diversos contextos lingüísticos donde existe la interacción de hablantes de diferentes lenguas étnicas, y donde también está involucrado el uso de la lengua nacional (portugués).
- La identificación del patrón de interacción verbal del contexto escolar y de asambleas y reuniones como contextos formales de habla.
- La explicación de posibles asimetrías marcadas en las manifestaciones lingüísticas de los actores bilingües y multilingües. Esta cuestión se presenta en el

sentido de establecer la valoración de los hablantes de una lengua sobre los hablantes de otras, lo que puede causar relaciones asimétricas, por ejemplo, restringiendo la participación de sus miembros no en el espacio escolar sino en espacio de reuniones y asambleas. Las primeras observaciones han indicado tales asimetrías en el espacio de participación política, en este caso los miembros de comunidades fuertemente monolingües tienen su participación restringida, siendo hablantes o no de la lengua de mayor prestigio.

- Introducir la discusión sobre lenguas e identidad étnica de los grupos tiriyo, wayana y aparai.

La presente investigación pretende contribuir a identificar cómo los hablantes emplean cada lengua en las relaciones interétnicas en diferentes contextos del habla. El conocimiento de la situación de las lenguas étnicas podrá indicar factores de pérdida lingüística y promover un planteamiento lingüístico que apoye el mantenimiento del multilingüismo individual y social.

A partir de las conclusiones de este estudio se podrá contribuir al conocimiento del comportamiento lingüístico del alumno indígena, del profesor indígena en el contexto escolar, para favorecer el establecimiento de una mejor relación interétnica. El hecho de identificar los patrones de interacción entre los actores en el espacio escolar puede enriquecer el conocimiento, sistematización y reflexión de esta realidad por parte de los maestros y lograr avances en el planteamiento escolar.

Además se pretende presentar los resultados del primer censo lingüístico que permitió identificar la situación real de las lenguas indígenas en términos de expansión y desplazamiento lingüístico.

## CAPÍTULO II

### APORTES TEÓRICOS

La sociolingüística aparece en los años 60's, cuando se realizó una conferencia en la Universidad de California en Los Ángeles, como un campo del lenguaje que asocia la lingüística estructural y los aspectos sociales. Este evento abrió un espacio de diálogo entre lingüistas y sociólogos, que generó una serie de avances en esta área. Así se empiezan a estudiar comunidades urbanas y a emplear métodos cuantitativos. Entre los avances se encuentran los estudios de la sociología del lenguaje impulsados por Fishman que tratan el bilingüismo y planificación lingüística, entre otros. Por otra parte, se encuentra la rama que estudia la relación de aspectos lingüísticos con aspectos sociales desarrolladas por Labov, cuyos temas principales son variación del habla y los cambios lingüísticos, la cual se constituye como una rama de la ciencia interdisciplinaria estrictamente conectada con los estudios etnográficos.

Los estudios sociolingüísticos han contribuido al conocimiento de los fenómenos lingüísticos de las sociedades bilingües o multilingües y también a las variaciones lingüísticas en sociedades monolingües explicando que las lenguas no son homogéneas.

Lo que era considerado "variación libre" por los estudios lingüísticos estructurales pasa a ser explicado por la sociolingüística como "diferenciación social sistemática" (Lastra, 1997: 22). Esta disciplina desarrolla estudios que relacionan lenguas y sociedad con los siguientes enfoques principales: a) estrictamente

lingüísticos, como son los estudios de la situación de una lengua en su contexto social (variación de lengua y sus aspectos sociales); b) sociológico y lingüístico, como son los estudios de bilingüismo, desplazamiento de lengua, o los trabajos que tratan de temas de la lingüística antropológica, de la psicología social del lenguaje y de la etnografía de la comunicación.

A su vez, la antropología lingüística se relaciona estrechamente con la sociolingüística y fue incluida como un subcampo de la antropología a principios del siglo XX por Boas y un grupo de antropólogos, quienes a través de sus estudios influyeron en la antropología americana con conceptos que relacionaron la cultura y el lenguaje. Esta disciplina se ha dedicado a estudiar sociedades más reducidas y a emplear métodos cualitativos también ha desarrollado estudios de otros temas que son del interés de la sociolingüística, como actos del habla y registro hablado, entre otros.

El área de la antropología lingüística o de la etnolingüística - término que aparece a fines de los años 40 e inicio de los 50 - estudia el lenguaje y la cultura como interfases de un proceso sociolingüístico vivido por los grupos humanos. Para Duranti (2000):

(...) el término antropología lingüística frente a lingüística antropológica o a etnolingüística forma parte de un intento deliberado de consolidar y redefinir el estudio del lenguaje y de la cultura como uno de los subcampos principales de la antropología.

La antropología lingüística emplea métodos que pertenecen principalmente a la antropología y a la lingüística para explicar fenómenos lingüísticos como elementos de la cultura.

Esta disciplina define algunas áreas teóricas que son la actuación, la deixis y la participación. La primera consiste en el uso de la lengua que depende de la competencia del hablante, de su percepción y memoria. La segunda tiene que ver con el uso de expresiones lingüísticas (pronombres demostrativos, pronombres personales) que influyen en la comunicación en el sentido de que señalan una relación entre el habla y el espacio sociocultural, tanto en nivel del habla como de lo escrito.

A su vez la participación significa la acción del hablante con base en toda su competencia e interacción, con su comunidad lingüística y su medio cultural. En este sentido el hablante es considerado como actor social que manipula su medio de forma creativa a través del habla. Así, para la antropología lingüística es importante entender cómo actúan los actores sociales en su interacción lingüística.

### **1. Antecedentes teóricos**

Los estudios sociolingüísticos han contribuido al conocimiento de la diversidad lingüística del mundo. Así a continuación, presentamos algunos conceptos básicos de esta disciplina.

La contribución de Gumperz fue en la definición de los conceptos de comunidad lingüística y repertorio

lingüístico. Ha trabajado muchos temas, entre otros, la situación lingüística en la India, la diversidad de lenguas en el sur de Asia, la etnografía de la comunicación, campo de investigación que fue construido con Hymes.

En su artículo sobre tipos de sociedades lingüísticas Gumperz (1962) empieza con la afirmación de que los estudios lingüísticos y antropológicos no permiten la comparación del comportamiento lingüístico y social por el tipo de datos que manejan, ya que son bastante aislados, pues se aplicaban a una comunidad específica o a una lengua determinada. El método estructuralista empleado por la lingüística no permite explicar la totalidad de las ocurrencias de una lengua que son denominadas de variación libre.

Tales estudios resultaban una pequeña muestra de la realidad lingüística de una sola lengua o estilo de habla y no de la gama de realizaciones de la lengua en el uso diario. Gumperz reconoce que estos estudios han contribuido a la tipología y reconstrucciones de lenguas. Sin embargo, para entender el complejo de las realizaciones de una lengua, estos estudios no eran suficientes y a partir de los años 60 se ha dado importancia al estudio de las variaciones dentro de una lengua.

Con estos cambios conceptuales, se pudo avanzar en los estudios de las lenguas, y Gumperz propone hacer un análisis y proceder a un estudio comparativo. Los estudios comparativos realizados siguieron la orientación diacrónica y el pensamiento de Sapir que influenció a muchos lingüistas y antropólogos, el cual no tomaba en cuenta las impresiones del entorno social.



Estos estudios han tenido limitaciones por basarse apenas en el criterio genético, que si bien posibilitaron conocer la historia de una cultura, no permitieron entender la dinámica interna de estos cambios en el proceso diacrónico.

El estudio de comunidades lingüísticas refleja la estructura social de sus hablantes. Por ejemplo, los estudios de Gumperz demuestran que en las colonias extranjeras de los Estados Unidos, la lengua se mantenía más estable o preservada cuando los grupos se mantenían aislados, como grupos rurales. No obstante, cuando se mezclaban con el medio urbano su estilo de habla se alteraba o incluso desaparecía.

En relación con la homogeneidad del lenguaje se ha demostrado que en comunidades indígenas, donde la comunicación se realiza con los miembros del propio grupo y el contacto con personas externas es mínimo, ocurren diferencias en estilos del habla: una cosa es la manera de usar el lenguaje en la comunicación personal, y otro, los estilos para los cantos o para las actividades rituales, aunque, el grado de diferenciación entre estos estilos no es muy fuerte. Es posible que en comunidades mayores se puedan encontrar otras diversidades de estilos, dependiendo de una mayor actividad económica y se establezcan relaciones comerciales con otros grupos.

La base económica generalmente influye en la formación de estratificación del habla y/o de la especialización de estilos, como la variedad de habla de los mercadores en el campo económico. Gumperz identifica una variedad de habla que llama de *argot* o *habla especial* que es usada en determinados contextos, como los dialectos

subregionales o regionales usados entre grupos, por ejemplo el de los mercantiles que no poseen prestigio y no tienen mucha codificación; otro tipo de argot es el de dominio de determinados grupos de profesionales o grupos sociales cerrados, como el de los literatos, comerciantes, o médicos; así mismo variedades que tienen función religiosa y administrativa, que poseen un alto grado de codificación y son empleados en grandes áreas geográficas.

De otra suerte, Hymes y Gumperz crearon el campo de investigación llamado etnografía de la comunicación. Estos estudios presentaban una relación entre el lenguaje y los aspectos sociales y culturales, los cuales han sido incluidos dentro de las áreas de la etnolingüística, la psicolingüística y la sociolingüística.

Esta área de estudio tienen dos tareas esenciales: la primera consiste en relacionar los aspectos de las áreas afines como la lingüística, etnología, sociología y psicología. Los resultados no pueden ser aislados, hay que darles un análisis que sea global y considerar un punto de vista de todas esas áreas correlativas. La segunda tarea consiste en el estudio de una comunidad de habla con sus características comunicativas y usos propios de la lengua. No es válido tratar aspectos del lenguaje separándolos del contexto de habla. Es decir, el marco de referencia del lenguaje es el habla y no un aspecto más de la estructura de la lengua.

En resumen para Hymes (1974) lo que prevalece para la etnografía de la comunicación:

Es mas bien que no es la lingüística sino la etnografía - no es la lengua, sino la comunicación - la que debe proveer el marco de referencia dentro del cual se debe describir el lugar de la lengua en la cultura y la sociedad.

Tal como se propone en los objetivos de la etnografía de la comunicación, ésta se constituye en una "segunda ciencia descriptiva que comprende la lengua", con el fin de dar cuenta de los hechos del lenguaje basándose en las actividades o acciones del hablar en sus diferentes realizaciones y con resultados que deben ser correlacionados con las demás áreas de estudio afines.

Otro tema importante que ha sido tratado por varios estudios es la separación entre forma y función comunicativa del lenguaje. Esta visión contribuyó a que muchos lingüistas realizara una separación entre el estudio de la gramática y el significado del lenguaje y a que se pensara que la lingüística no está relacionada o no contribuye con la antropología. Sin embargo, varios estudiosos han buscado cambiar este punto de vista y esta práctica.

Hymes (1974) enfoca cuatro aspectos que son muy importantes para la estructuración de la etnografía de la comunicación que son: a) los componentes de los hechos de comunicación los cuales deben tener como marco de referencia el acto del habla; b) las relaciones entre los componentes que tiene como objeto de estudio una comunidad de habla con base en su sistema de hechos de comunicación. Es decir que cualquier aspecto del lenguaje está

relacionado con el todo; c) la capacidad y estado de los componentes que se refiere a la situación del canal y los códigos, así mismo, se aplica a los componentes de los hechos de comunicación y del sistema. Las capacidades pueden ser entendidas como las habilidades que tiene el hablante para manejar el código lingüístico, el dominio de dialectos, y la habilidad de traducir, entre otras. La capacidad es afectada por el estado de los participantes, por el tipo de evento, por las creencias y conocimientos de los participantes; d) la actividad consiste en el funcionamiento del sistema comunicativo que exige el análisis de sus componentes y aspectos para llegar a entenderlo de forma global.

Para el estudio del lenguaje han sido fundamentales los aportes de Ferguson sobre diglosia y comunidades lingüísticas. En comunidades con dos o más variedades (variedad A, B, C) de una lengua los hablantes tienden a diferentes estilos de habla, dependiendo de la función que cada una de ellas desarrolle en el medio comunicativo. Este fenómeno que Ferguson (1971) denomina *diglosia*, es llamado en otras lenguas europeas de bilingüismo. El término variedad superpuesta es empleado para definir una variedad de habla que es aprendida al mismo tiempo con la variedad primaria.

La diglosia en una comunidad lingüística puede ocurrir por diversas razones. Una razón que Ferguson presenta es cuando en una comunidad existe una literatura bastante desarrollada, que puede ser de base moral o religiosa, o ambas, en una de las lenguas habladas por la comunidad lingüística. Otra causa puede ser el dominio de la escritura por un pequeño grupo de miembros de una

comunidad. Este hecho es tomado sin conflictos por los miembros de una comunidad hasta que aparece una gran distancia entre las variedades habladas y se suscitan reacciones entre los miembros de la misma. En general la variedad estándar se mantiene si ya fue adoptada por otra comunidad y hay una unión de las dos. En el caso en que esta unión no ocurra es probable que esta variedad se torne erudita y sea empleada por una elite.

Los conflictos pueden ser minimizados por la utilización de un lenguaje intermedio, o por préstamos léxicos de la forma A para B.

## **2. La diversidad de lenguas y los estudios lingüísticos**

El tema de la diversidad lingüística tiene su origen a partir de los estudios de Franz Boas (1858 - 1942), que creía que había una intrínseca relación entre el lenguaje y la cultura. En su trabajo de recolecta de textos, le impresionó la manera como a través de la lengua los grupos humanos clasificaban el mundo y sus experiencias de vida. Éste fue un factor que contribuyó para la elaboración de su teoría del relativismo cultural, según el cual la manera de clasificar el mundo es propio de cada lengua, es arbitraria.

La diversidad de lenguas siempre ha sido una cuestión de interés para los lingüistas de diferentes vertientes de la ciencia del lenguaje. Un avance importante para explicar la diversidad de las lenguas fue el establecimiento de la gramática formal, donde los funcionalistas pasaron a describir los fenómenos

gramaticales por medio de la función de cada categoría de palabra.

A su vez, fue una gran contribución del funcionalismo de Jakobson el estudio de las funciones del lenguaje que involucra el remitente, el destinatario, el mensaje, el contexto, el contacto entre los hablantes, el código y el establecimiento de las funciones del lenguaje, entre otras la emotiva, expresiva, poética, y metalingüística. Para la fonología, Jakobson propone un análisis del fonema basada en rasgos distintivos que tienen un carácter binario. Así los fonemas se clasifican con base en la oposición de sus rasgos. Estos estudios permitieron la descripción de muchas lenguas y dieron cuenta de diversos fenómenos que presentan las lenguas humanas.

Para los gramáticos generativos la preocupación fundamental fue la de elaborar principios generales (Duranti, 2000) que explicaran las diferencias fonológicas, morfológicas y sintácticas entre las lenguas. Así para dar cuenta de estos fenómenos:

Crearon una teoría de Gramática Universal, un conjunto de reglas y condiciones de reglas que nos permiten describir la gramática de cualquier lengua y que pueden utilizarse para plantear hipótesis sobre las estrategias interpretativas innatas que permiten a los niños adquirir cualquier lengua humana.

Los sociolingüistas se preocuparon por estudiar las diversas realidades de la lengua en una comunidad de

habla y elaboraron metodologías para el estudio de la variación lingüística en correlación con elementos sociales.

Edward Sapir a su vez continúa en la línea de Boas las investigaciones sobre las lenguas y se preocupa con la estructura de las lenguas como sistemas completos que sirven adecuadamente a cada cultura de la cual forman parte. Sapir difunde la idea de que no hay lenguas primitivas y otras más desarrolladas y para él todas las lenguas expresan con eficiencia la manera en que cada grupo humano entiende el mundo y sirve para establecer la comunicación entre los hablantes de una cultura. También creía en la individualidad de la cultura como un "juego simbólico entre individuos y sociedad" (Duranti, 2000); que al final permite la unidad y sobrevivencia de la cultura.

Sapir hace una diferencia entre las sociedades amerindias que poseían una cultura *genuina* por la manera como los individuos generan la vida cotidiana con más emotividad y creatividad, sea en las relaciones sociales o en las productivas; de otra suerte, las sociedades *espurias* imponen a los individuos generar actividades con fines productivos que no permiten satisfacción personal o social. Él desarrolló el concepto de que cada lengua tiene su propia *lógica interna* que se convierte en la hipótesis denominada de Sapir-Worf o relativismo lingüístico.

Los estudios de Benjamin Lee Worf posibilitaron un gran avance teórico en el sentido de relacionar la estructura de las lenguas con la estructura del universo, es decir, cada lengua desarrolla percepciones sobre aspectos del universo (tiempo espacio) que son comunes a otras lenguas y culturas. Para este fenómeno, que él

sugiere metafísico, cada lengua y cultura posee una categoría específica. Así para él los estudios lingüísticos deben contribuir a describir esta metafísica, la manera como las lenguas expresan la cosmovisión del mundo.

Para este estudio que se propone a tratar de la situación de las lenguas caribes de Parú del Este, el enfoque de la etnografía de la comunicación fue más adecuado, ya que postula en sus bases teóricas relacionar aspectos de la lingüística, la sociología, y la etnolingüística con las características comunicativas de una comunidad de habla.

Destacamos aquí algunas contribuciones importantes para el desarrollo de este estudio. Para dar cuenta de la temática de los patrones de interacción verbal se tomó como base la teoría de la participación que permite entender la actuación del hablante en los espacios formales de habla, considerando su competencia lingüística y las normas de interacción en aquellos contextos.

Para definir "comunidad lingüística" se partió del concepto de Gumperz quien considera esta realidad lingüística como un complejo de realizaciones, donde los hablantes pueden ser fuertemente influenciados para cambiar su lengua o su estilo de habla en el contacto con otras comunidades lingüísticas.

El enfoque de Labov permitió relacionar el aspecto sociológico con el lingüístico, que para la temática del bilingüismo en Parú del Este fue fundamental. El entendimiento de la cuestión bilingüe o multilingüe en esta área pasa por comprender las relaciones étnicas y las normas lingüísticas que se construyeron a lo largo de la convivencia interétnica. La expansión o el desplazamiento



de las lenguas caribes solamente puede ser explicado con base en factores históricos, sociales y lingüísticos.

### **3. Diversidad lingüística en Brasil**

La realidad lingüística de los países multilingües o bilingües presenta la existencia de dos o más lenguas que pueden ser una lengua de dominio y otra(s) minoritaria(s) generalmente. En el caso de los países de Latinoamérica se pueden encontrar lenguas de colonización, lenguas indígenas, los pidgins, los criollos y las lenguas de inmigración. Hay una gran riqueza en este sentido de la coexistencia de varias lenguas en una nación; sin embargo, hay problemas de intolerancia y discriminación hacia la población que habla, como lengua materna, una lengua étnica o sin prestigio político y cultural.

En el caso específico de Brasil, según el Instituto Socioambiental (2000: 15), existen 216 pueblos indígenas, con una población de entre 350,000 a 500,000 mil. El número actual de lenguas está estimado en 170, de un total de 1,200 en el inicio del siglo XVI. La política lingüística de Brasil, desde la Constitución de 1988, establece que es un derecho de los pueblos indígenas el mantenimiento de su cultura y de sus lenguas y que en la formación escolar se utilice la lengua nacional y la materna. Sin embargo, en la práctica, la ausencia de una acción efectiva en las políticas locales de educación escolar indígena, la carencia de especialistas y la falta de formación de maestros indígenas para contribuir al mantenimiento cultural y lingüístico también han contribuido a que las lenguas maternas estén perdiendo

vitalidad frente al portugués; debe haber la contrapartida de los estudios lingüísticos para el fortalecimiento de las mismas.

Hay una posición de grupos de lingüistas que creen en la necesaria capacitación de lingüistas autóctonos con el propósito que sean los estudiosos de sus propias lenguas y contribuyan con la ciencia del lenguaje.

Hay que considerar que los pueblos indígenas han resistido a esta coerción, pero la desigualdad los coloca en una situación de marginación. Y para seguir adelante, necesariamente hay que aprender la lengua nacional, y muchas veces con la lengua se asimila también la ideología dominante que altera o pone en conflicto la manera de pensar y vivir de las comunidades indígenas. Esta situación ha causado que muchas familias indígenas intenten vencer las diferencias y quieran garantizar a sus hijos otros medios de vida fuera de las áreas indígenas.

La situación de las lenguas en Brasil presenta un panorama preocupante por el poco número de hablantes que poseen muchas de ellas. Con base en la lista presentada por el Instituto Socioambiental, de 216 pueblos indígenas, se pudo estimar un 50% posee hasta 500 hablantes; 28% tiene hablantes de 500 hasta 35,000 mil (con 35,000 mil hablantes está la etnia Guaraní en los Estados de Mato Grosso do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Espírito Santo, Santa Catarina y Río Grande do Sul); otros grupos étnicos, representando 14% hablan una variedad del portugués; y 8% no registran hablantes.

**Gráfico 1 - Situación lingüística de los pueblos Indígenas de Brasil**

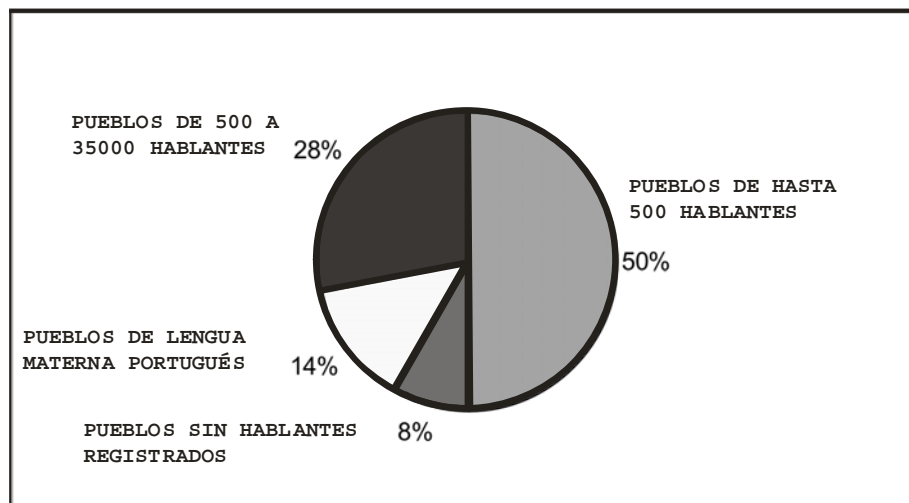


Gráfico elaborado para este estudio con base en los datos de población del Instituto Socioambiental (2000).

#### **4. Lenguas en contacto**

Según Weinreich (1968) dos lenguas están en contacto si son usadas alternadamente por las mismas personas. Los sujetos que las usan, denominados bilingües, son el *punto de contacto*, y el proceso de uso alterado de las lenguas es llamado bilingüismo.

Las lenguas en contacto pueden sufrir *desviaciones* en sus normas de uso o gramaticales por parte de los hablantes bilingües que son conocidas como *interferencias* (op. cit. 1968: 17). Tales hechos significan:

Un "reajuste de patrones que resultan de la introducción de elementos extranjeros en los campos más altamente estructurados de la lengua, como por ejemplo, la mayor parte del sistema fonológico, una parte de la morfología, la sintaxis y ciertas áreas del vocabulario - parentesco, colores, tiempo, etcétera.

Para identificar las diferencias y las semejanzas de las lenguas en contacto hay que estudiar de forma detallada los aspectos gramaticales o a nivel léxico. También el estudio de las interferencias mutuas en cada lengua es posible hacerlo a través de la descripción lingüística.

Hay que observar factores extralingüísticos que tienen que ver con la relación del hablante con cada lengua del medio en el que interactúa: el dominio que tiene el hablante para manejar las dos lenguas; la especialización para emplear cada lengua en diferentes temas y con diferentes interlocutores; cómo el bilingüe ha aprendido cada lengua; la actitud que tiene el hablante frente a cada lengua; los aspectos de cada comunidad lingüística en términos de homogeneidad, su población, las relaciones sociales y políticas entre tales comunidades; la población bilingüe y su predominio, qué actitud tienen en relación con cada lengua y a cada cultura local; la actitud que tienen frente el bilingüismo como rasgo cultural; y cómo aceptan o rechazan las interferencias entre lenguas y el empleo equivocado de cada lengua. Estas son las cuestiones de manera general que son apuntadas para tratar la cuestión de las lenguas en contacto.

Hay que conjugar estudios de descripción lingüística con los de factores extralingüísticos, para tener un amplio conocimiento de la complejidad, a nivel gramatical y sociocultural, de las lenguas en contacto.

Con respecto al contacto lingüístico y cultural, Weinreich apunta que la cuestión importante es la "interacción de los factores estructurales y no estructurales". Los primeros son los elementos lingüísticos que forman el sistema particular de cada lengua, mientras los factores no estructurales son resultado de la relación del sistema lingüístico con los factores extralingüísticos a través de los hablantes.

En términos del medio social como factor de influencia para el bilingüismo, desde la edad de aprendizaje hasta la actitud que tiene el hablante bilingüe son afectados por el entorno social. Las condiciones que permiten manifestarse en cada lengua también son influenciadas por la sociedad. El medio refuerza determinados comportamientos lingüísticos y rechaza otros. El aprendizaje de una segunda lengua en el medio social depende de cómo hablan los adultos: los mismos hábitos o desviaciones son heredadas a los niños. Las lenguas en contacto pueden tener funciones específicas que son clasificadas de varias maneras. Según Schmidt-Rohr (citado en Weinreich, 1968: 186), las funciones se clasifican en "campos de funciones de las lenguas" que son la iglesia, el ejército, los tribunales, el gobierno, la escuela y la familia, entre otros.

En el contacto entre lenguas hay divisiones lingüísticas que coinciden con divisiones socioculturales. La lengua materna generalmente tiene su área geográfica,

también su expansión se limita con sus acciones políticas, sociales o comerciales. En general, la congruencia de la lengua con un área geográfica resulta en la separación de las lenguas no bien definidas y más complejas. El contacto permanente de culturas y lenguas en el caso de grupos étnicos causa el biculturalismo, que propicia el intercambio de aspectos culturales, la difusión de elementos materiales y/o también, a nivel lingüístico de elementos "léxico-culturales" (Weinreich, 1968: 195).

Un factor cultural que puede detener la expansión de lenguas en contacto es la religión, estableciendo divisiones de áreas lingüísticas. Por ejemplo, en Europa el cambio de lenguas ha sido controlado por las fronteras religiosas. También el factor racial puede tener fuerte influencia sobre la división de las lenguas cuando hay fuertes restricciones de unión a través del matrimonio. Y otro factor importante para ser considerado es la edad, pues la situación sincrónica de las lenguas puede observar a través del habla de grupos de edad. Cuando ocurre un cambio de lengua siempre hay un grado bastante amplio de bilingüismo.

### **5. Contacto de lenguas en el Parú del Este**

El contacto de las lenguas caribes en Parú del Este tiene diferentes fases establecidas por factores de orden político, comercial y sociocultural. Es importante considerar los hechos que colocaron a estos pueblos en contacto, que no siempre han sido amistosos. He identificado tres fases desde las descripciones históricas de los grupos wayana, aparai y tiriyó, que estructuré para

este estudio, con base en los datos históricos y en algunos informes de señores de edad que son las siguientes:

- a) Fase de guerras intertribales: comprende los años 1760 - 1820, marcados por los conflictos de los wayana con los Galibi-Taira (originarios de las Guayanas), aramixo, waiãpi y tiriyó (grupo pianói). Los aparai son involucrados en los conflictos con los wayana. Esto está registrado en las historias contadas por personas mayores, tanto wayana como aparai. Tales conflictos se fueron reduciendo con el desplazamiento de los grupos adversarios a los wayana, principalmente después de que estos últimos emplearon armas de fuego.
  
- b) La fase del comercio intertribal: se desarrolla en dos momentos con proveedores diferentes de productos, los wayana son los mediadores, conocidos por su carácter de comerciantes, que reciben de los *boni* (negros refugiados), a través del comercio de Paramaribo, productos como cuchillos, hachas, telas, anzuelos, entre otros, y los cambiaban con los grupos waiãpi, aparai y tiriyó. Para esto recorrían los ríos Jari, Paru del Este, Oiapoque, Cuc, Paru de Oeste, Inini, Litani Marouni, Tapanahoni y Paloemeu. Esta fase de comercio a través de los *boni* se prolonga hasta principios del siglo XX. Ya en la década de 1920, empieza el comercio con grupos no indígenas, que son explotadores de oro, y de piel de onza, entre otros recursos naturales. En esa década se da el contacto oficial de los wayana y aparai con

el gobierno brasileño, justamente a través de un jefe de empresa explotadora de recursos naturales. Este intercambio continúa hasta los sesentas, cuando estos grupos pasan a tener el apoyo del gobierno nacional y de los misioneros.

- c) Fase de las relaciones interculturales y de la unión a través de matrimonios entre miembros aparai y wayana: se intensifica a partir de la segunda mitad del siglo XX (Rauschert 1981: 10). Hubo un importante número de matrimonios entre wayana y tiriyó; mientras, el matrimonio entre tiriyó y aparai es bastante más reciente y en menor cantidad.

En la primera fase, la situación era de conflicto entre los grupos, lo que les permitía reconocer las diferencias que tenían en términos étnicos, culturales y lingüísticos. El segundo momento propicia el contacto de hablantes wayana con los grupos receptores de los productos intercambiados. Aquí hay que considerar la relación de los wayana con los boni y qué lengua permitía la comunicación entre estos sujetos. Queda una conclusión sin información más precisa acerca de que la lengua del comercio es el criollo inglés, la lengua de los boni, quienes tenían el control del mercado de los productos que venían del centro de Paranamariibo.

Por lo tanto, la lengua empleada para la interacción en el ámbito comercial entre los wayana y los demás grupos ya mencionados que hablaban lenguas distintas, parecería ser el wayana. Ellos tenían el control del comercio en la zona indígena y establecían las normas de



cambio. También se desplazaban por una extensa área geográfica que les permitía tener información sobre todos los grupos y mantener relaciones más allá del ámbito comercial, en el sentido de promover la perspectiva de unión a través de matrimonios. Ya en esta fase empiezan los casamientos entre aparai y wayana.

Los contactos de estos grupos indígenas con los no indígenas han resultado en el aprendizaje del nivel básico de portugués por hombres indígenas. Hay que puntualizar que era un estilo de portugués hablado por personas en su gran mayoría no alfabetizada, de clase económica humilde y estatus social bajo.

En estos primeros contactos con no indígenas hubo el cambio de bienes naturales de la fauna y de la flora por productos como azúcar, armas, sal, tela, cutillos, etcétera.

A partir de la implantación de las agencias de apoyo a los indígenas hubo el impedimento de la invasión de estos explotadores en área indígena, lo que ha disminuido fuertemente el contacto con estos. En este primer contacto, los indígenas se han acostumbrado a utilizar esos productos.

La fase de intercambio cultural y social tiene como marco el aumento de matrimonios entre miembros aparai y wayana. Actualmente, la generación de adultos y ancianos que hablan las dos lenguas, y muchos otros, tienen conocimiento básico de la lengua nacional, y confirman que el contexto familiar garantizó el aprendizaje de las dos lenguas indígenas por algunas generaciones, siendo una norma general del contacto social y lingüístico.

Actualmente hay cambios importantes en términos de la continuidad de las dos lenguas, más relacionados con una pérdida de vitalidad de la lengua wayana hacia la lengua aparai. Este proceso empieza a través de dos factores principales, uno que consiste en la disminución de su población, 62,5% en la primera mitad del siglo XX, según informaciones de Coudreau (citado en Ricardo, 1983: 148), como consecuencia de las enfermedades contraídas en el contacto con no indígenas; y el otro por la oficialización del aparai como lengua de la escolarización y evangelización desde los sesentas.

La alfabetización en aparai se hizo también para hablantes nativos de wayana por falta de material didáctico y de maestros de esta etnia. Como consecuencia, hubo personas alfabetizadas en aparai, la formación de más maestros de esta etnia (actualmente nueve), y wayana (actualmente tres) con nivel de instrucción en aparai, lo que influyó para que algunas personas con escolaridad en aparai y dominio básico o intermedio de la lengua nacional llegaran a ser valoradas en el contexto de la aldea y los funcionarios de la Fundación Nacional del Indio. Esto ha generado un trato diferenciado a estos hablantes de aparai por tener más habilidades lingüísticas para interactuar con no indígenas, más específicamente, con agentes de órganos oficiales.

A través de la iglesia protestante también hubo la expansión del aparai, pues todo el proceso de evangelización fue hecho en esta lengua. La opción por el aparai fue en función de no existir Biblia en esta lengua, que dependía, por supuesto, de un estudio lingüístico para su traducción. Las lenguas tiriyó y wayana ya tenían

estudio lingüístico avanzado y la traducción de la Biblia hecha con los grupos indígenas de Surinam.

Por otra parte, el factor que ha contribuido a la separación de estas lenguas, es la inexistencia de una comprensión mutua entre ellas, porque tales lenguas marcan la identidad étnica (véase capítulo V, 5.3.). Incluso las interferencias son controladas por este factor. Sin embargo, esta conclusión ha de ser confirmada con un estudio específico sobre el nivel de préstamos e interferencias entre estas lenguas.

Estos son elementos bastante relevantes para considerar el contacto de las lenguas wayana, aparai y tiriyó. Algunos factores han contribuido para cambiar las relaciones interétnicas entre estos grupos: como el establecimiento de otro sistema de intercambio, la política lingüística desarrollada internamente y afectada por la política nacional, y la presencia de la escuela con su fuerte influencia sobre las lenguas étnicas y a favor de la lengua portuguesa. Este tema apenas está presentado en el presente trabajo y necesita ser profundizado con un estudio que abarque todos los factores que están directamente relacionados con estas lenguas.

### CAPÍTULO III

#### ETNOGRAFÍA CARIBE

En los siglos XV y XVI el término caribe o Karíb designó a un pueblo indígena que ocupaba la costa norte de América del Sur y las pequeñas Antillas, extendiéndose hasta el Norte, donde desemboca el río Amazonas que comprende la Guayana Francesa, Surinam y Venezuela. El contacto entre los europeos (franceses, españoles, ingleses y holandeses) con el grupo caribe de Brasil, conocido como Galibi del Amapá, ocurrió durante el siglo XVII, tiempo en que se llevó a cabo la colonización de las pequeñas Antillas, Venezuela y las Guayanas. Actualmente la familia lingüística caribe está formada aproximadamente por 40 o 60 lenguas distribuidas en Venezuela, Guayana, Colombia, Brasil y pequeñas Antillas.

Según Frikel (1961) la "cultura caribe" puede ser entendida a partir de los patrones comunes compartidos por los grupos indígenas del área guianense (guayana).

El área tradicional donde vivían los caribes era la región de las nacientes de los ríos Parumã, Tapananí y Chipariwêni incluyendo sus afluentes. A través de las memorias de miembros tiriyó, Frikel obtuvo la información de los intercambios entre los caribes de esta región; un ejemplo de ello se observó en la arquitectura de las habitaciones. Así que la casa cupular redonda y cerrada es de origen tiriyó; la casa oval sin paredes es de origen

wayana; y la *casa de techo cónico* es de origen charumã (pueblo que habitaba el área oeste del Tumucumaque).

Frikel estableció también las fases de tradición tiriyo por medio de estudios de estratografía cultural. Los tiriyo primitivos tenían los siguientes rasgos: a) cultura material, de característica *lítica* donde utilizaban mucho pajas y cáscaras; b) arma principal: palo y *bordunas* (un tipo de arma de madera para golpear); c) habitación protegida a través de *paravientos* y refugio de piedras o cavernas; d) subsistencia, donde practicaban la caza y la pesca.

La primera inmigración e invasión de otros grupos indígenas del área oeste seguramente ocurrió en los siglos XVI o XVII. Los pueblos que establecieron contacto en esta área fueron charumã, wayana y en una fase anterior los woríchana y otros pueblos considerados ancestrales en el ámbito de la cultura material. El área de influencia de los wayana comprendía de Paru del Este hasta más adelante del Parú del Oeste, llegando al río Akalapí. Por su lado, la influencia del pueblo charumã se ha expandido desde río Trombeta-Paraná hasta el Parú del Oeste. Por lo tanto, la región de mayor influencia intertribal es justamente el Paru del Oeste.

Las investigaciones arqueológicas de Evans (1960, citado por Frikel, 1963) identificaron las fases de cerámicas del Tumucumaque, siendo Tarumã y Rupununi-Savana. La fase Tarumã es referida por primera vez en 1720 y la Rupununi en 1809. Fueron encontrados tipos de cerámicas correspondientes con los de Tumucumaque en las Guyanas

Británicas; sin embargo, hay una inversión de las fases presentadas anteriormente.

Frikel (1963) estableció las características de las fases prehistóricas del Tumucumaque, donde identificó tres sectores - sitios arqueológicos de habitación, sistemas arcaicos de habitación y sitios ceremoniales. En el primero se verificó que los ancestros de los tiriyo hacían sus habitaciones en campos y sierras descampadas, lejos de fuentes de agua. Los grupos eran pequeños y nómadas. Vivían en campamentos temporales de paja. También se abrigan en grutas y cavernas. Sus instrumentos eran hechos de artefactos de huesos, madera y otras raíces. Sus cerámicas presentaban estilo sencillo, pero con formas y colores ya establecidos.

Como resultado de las inmigraciones, los cambios e intercambios culturales promovieron que los grupos cambiaran, haciendo sus habitaciones en regiones de matas, en valles y márgenes de ríos y lagunas, en lugares altos y protegidos de las inundaciones. Los grupos cambiaron para volverse sedentarios, con aldeas estables y casas de tipo cupular y cerradas. Los instrumentos continuaban mejorando, empezaron a cultivar plantas silvestres y *mandioca* (planta, de su raíz se produce la harina de mandioca). Todavía hacían fuego con la madera como en la fase anterior. La cerámica sufrió cambios, perfeccionándose, con formas y ornamentación bien definidas.

## 1. Pueblos caribes de Parú del Este, norte de Brasil

Los datos históricos presentados en este estudio son resultado de la recopilación de fuentes bibliográficas y la información más reciente proviene de la recolección de datos para este trabajo.

En la literatura etnológica, los aparai y wayana son denominados con el término wayana-aparai, que se refiere a la población indígena de la región Parú del Este, perteneciente al estado de Pará, Brasil, formada por la unión entre estas dos etnias a través de matrimonios. La característica principal que los distingue es la lengua, aunque ambas son pertenecientes a la familia lingüística caribe.

Otro pueblo que mantiene relaciones de contacto interétnico y lingüístico con los aparai y wayana son los tiriyó, también de origen caribe. Éste mantiene relaciones interétnicas a través de matrimonios con miembros de otros grupos de la misma familia, reconocidos como kaxuyana, akurio y xikiyana. También hay miembros de la etnia waiãpi (lengua del Tronco Tupí) que se han mezclado con los aparai y wayana a través de matrimonios.

### 1.1. *Los aparai*

Según Rauschert (1981), el territorio original de los aparai está localizado en el margen norte del río Amazonas, entre los ríos Jari, Macaeru y Parú del Este. A diferencia

de los wayana, los aparai acostumbraban a vivir de manera más permanente en sus aldeas. El grupo aparai del río Jari, considerado aislado, fue contactado hasta la segunda mitad del siglo XIX, por Creavoux y Coudreau, en el bajo río Parú y Curuá de Alenquer.

La denominación aparai fue empleada para este grupo en época reciente, no hay registro sobre el nombre anterior de este grupo. Rauschert registró que uno de sus informantes le dijo que el nombre de los antiguos aparai era "*pirixiyana*" (*pirixi* - especie de papagayo pequeño) por hablar de manera muy rápida como los papagayos.

Los aparai establecieron contacto con poblaciones de la región se *Santarém* y *Oriximiná*, municipios del estado de Pará (Brasil), como lo prueba el conocimiento de mitos amazónicos por la personas mayores. El descubrimiento de sitios habitacionales en la orilla del río Parú muestra que los antiguos aparai elaboraban cerámica bien definida y rica en ornamentos, que posteriormente fue simplificada por las nuevas generaciones.

El antiguo grupo de los aparai estableció contacto con grupos menores de recolectores hasta el siglo XX, y con uno en especial, los *apami* o *apama*, con el cual han compartido diversas actividades como fiestas, caza y matrimonios, promoviendo su fusión. En la segunda década del siglo XX, los aparai y wayana entraron en contacto con representantes del gobierno brasileño a través del señor José Júlio de Andrada, senador, coronel de la guardia nacional y también propietario de una empresa de explotación de recursos naturales en el río Parú.



### 1.2. Los Wayana

Según Rauschert (1981: 235), el origen de los wayana se remonta a 400 años, siendo más antiguos que los aparai. Se originaron de los *opagwana*, que posteriormente se autodenominaron wayana, que significa en general "seres humanos".

A diferencia de los aparai, que se formaron con la incorporación de varios grupos indígenas menores, los wayana incorporaron sólo los *upurui* que vivían en los ríos Paru y Jari. Este grupo no conocía la agricultura y vivía de la recolección; y además poseía un sistema de ocupación territorial permanente.

Los wayana posteriormente migraron del área sur de la sierra de Tumucumaque para el Alitani, expulsando poblaciones locales de origen *tulio* (tiriyó). Ya establecidos en esta nueva área continuaban manteniendo conflictos con otros grupos y la mayor parte de los grupos menores se alejaron de esta región. Cuando los aparai obtuvieron armas de fuego, las usaron para combatir contra sus enemigos. Esto causó la disminución de los ataques de otros grupos, hasta cesar los conflictos. Muchos grupos migraron hacia otras regiones al oeste y sudoeste del área de Tumucumaque y parte de estos grupos fueron afectados por enfermedades endémicas con el exterminio de gran parte de su población.

### 1.3. Los tiriyó

El término tiriyó tiene su origen etimológico en la palabra *wature*, que significa *matar con cacete* (*borduna* - arma de madera para golpear), y surgió a fines del siglo XVIII (Frikel, 1960: 1). Actualmente es un término genérico que denomina un grupo indígena descendiente de varias mezclas de otros grupos indígenas, que se formaron a través de la fusión de sus miembros por matrimonios seguidos por generaciones. Entre estos grupos están los *kaxuyana*, *ewarhoyana*, *aramayana*, *prouyana* y otros. Según Galois (1981, citado en Ricardo, 1983) los ancestros de los tiriyó de Parú del Oeste fueron los *tarono*, también conocidos como *piano* o *pianokoto*.

Los tiriyó de la parte brasileña están localizados en los márgenes del río Paru del Oeste, alrededor de la Misión Tiriyó (Orden Franciscana) y en el Parú del Este; en Surinam están localizados alrededor de las misiones protestantes; su población actual es de 735 personas en Brasil y 376 en Surinam.

A principios del siglo XVIII se obtuvo información sobre la población tiriyó que fueron contactados por misioneros protestantes en el Oiapoque, municipio del estado de Amapá, Brasil, y su población fue estimada en 400 personas, conforme Lombard (1928, citado en Ricardo, 1983). Las expediciones emprendidas a principios del siglo XX, hicieron posible el registro de la población de las aldeas visitadas, con los siguientes datos: 1906 (Goeje), 500 en Brasil y 300 en Surinam; 1941 (Schimidt), 461 en Brasil y

226 en Surinam; 1959 (Frikel), 1000 - 1500 en Brasil y Surinam.

Según Frikel a finales de los años cincuenta las diversas epidemias que afectaron a los tiriyó provocaron la reducción de gran parte de su población. A partir de 1960 se obtuvieron datos más precisos, cuando la Fuerza Aérea Brasileña y la misión Franciscana se establecieron en el área indígena, momento en el cual presentó la siguiente estimación: 1959, 49 personas; 1968, 188; 1972, 250; 1973, 245; 1979, 361; y 1981, 338.

Para Frikel los grupos étnicos que conforman el actual grupo tiriyó son los *aramayana* o *aramagoto*, que vivían en los campos de la región Paru del Oeste y del *Iriki*, los *prouyana* o *rãgu*, de la región de *awarari*, *curipini* y de las nacientes de los ríos *Akalapi*, *Kamani* y *Tapanahoni*; los *okomoanan* que vivían entre los *prouyana* en la misma área de los últimos; los *arimihoto* de los ríos *Chipariwini*, *Tapanahoni* y *Paloemeu*; los *aramichó*, localizados en los afluentes del río Paru del Este; y, finalmente, los *marachó*, grupo original de los *pianokoto*, localizados en el ríos *Panama* y *Marapi*. Según Riviere (1973, citado en Ricardo, 1983) actualmente los tiriyó constituyen un único grupo con una cultura común.

## 2. El entorno geográfico de los pueblos del Parú del Este

Los aparai, wayana y tiriyó comparten una misma área indígena en el estado de Pará, norte de Brasil, que se estableció como parque nacional, desde el decreto de N° 62.998 de 16 de julio de 1968, denominada "Parque Nacional Indígena de Tumucumaque". Está delimitada al Norte por la frontera de Surinam, al Este por el nacimiento del río *Marapi*, en la sierra de Tumucumaque, frontera con Surinam; al sur hasta los ríos *Citaré*, márgenes izquierda del río Parú y márgenes izquierda del río *Jari* hasta la frontera del Surinam.

A partir de la lucha de los indígenas para que fuera reconocida como tierra indígena, esta área del parque fue demarcada en 1998 como dos áreas indígenas: Tierra Indígena Río Parú del Este, con una superficie de 1.195.785,97 ha, que abarca porciones de tierra de los municipios de *Alenquer*, *Monte Alegre* y *Almeirim*; y parque Indígena de Tumucumaque, con superficie de 3.071.067,8764 ha, y que engloba tierra de los municipios de *Alenquer*, *Laranjal* y *Jari*.

Las poblaciones de wayana y aparai se localizan en el área Parú del Este, en los márgenes del río Parú del Este, con 361 personas según el censo de la Fundación Nacional del Indio (1998), sin separación entre los miembros de estas dos etnias. A su vez los tiriyó están localizados en las dos áreas indígenas, con una población total de 761 personas y de los cuales 136 se encuentran viviendo en los márgenes del alto Paru del Este con base en

los datos de la FUNAI. Para obtener datos del número de hablantes de cada lengua y de la etnia realicé un censo lingüístico y los resultados son presentados en el capítulo tres de este trabajo.

Esta área está constituida por sierras y mata tropical, con dos estaciones de verano e invierno. El acceso a los centros urbanos de los municipios mencionados se hace vía ríos, sin embargo hay muchas cascadas y piedras que hacen peligroso el rumbo. El acceso a todas las aldeas de Paru del Este se hace por este mismo río y por el río Citaré. De la aldea Bona la aldea más cercana está a 30 minutos por lancha (*voadeira*), la más distante está a dos días de la aldea Bona, las otras están de una a seis horas. Por otra parte, la vía aérea es la utilizada por las personas que necesitan resolver algún problema en la ciudad de Macapá, la capital del Estado de Amapá, donde se localiza la administración de la "Fundación Nacional del Indio", que está a una hora y treinta minutos por avión de la aldea Bona. También los órganos de apoyo a los indígenas de Parú del Este están localizados en esta ciudad, lo que hace que el estado de Pará no tenga ninguna responsabilidad con los indígenas de esta área.

Los grupos aparai, wayana y tiriyo están ubicados en el municipio de Almeirim, estado de Pará. Por las dificultades de acceso e infraestructura de este municipio, desde los años 60, estos grupos fueron asistidos inicialmente en Belém, capital de Pará, cuando recibían el apoyo de la Fuerza Aérea Brasileña y, posteriormente, a

mediados de los 70, pasaron a recibir los servicios de la Fundación Nacional del Indio de Macapá.

La unión a través de matrimonios entre wayana y aparai solamente aumentó a partir de la segunda mitad del siglo XX, aunque a finales del siglo XIX ya se registraban muchos casamientos.

Los censos de población de los wayana arrojan los siguientes datos: en los años 1760, 3000 personas según el viajero Leblond (citado en Ricardo, 1983), en su viaje al área indígena en 1789; en 1800, 2000 personas, donde ya se presentaba una pérdida importante de esta población; 1890, 1200 (incluyendo la Guayana Francesa, Brasil y Surinam; 900 habitantes en los dos últimos países); 1948, 550 habitantes (de este total 460 en Brasil y Surinam); 1964, 610 habitantes (350 en Brasil y Surinam); 1974, 650 habitantes (260 en Brasil y Surinam); 1978, 779 habitantes (330 en Brasil y Surinam). La población wayana sufrió una pérdida en el período de 1972 a 1990 en 87,7%.

Schoepf (1972) presenta también el censo de la población aparai a través de registro de viajeros. Podemos observar que en fines del siglo XX, hubo una pérdida de esta población de 280 individuos a 65 personas en 1972. La fusión de los grupos aseguró, según Schoepf (1972: 45, citado en Ricardo, 1983), la sobrevivencia del grupo aparai y de su lengua. La ocupación tradicional por aldea era de 10 a 20 personas. Él registró una ocupación fuera de lo tradicional en la aldea Apalaí (Bona) en 1970, que pasó a concentrar familias de las tres etnias. Con base en el censo de 1998 de la Fundación Nacional del Indio elaboramos

el siguiente cuadro que refleja cómo se está dando la ocupación geográfica de los wayana y aparai a mediados de 2000:

**Tabla 1 - Ocupación Geográfica**

<b>ALDEAS</b>	<b>01 - 20 PERSONAS</b>	<b>21 - 174 PERSONAS</b>
Bona, Matawaré, Maxipurimo, Tapauku.		X
Maratirinoeny, Yaheray, Cachoeirinha, Murei, Arawaka, Jacaré.	X	
Xuixuimene, Ananapiaré, Pururé.		X
Azamoaka, San-sawa, Itapeky.	X	

Tabla elaborada para este trabajo.

Nueve aldeas poseen una población de hasta veinte personas, lo que confirma la preferencia de ocupación geográfica ya observada por Schoepf. Por otra parte siete aldeas poseen una población mayor de 20 personas, las cuales no atienden al tipo de ocupación tradicional mencionada por Schoepf. En este último caso, la mayor concentración está en la aldea Apalaí con 178 habitantes, la aldea con mayor aglomeración desde la década de 1970. La segunda aldea mayor es la de Matawaré con 73 personas que es ocupada por el pueblo Tiriyo; la tercera es Xuixuimene con 52 habitantes, wayana en su mayoría. La aldea Apalaí posee servicios permanentes de salud, educación y transporte aéreo y el puesto permanente de la FUNAI. Esta aldea es la puerta de entrada de las áreas indígenas. En el

caso de la aldea Matawaré hay servicios de salud y de educación con la presencia de un profesor no indígena y tres profesores (en formación) tiriyó. Ya la aldea Xuixuimene posee un puesto permanente de la FUNAI, con una pista de aterrizaje y la escuela funciona de manera más regular desde 1996. Este cuadro demuestra que los wayana y aparai todavía prefieren una ocupación geográfica de 10 - 20 personas.



Nº 2 - Río Parú, área indígena Parú del Este/2002.



## 2.1. Las aldeas de Parú del Este

Se presenta a continuación una relación de las 18 aldeas de Parú del Este que están ubicadas en los márgenes del río Parú y aspectos generales de su situación actual.

**Bona/ Apalaí** - grupo local con mayor número de habitantes de Parú del Este donde hay moradores de las tres etnias. Por haber servicios permanentes de salud, educación y la FUNAI concentra mayor número de funcionarios no indígenas, quienes son actualmente ocho personas. También posee sistema de radio de banda civil, energía en el horario de 19 - 22 de la noche, y pista de tierra para avión. Por su localización más central del área, en ella se realizan la mayoría de los eventos o actividades (políticas, educativas o de salud).

**Murei** - grupo local con cerca de 20 personas, con mayor número de miembros wayana, posee sistema de radio de banda civil, escuela con un maestro indígena y es atendida por el funcionario de salud de la aldea Bona.

**Tapauku** - posee cerca de 37 personas, en su mayoría miembros aparai, con dos maestros aparai y uno no indígena. En el área de salud posee un agente de salud indígena que es orientado por enfermeros de Bona, y posee sistema de radio de banda civil.

**Arawaká** - grupo con máximo dos familias, cuenta con de 16 personas, no posee los servicios básicos de salud en la aldea, caso necesario son atendidos en aldea Bona y Tapauku. Algunos niños estudian en Tapauku y se trasladan

en lanchas hacia la escuela. No posee escuela ni sistema de radio.

**Jakaré** - grupo local de una familia, con 9 personas, es atendida por los servicios básicos de la aldea Tapauku y Bona. Los niños y adolescentes en edad escolar frecuentan la escuela de Tapauku. Tampoco posee radio de banda civil.

**Xuixuimene** - grupo local con cerca de 52 personas, donde la mayoría son miembros de origen wayana, también viven algunas personas de origen waiãpi. Poseen todos los servicios básicos de salud, de educación con dos maestros indígenas y un maestro no indígena; también posee pista para aviones, puesto de la FUNAI y banda de radio civil.

**Iriwá** - grupo local de una familia, con 6 personas, de origen wayana; no posee los servicios básicos, son atendidos en caso de enfermedad en la aldea Bona.

**Maxipurimo** - grupo local con 44 personas, posee los servicios de educación con dos maestros indígenas y uno no indígena; posee un agente de salud indígena que es orientado por el funcionario de salud de la aldea Bona. También tienen sistema de radiofonía.

**Itapeky** - grupo local con 13 miembros, la mayoría de origen aparai; posee un agente de salud indígena que es orientado por el funcionario de salud de la aldea Pururé; posee un maestro aparai y una maestra no indígena. También posee sistema de radio civil.

**Kurumuripano** - grupo local con cerca de 13 personas, ha creado este año (2002) una escuela con una maestra indígena. No posee los demás servicios de salud y

son atendidos en la aldea Ananapiaré o en caso grave en Xuixuimene.

**Ananapiaré** - grupo local con 25 personas, posee una escuela con un maestro indígena y uno no indígena; un agente de salud indígena y sistema de radiofonía.

**Pururé** - grupo local con miembros aparai y waiãpi, con 37 personas aproximadamente; posee escuela con un maestro indígena y uno no indígena; una enfermería con auxiliar de salud y un agente de salud; también disponen de radiofonía.

**Makuatirimoehy** - grupo local con una familia de cinco miembros, no posee los servicios básicos en la propia aldea, son atendidos en la aldea Bona.

**Iaherai** - grupo con personas wayana y tiriyó, y un aparai, formada por tres familias. Posee un agente de salud indígena, y también radiofonía.

**Matawaré** - la mayoría de su población es tiriyó, también hay personas de origen kaxuyana y akurió. Hay gran flujo de tiriyó en la frontera de Brasil y Surinam, así esta aldea muy frecuentemente tiene visitantes de Surinam o algunos de sus habitantes viajan hasta aquel país. Posee los servicios básicos, con enfermería, un agente de salud y un enfermero; una escuela con tres maestros indígenas y una maestra no indígena. También posee pista de tierra para avión y sistema de radiofonía.

**Cachoeirinha** - formada por miembros de origen tiriyó y kaxuyana. Es atendida por enfermero de la aldea Marawaré y posee una agente de salud indígena.

**Manaus** - grupo local con habitantes de origen kaxuyana y xikiyana. No posee los servicios básicos en su propia aldea. Los niños y adolescentes frecuentan la escuela de Matawaré. No posee sistema de radiofonía.



Nº 3 - Casa de huéspedes, de reunión - *tukusipan* /aldea Apalaí/2001.

### 3. Organización social

Los pueblos wayana, aparai y tiriyó están organizados en grupos locales (aldea) que es entendido como un agrupamiento de una o más familias, con miembros de una o más etnias, bajo liderazgo de un *typatakem* (wayana), *typatakeme* (aparai) o *pataentu* (tiriyó) - fundador de una aldea, que comparten normas sociales y lingüísticas comunes. Este término me pareció más adecuado para referirse a los agrupamientos de familias, de una o más

etnias. Hay ausencia de estratificación social en los grupos aparai, wayana y tiriyó. Las aldeas son construidas en las márgenes del río Parú del Este.

### 3.1. *Los wayana y aparai*

Las casas están organizadas por grupos de familias, es decir, alrededor de la casa de los padres se van construyendo las casas de los hijos que se casan; y conforman la aldea en un círculo irregular, donde no hay una regla fija para la disposición de las casas. Éstas son compuestas por familias nucleares. Por otra parte es una regla social la residencia uxorilocal, cuando el esposo tiene que prestar ayuda económica a la familia de su esposa en los primeros años del matrimonio.

Los matrimonios son monogámicos, sin embargo, hay casos, por lo menos dos, de poligamia, así que es regla todavía aceptada por los miembros aparai y wayana. La preferencia de matrimonio es entre primos cruzados bilaterales, aunque esta regla ya no es tan rígida.

Es tradición de los aparai y wayana la construcción en el centro de la aldea de la casa de los huéspedes, *tukusipan*, que se realiza en un círculo irregular, de 8 a 10 metros de diámetro, con techo de paja de *ubim* (especie de palmera, *Geonoma Baculifera*). En el techo ponen un círculo de madera, *maruana*, con figuras mitológicas. Esta casa también sirve actualmente para hacer reuniones y actividades sociales y culturales. Según Frikel (1955) esta casa servía en el pasado para hospedaje de los visitantes,

como lugar de danza en las fiestas tradicionales y también era el lugar donde se enterraba al jefe de la aldea, y su muerte resultaba en el abandono de ésta.

Las casas familiares, *pakoro*, son cubiertas con pajas de *ubim* o de *bacaba* (*Cenocarpus Bacaba*), en tres tipos de construcciones: tradicional con piso elevado o en la tierra; en forma oval con paredes o no; y hay otras en forma cónica, del modelo de las casas rurales no indígenas. También hay nuevas formas de construcciones de madera y cubiertas con teja hechas de madera (*cavaco*) para las escuelas y casas de profesores no indígenas; y otras son hechas de cemento, cubiertas con teja de *brasilite* (lámina de asbesto), que fueron las primeras construcciones de la FUNAI en las áreas indígenas para la habitación de sus funcionarios y puestos de servicios.

### 3.2. *Los tiriyó*

Este pueblo se organiza en grupos locales y posee un jefe local, *pataentu*, que tiene la función de cuidar del bien de los miembros del grupo. Tampoco entre los tiriyó hay estratificación social, al igual que los aparai y wayana. Según Frikel (1960) la sucesión de este cargo es hereditario, pasando del padre al hijo o, si hay algún impedimento, se pasa a la línea colateral del hermano del padre o del jefe. Es importante mencionar que los grupos locales de tiriyó tratados en este estudio son apenas

cuatro, que están viviendo en lo alto del río Parú del Este: Marawaré, Cachoeirinha, Iaherai y Manaus.

A semejanza de los aparai y wayana, poseen como regla social la residencia uxori-local. Las casas familiares siguen los modelos ya mencionados para los aparai y wayana.

Al igual que en el grupo anterior, los matrimonios son monogámicos, pero existía la práctica de la poligamia que fue dejando de ser aceptada por influencia de la religión católica. La preferencia de matrimonio es entre primos cruzados bilaterales. Se verifica un número importante de matrimonios entre tiriyó y wayana y menos frecuente entre tiriyó y aparai.

#### **4. Subsistencia y economía**

La economía de los aparai, wayana y tiriyó está basada en la agricultura de subsistencia local, en la caza, pesca y en la producción de artesanías para venta. Rauschert (1981: 235) considera que la agricultura, aún cuando ya existiera en el pasado mítico de los aparai, solamente se desarrolló a través de la influencia de otros pueblos recolectores en la época prehistórica de este grupo. La huerta familiar se ubica cerca de la aldea y allí cultivan principalmente *mandioca*, *cará*, *batata doce*, *plátano*, *maíz*, *chile*, *jerimum*, *tabaco*, *caju*, *fava*, *laranja*, *limón*, *piña*, *pupunha*, *macaxeira*, *papaya*, varios tipos de tubérculos dulces y no dulces, caña de azúcar y algodón.

En relación a otras fuentes de alimentación, la pesca complementa la alimentación de las poblaciones indígenas de Parú del Este, siendo esta una tarea de los hombres. El río ofrece una variedad y cantidad de peces importantes, sin embargo, para las ladeas más pobladas como Bona, Xuixuimene, hay que ir cada vez más lejos para conseguir los peces necesarios para la alimentación de la familia.

Entre otros tipos de peces se acostumbra comer *tucunaré, surubim, piranha, traíra, curimatá, acari, piaba* y *pacu* (especies de pescado). La caza también es una tarea de los hombres que aprenden desde muy temprano a usar flechas y armas de fuego (espingarda) y se acostumbra cazar, entre otros animales: mono (*coatá, guariba, prego*), *anta, queixada, cutia, caititu, tatu, paca, cotia, jacaré, camaleño, inambu, tucano, jacamim, pato, venado*. Por otra parte existe la recolección de frutos silvestres que es practicada principalmente por las mujeres, los más comunes son los frutos: *maracujá silvestre, açai, bacaba, caja, inajá, inga y piquiá*.

Las mujeres tienen la tarea del plantío y de la recolección de alimentos silvestres. A cada semana van una o dos veces a huerta, traer madera para fuego y recolectar frutos. La base de la alimentación es la harina de mandioca preparada por las mujeres que producen el *beiju* (una gran tortilla dura o blanda) que se come con la caza y pescado principalmente. Presentamos abajo la división de tareas por género:



Tabla 2 - División de tareas por género

ACTIVIDADE	HOMBRE	MUJER	COLECTIVO / COMPARTIDO
Brocar y derribar	X		
Plantar los brotes		X	
Plantar tabaco, <i>sagitaria</i> para flechas	X		
Caza	X		
Pesca	X	X *	
Pesca con timbó			X
Recolección de alimentos	X**	X	

\*En áreas cercanas de las aldeas. /\*\* Algunas ocasiones los hombres pueden recolectar alimentos. Tabla elaborada para este estudio.

La práctica de hacer artesanías es una actividad diaria de los aparai, wayana y tiriyó. Los hombres se dedican a la elaboración de canastos, *maruana* (hecho de madera con dibujos de figuras mitológicas), bancas de madera, instrumentos de lucha de madera, *oroko* y *tamoko* (traje de fiestas rituales). A su vez las mujeres se dedican a elaborar collares, brazaletes y bolsas hechas de *miçanga* y *maramara* (semillas) y hamacas de hilos de algodón, además de las actividades de la casa.

Esta actividad se ha incrementado como recurso de venta a partir de 1997, a través de la "Asociación de los Pueblos Indígenas de Tumucumaque" (APITU) que se responsabiliza por la venta en la ciudad de Macapá y para otros estados con el apoyo del gobierno de Amapá. Antes era la FUNAI quien se responsabilizaba por la venta de estos productos, pero con el proceso de autonomía de los pueblos

indígenas que se ha desarrollado con el apoyo del actual gobierno, la asociación indígena pasó a actuar como responsable de esta actividad económica.

#### *4.1 La mujer en el proceso de preparación de beiju y la harina de mandioca*

La mujer tiene la tarea de elaborar la harina de mandioca que tiene una serie de pasos en el proceso de preparación. El plantío de la mandioca es una tarea de la esposa y de las hijas en caso de que las tenga; en la época de maduración sacan los tubérculos del suelo en grandes cantidades; después se pelan con cuchillos, algunas veces el marido participa y es común que los niños y niñas de cinco años ya forman parte en esta tarea. Luego los tubérculos son dejados en agua para después rallarlos con un raspador hecho de madera con puntillas filosas o hechas de lata con puntillas.

En el pasado se usaban piedras para raspar la mandioca. Dependiendo de la cantidad se tarda algunas horas o más de un día de trabajo. Después la masa o la pulpa se deja en agua por varias horas y para quitar el jugo de la masa es exprimida en el *tipiti* (instrumento alargado y blando hecho de cintas de un vegetal propio para fabricar algunas artesanías, como el canasto. Luego se tuesta la pulpa en el horno, donde se pone un gran plato de hierro en fuego abajo. Ahí se prepara el *beiju* y la harina de mandioca.



N° 4- Beiju de harina de mandioca /aldea Murei/2001.

### 5. Sistema de tutela y asistencia

La política indigenista de Brasil ha tenido dos enfoques principales: uno de asimilación de las sociedades indígenas a la sociedad nacional y otro de reconocimiento y afirmación jurídico-política de las sociedades indígenas en el marco de la diversidad cultural de la sociedad nacional y la tolerancia del Estado Moderno. El primer enfoque tiene su origen en las políticas coloniales de tutelaje que se aplicaron para la integración, consistente en la destribalización de los grupos, la reducción de sus territorios originales, la planeación del contacto, marginalización, implantación de misiones y glebas y su asimilación como trabajadores agrícolas y domésticos. El segundo enfoque, de afirmación jurídico-política de la condición del indio, surge como un cuestionamiento a las políticas de integración y con el reconocimiento de una nueva visión,

cristalizadas en las reformas de la Constitución Federal en 1988 (Rebolledo, 2000).

Desde 1963 los wayana y aparai de Parú del Este fueron asistidos inicialmente por los misioneros del Instituto Lingüístico de Verano que se instalaron en una aldea en bajo Parú del Este y a partir de 1970 pasaron a vivir en la aldea Bona hasta fines de 1977 cuando dejaron el área. A partir de 1970 también fueron atendidos por la "Fuerza Aérea Brasileña" (FAB) que ha dejado de tener una acción más permanente en esta área desde 1973 cuando la FUNAI se instaló oficialmente en el área creando un puesto de administración local.

La "Fuerza Aérea Brasileña" (FAB) amplió una pista (de tierra) para aviones en 1970, en la aldea Bona, utilizada anteriormente por los explotadores de productos naturales en los sesentas que hasta hoy está en uso y es mantenida actualmente bajo la responsabilidad del señor Joao Aranha (cacique). Este órgano era el responsable de controlar las zonas de frontera de Brasil y ha apoyado en otros proyectos como la crianza de búfalos que no ha tenido éxito. Estas acciones eran parte de la política nacional para asimilar a los indígenas a través del cambio de su sistema de economía tradicional. Actualmente los búfalos que todavía se crían en la selva han causado varios accidentes a los indígenas y comen las plantaciones de las roças (huertas).

En el área de Parú del Este hay actualmente dos puestos de administración de la FUNAI: uno en la aldea Bona

que es considerada la puerta de entrada para esta área indígena, y otro en Xuixuimene que está a seis horas de la aldea Bona. También los tiriyó que viven en esta área son atendidos por el puesto de Bona. En la década de los 90 las funciones de la FUNAI se han reducido considerablemente. Hoy se dedica a controlar la entrada de no indígenas en esta área, ya sean mineros, investigadores o personas en general no autorizadas por la Fundación Nacional de Brasilia. El servicio de salud es coordinado a nivel nacional por la "Fundación Nacional de Salud" y en ámbito estatal por el "Distrito de Salud Indígena". A su vez la educación depende del Ministerio de Educación y en ámbito estatal del "Núcleo de Educación Indígena de la Secretaría de Educación".

#### **6. Contactos interétnicos y adquisición de nuevos elementos culturales**

Los años 60`s fueron particularmente significativos para los grupos caribes de Parú del Este porque empezaron a contar con la presencia permanente de agentes no indígenas en su área, a través de la "Fundación Nacional del Indio" y de la misión religiosa "Instituto Lingüístico de Verano".

Muy poco se ha registrado del contacto de estos grupos con otros de origen indígena y no indígena. Sin embargo, algunos de sus miembros ya habían estado en contacto con no indígenas que se adentraran en esta área para explotar recursos naturales desde los años veinte del

siglo XX. En este contacto algunos hombres adultos y mayores aprendieron portugués básico.

Las prácticas culturales (iniciación de jóvenes, fiestas tradicionales - *Tasemã*, *Turekoká*, *Aitakara* y *Tawawá*) eran muy frecuentes. Seguían las orientaciones de los chamanes para la cura de enfermedades y para mantener la armonía entre el mundo espiritual y el profano.

El traje tradicional, tanga roja para los hombres, es todavía usado por gran parte de ellos; las mujeres usaban una tanga de *miçanga*, hasta mediados de los 70, que cubría la frente de las mujeres; actualmente usan falda corta de tela. Ambos usaban pintura corporal y collares confeccionados de *miçangas* y de *maramara* (semillas de una planta). Sin embargo, hoy esta práctica se presenta sólo en fiestas o en ocasiones especiales; es común el uso de collares y pulseras por los niños y niñas.

La enseñanza de las nuevas generaciones se desarrollaba con base en la tradición transmitida de padres a hijos. La costumbre de los niños era participar de las tareas con sus padres y abuelos, de esta manera se garantizaba el mantenimiento del saber colectivo. Actualmente existen otros espacios de conocimiento como la escuela, la iglesia y los intercambios fuera de la aldea, entre otros.

Hay que considerar que los grupos de *tiriyó* que viven en el área de Parú del Este se han mantenido aislados e incluso el servicio de salud ha sido más permanente en los últimos dos años; y la escuela empezó a funcionar regularmente en Matawaré apenas en 1996. De las cuatro

aldeas (Matawaré, Cachoeirinha, Manaus, Iaherai) sólo Matawaré posee actualmente una escuela permanente y un puesto de salud.

A partir de los cambios en las prácticas religiosas tradicionales, rituales, chamanismo, por la enseñanza de la iglesia occidental, fueron disminuyendo tales costumbres y hoy se habla sólo de la existencia de dos personas que tienen muchos conocimientos de hierbas y chamanismo. Hubo el intento de un proyecto del "Centro Cultural Aparai - Wayana" en 2002 para ofrecer cursos sobre conocimientos en hierbas para rescatar la medicina tradicional.

El sistema del matrimonio poligámico también se ha dejado de practicar por influencia de las nuevas creencias religiosas, al igual que fiestas rituales. Las historias orales tampoco son transmitidas a los niños porque tratan de temas míticos que van en contra de las enseñanzas cristianas.

En la alimentación se han introducidos varios elementos de la sociedad no indígenas, como el azúcar, el café, la sal y el aceite. Desde el contacto con no indígenas iniciado en la primera mitad del siglo XX, apareció el uso de armas para cazar y, posteriormente, las redes de pescar, así como también el uso de arpones y caña de pescar. Los utensilios de cocina, antes de arcilla y hojas de palmera o de calabaza se han sustituido por vasijas de plástico o de aluminio.

Para el transporte fluvial se han introducido las lanchas de motor, aunque se conserva la canoa tradicional hecha de *jatobá* (Humenexa Courbaril). A partir del contacto

permanente con los órganos del gobierno brasileño se ha tornado un medio de transporte permanente el avión para Belém (capital del estado de Pará), cuando actuó la Fuerza Aérea Brasileña, y actualmente, es más frecuente que los indígenas se dirijan a Macapá.

Otro aspecto importante es que en el sistema tradicional cada aldea contaba con una población de 15 a 30 personas, correspondiente de 3 a 7 familias; lo que se ha transformado con la implantación de algunas agencias de asistencia a los indígenas, como los puestos de administración de las FUNAI, las escuelas, enfermerías y misiones religiosas que han causado la concentración de más familias en algunas aldeas, como es el caso de Bona, Xuiximene y más recientemente Marawaré.

La necesidad de tener maestros indígenas, agentes de salud y pastores ha resultado en la formación de un grupo de personas especializadas para desarrollar tales actividades. Esto en mayor o menor grado afecta la estructura social del grupo étnico.

En el caso de los maestros indígenas que actualmente constituyen un grupo de 17 en el área de Parú del Este, son vistos en sus respectivas aldeas como las personas que tienen más información sobre las cuestiones externas del área indígena, pues hablan mejor portugués y pueden entender y explicar las cuestiones que involucran a los no indígenas.

Por otra parte, en varios momentos ellos declararon que no tenían poder para influir a los líderes y en general a las personas más grandes que tenían autoridad frente a la



comunidad, ya que no cuentan con la experiencia y la autoridad suficiente. Esto muestra un conflicto que todavía no se arregla en el interior del grupo étnico en el sentido de que se aclare la función de los maestros dentro y fuera del ámbito escolar.

La población de cada aldea se estimaba en menos de veinte personas que continúa siendo un patrón de ocupación de muchas de ellas. Este patrón favorecía una mejor administración de la vida local, un mayor control de los recursos alimenticios y naturales para la manutención del grupo local. Las cuestiones políticas del área son discutidas y deliberadas por todos los caciques locales.

Todos los miembros de las tres etnias son llamados a participar en las actividades colectivas como el mutirão, las fiestas, las asambleas, y los encuentros religiosos. En las asambleas generales siempre hay la participación de los jefes locales (caciques).

La costumbre de involucrar a todos los miembros en las prácticas culturales es la manifestación del grado de comunalidad de estos grupos étnicos, los cuales desarrollaron esta convivencia en periodos históricos como una estrategia de sobrevivencia física y cultural para los tres grupos.

### 6.1. Nuevas instituciones políticas

El cambio en la estructura política del estado de Amapá en 1995, con la elección por primera vez de un gobernador de izquierda perteneciente del "Partido Socialista Brasileño" apoyado por varios partidos, como "Partido del Trabajo" y "Partido Comunista de Brasil", significó la realización de diversos proyectos de apoyo al desarrollo de los pueblos indígenas, en una perspectiva de reconocimiento de estos grupos como gestores de sus propias acciones. En estos cambios de conquista de autonomía, colaboramos en diferentes procesos que resultaron en la creación de la organización política, del Consejo Escolar y del Centro de Cultura Aparai-Wayana.

En este contexto político los aparai, wayana y tiriyo se unieron para crear una entidad jurídica que los representara. Así en noviembre de 1995 se creó la "Asociación de los Pueblos Indígenas de Tumucumaque" - APITU. Esta entidad recibe varias fuentes de recursos para realizar proyectos en el área de salud, economía alternativa y educación. Actualmente recibe recursos directos del gobierno estatal para contratar a los maestros indígenas, los agentes de salud, los maestros no indígenas y los enfermeros de contrato temporal.

Como parte de la política nacional de descentralización del recurso público, se ha incentivado la creación de entidades jurídicas dentro de las escuelas para recibir recursos directos del gobierno federal. En este contexto se creó en abril de 1996, una segunda entidad

jurídica en Parú del Este: el Consejo Escolar Wayana-Aparai. Este consejo está constituido por los miembros de la escuela (maestros indígenas y no indígenas) y los fiscales, que generalmente son cuatro líderes u otros miembros de las aldeas. En 1997 se creó el Centro de Cultura Aparai-Wayana por los maestros indígenas, el cual se encarga de la elaboración de material didáctico y actividades en el ámbito cultural.

Se han presentado cambios en la política nacional de salud indígena que hasta 1998 era responsabilidad de la FUNAI, y desde 1999 está bajo la coordinación del Distrito de Salud Indígena, entidad sujeta a los dictámenes de la Fundación Nacional de Salud, la que determinó la creación de consejos locales de salud indígena. En abril de 2001 se creó el Consejo de Salud Indígena con la participación de todos los líderes del área Paru del Este.

La creación de estas nuevas instituciones ha contribuido al avance en varios campos de la vida de los indígenas, sin embargo ha creado también competencias en el campo político que se hicieron más fuertes en el momento de elegir un nuevo equipo para actuar en las diversas entidades jurídicas que forman parte de la vida cultural de estos grupos.



Nº 5- Artesanías para venta en APITU/Macapá/2001.

Tabla 3-Infraestructura de las aldeas de Paru del Este

Aldeas	Escuela	Enfermería	Sistema de radio	Pista para avión	Puesto de la FUNAI
1. Ananapiaré	x	x*	x	-	-
2. Arawaká	-	-	-	-	-
3. Bona	x	X	x	x	x
4. Cachoeirinha	-	x*	-	-	-
5. Iriwá	-	-	-	-	-
6. Itapeky	x	x*	x	-	-
7. Jakaré	-	-	-	-	-
8. Jaherai	-	x*	x	-	-
9. Kurumuripano	-	-	-	-	-
10. Maxipurimo	x	x*	x	-	-
11. Mureí	x**	-	x	-	-
12. Matawaré	x	X	x	x	x
13. Makuatirimoehy	-	-	-	-	-
14. Manaus	-	-	-	-	-
15. Parapará	-	-	-	-	-
16. Pururé	x	x	x	x	-
17. Tapauku	x	x*	x	-	-
18. Xuixuimene	x	X	X	x	x

\* Posee agente indígena de salud.

\*\* Posee maestro indígena.

Las aldeas no marcadas poseen agente indígena de salud y enfermero; también posee profesores indígenas y no indígenas.

## CAPÍTULO IV

### ETNOGRAFÍA DE LAS LENGUAS CARIBES

Las lenguas wayana, aparai y tiriyó pertenecen a la familia lingüística caribe. Según Gildea (1998: 3) existen actualmente entre 40 y 60 lenguas caribes distribuidas en los países de Surinam, Guayana, Brasil, Colombia, Venezuela y Antillas. Para Rivet & Loukotka el centro de difusión de las lenguas caribes es la zona entre el alto Xingu y el Tapajós en el centro de Brasil. En este país las lenguas caribes están distribuidas geográficamente como sigue: al norte del río Amazonas: *aparai*, *wayana* (*urukuyána*), *tiriyó*, *warikyána*, *waiwai*, *waimirí*, *taulipáng* (*taurepã*, *pemóng*), *mayongóng* (*makiritáre*, *yekuána*), *makuxí*, *kaxuyána*, *ingarikó* (*kapóng*, *akawáio*), *hixkaryána*, *galibí do oiapoque*, *atroarí*; y al sur del río Amazonas: *txikão*, *nahukwá* (*nafukwá*), *matipú*, *kuikúru*, *kalapálo*, *bakairí* (*kúra*), *arára do Pará*. (Tabla de clasificación de lenguas caribes en anexo).

Históricamente los pueblos aparai, wayana y tiriyó han compartido un mismo territorio y diversas actividades culturales. También han estado en contacto sus lenguas maternas, las cuales tienen grados importantes de diferenciación y no se comprenden entre sí.

La situación en Parú del Este se caracteriza por la existencia de tres pueblos caribes con una considerable población y, como se ha mencionado, de miembros de otros pueblos que es importante considerar ya que se autoidentifican por su

origen étnico, que son los waiãpi (lengua del tronco tupí), kaxuyana, akurio y xikiana (familia caribe). Algunos de la primera etnia mencionada se unieron a los aparai y a los wayana a través de matrimonios, y los demás se unieron a los tiriyó de igual forma.

En el caso de los miembros wayãpi, existen siete personas (adultos casados con miembros aparai y wayana). Por lo menos dos familias están enseñando a sus hijos la lengua wayãpi. En la aldea Cochoeirinha vive un señor kaxuyana casado con tiriyó quienes tienen dos hijos: uno todavía no habla y otro mayor que entiende algunas palabras en kaxuyana y contesta a su papá en tiriyó, igual que su mamá. Por su parte, los miembros xikiyana forman una familia y viven en la aldea Manaus; y sus hijos, una niña y dos niños, apenas entienden xikiyana y tienen el tiriyó como primera lengua.

El concepto de comunidad lingüística (Cap. II) se aplica a dos tipos de realidades lingüísticas, es decir, que en algunos grupos locales hay más homogeneidad en términos étnicos y lingüísticos en contraste con otros.

Según Appel y Muysken (1987), existen tres formas de bilingüismo social: en el primer tipo los hablantes de grupos diferentes son monolingües en su lengua materna; en el segundo tipo todos los hablantes pertenecientes a grupos étnicos diferentes son bilingües y en el tercer tipo un grupo es monolingüe y el otro es bilingüe. Es posible caracterizar la situación de Parú del Este como de tercer tipo a la luz de esta clasificación, aunque la situación es más compleja, pues

conviven tres pueblos y miembros de otras etnias, quienes hablan tres diferentes lenguas indígenas, más la lengua nacional.

La lengua aparai estuvo en peligro de desaparición en la década de los setenta del siglo XX con la pérdida de gran parte de su población por enfermedades. Sin embargo, actualmente es la lengua de mayor expansión en el área de Parú del Este. Por su parte, wayana es la lengua que pierde más vitalidad, mientras que el tiriyó posee un grado importante de monolingüismo. Los wayana y aparai poseen un alto grado de bilingüismo. Un grupo de hablantes, cerca del 23% de las tres etnias, dominan las tres lenguas y también tienen conocimiento básico del portugués. A partir de este cuadro podemos observar que se trata de un área de multilingüismo donde están en juego de dos a cuatro lenguas dependiendo del contexto de habla, de sus interactuantes y de la función de la comunicación.

Cuando se emplea el término contexto o espacio de habla en este trabajo se hace referencia a toda situación comunicativa (con lugar y normas o pautas de interacción) que involucra a los hablantes en un evento (una plática entre maestro y director, un sermón, una conversación entre amigos, etcétera) con un objetivo específico. Consideramos como contexto (C) y evento (E), por ejemplo: la iglesia - C, culto - E; la escuela - C, clase - E; la familia - C, una plática entre padres e hijos - E; la casa de la radio - C, una conversación ente enfermero y agente de salud indígena - E.

Lo que es importante aquí es presentar una radiografía de diferentes contextos de habla donde se identifica el patrón



de habla, sus hablantes y las lenguas involucradas que permiten el establecimiento de la interacción comunicativa por medio de una o más lenguas bajo normas restrictas a contextos formales o informales de habla.

La relación intercultural ente estos pueblos se ha construido a partir de una larga historia de contacto, donde una serie de normas se fueron estableciendo para permitir la convivencia entre los mismos. Esto implica un juego de fuerzas políticas internas y de influencias y presiones externas derivados del contacto con agentes de la sociedad que los rodea.

Estas interferencias han afectado la relación interétnica contribuyendo al establecimiento de desigualdades. El hecho de que las agencias oficiales no tengan considerado por varias décadas la diferencia étnica entre aparai y wayana expresa un tratamiento desigual.

La situación de uso y expansión de estas lenguas es resultado de factores interétnicos y de factores externos en relación con determinadas acciones de intervención no indígena hacia los indígenas. El factor interno históricamente se fue construyendo en las relaciones interétnicas, a través de la relación comercial y posteriormente con la introducción del matrimonio entre los wayana y aparai, que ha contribuido con la expansión de ambas lenguas en una fase dada, y con el tiempo la pérdida de valoración de wayana dentro del espacio familiar propiciando su pérdida de vitalidad.

Los factores externos han sido la oficialización de la lengua aparai como lengua en la enseñanza escolar y en la iglesia. Como consecuencia de este proceso, los hablantes de aparai que adquirieron cierto dominio de la lecto-escritura pasaron a tener más oportunidades de estudiar fuera del área indígena y de lograr apoyo de la FUNAI para realizar esta actividad. Al contrario del tiriyó, tal vez por ser un grupo pequeño (en el área de Paru del Este), con menos representantes en la organización política local y ciertamente por representar alto grado de monolingüismo en tiriyó. También se puede considerar un factor importante el hecho de que este grupo solamente pasó a tener un contacto permanente con los demás grupos del área Parú del Este en los años 90`s, pasando a tener los servicios de educación a partir de 1996 en la aldea Matawaré y de salud posteriormente en esta misma aldea.

### **1. Contextos de habla**

En un primer acercamiento se trató de identificar la ocurrencia de las lenguas étnicas y del portugués en diferentes espacios o contextos de habla.

En cada contexto de habla el hablante manifiesta su competencia comunicativa, su dominio de la lengua y las reglas de interacción, como el estilo que tiene que emplear. El uso de la lengua y sus implicaciones interactivas se aprenden en el ámbito de cada cultura. No es suficiente conocer la gramática de una lengua, hay que saber usarla en diferentes situaciones, con

diferentes interlocutores y conocer con qué intención, con qué propósito se usa.

En este estudio, concluyo que en el caso de Parú del Este, la elección de lengua está condicionada por dos factores, uno que tiene que ver con el papel o función social del hablante; y otro que es el contexto, que se clasifica en formal o informal. La función social y el contexto están estrictamente relacionados, ya que son elementos fundamentales de una manifestación comunicativa. Se estableció en este estudio como contextos formales: las asambleas, las reuniones, la casa del radio, la iglesia, la enfermería y la escuela. Un evento comunicativo en estos contextos está marcado por una fuerte tensión, donde el locutor tiene claro su papel y existe un gran cuidado con el estilo del discurso. Por otra parte los contextos no formales como son la casa (espacio familiar), el campo de fútbol y voleibol, las conversaciones entre amigos y parientes están libres de tensión, pues no es tan importante marcar el papel del locutor y no se cuida el estilo del discurso.

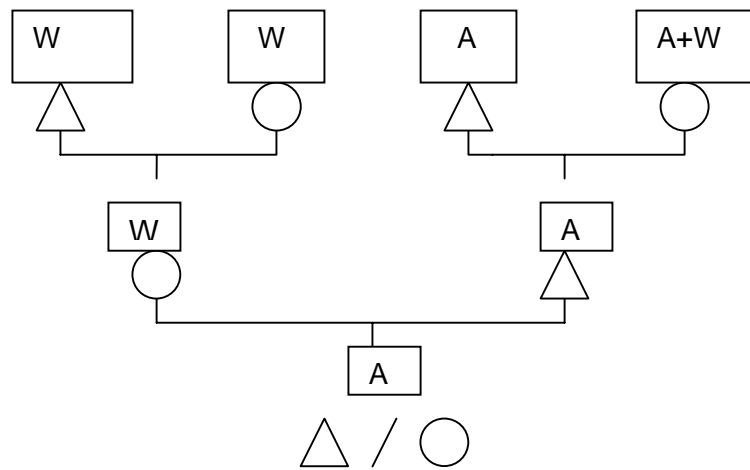
A través de entrevistas y observaciones se buscó identificar las lenguas habladas en los espacios de habla descritos abajo, realizando un levantamiento de la lengua que predominan en algunos contextos e identificando los hablantes involucrados en términos de su perfil sociolingüístico.

### 1.1. Casa

En el espacio familiar es necesario conocer los tipos de uniones matrimoniales entre los grupos étnicos. Hay un gran número de matrimonios entre aparai (hombre) con wayana (mujer), donde la lengua que está siendo enseñada a los hijos es aparai; en las uniones con wayana (hombre) y aparai (mujer) los hijos está desarrollando competencias en las dos lenguas, principalmente en las aldeas de mayor población wayana (Xuixuimene, Iriwá y Murei); en las uniones de tiriyó (hombre) con wayana (mujer) los hijos están aprendiendo las dos lenguas; en los matrimonios entre aparai (hombre o mujer) con tiriyó (hombre o mujer) los hijos están desarrollando la lengua de los padres y de los abuelos, este es el caso de familias multilingües, donde también los niños en edad escolar están desarrollando el portugués. En los casos de matrimonios entre aparai con wayãpi, en general los hijos están aprendiendo la lengua del padre y de la madre. También vale mencionar un caso de unión entre un wayana y una mujer no indígena cuyo hijos aprendieron el aparai (hablada por padre en la casa y de mayor predominio en la aldea) y el portugués con la madre.

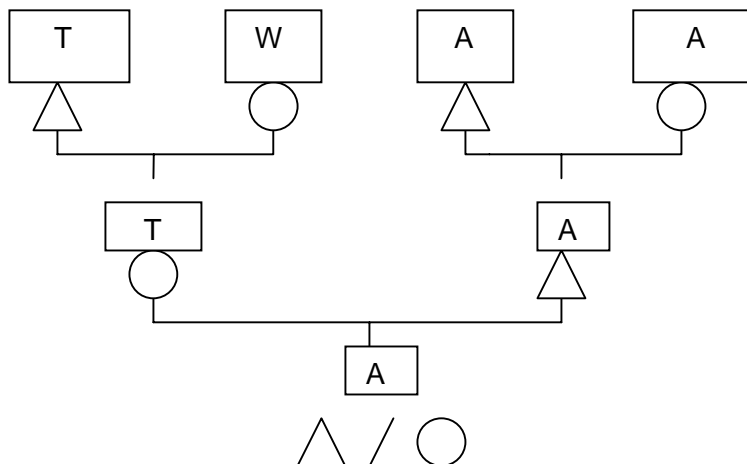
Los esquemas presentados a continuación fueron elaborados para este trabajo con base en observaciones y registro de campo y muestran los diferentes tipos de uniones matrimoniales, considerando la descendencia de los padres. En seguida se destaca en qué lengua(s) se comunican los hijos con sus padres en el espacio de la casa; también se identifica la etnia por la letra inicial de cada grupo - W para wayana, A para Aparai y T para tiriyó:

Gráfico 2 - Caso 1:



**Hijo:** Habla aparai con el padre y entiende wayana; habla aparai con los abuelos maternos y paternos en alea de predominio aparai.

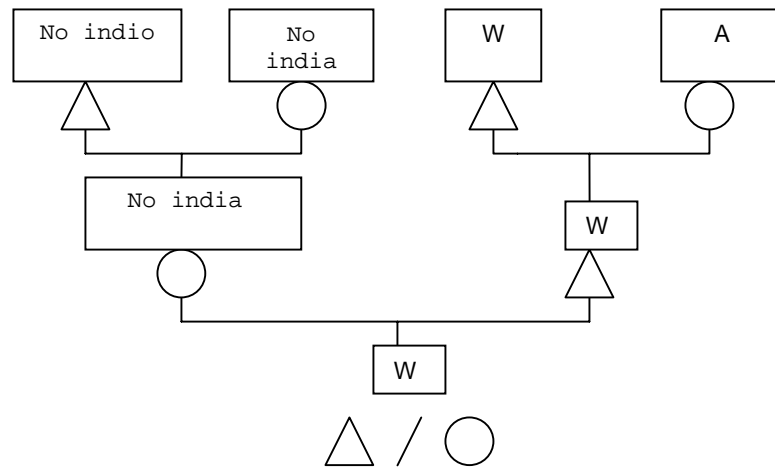
Gráfico 3 - Caso 2:



**Hijo:** Habla aparai con el padre y wayana o tiriyo con la madre; con los abuelos maternos habla wayana o tiriyo con los abuelos paternos aparai; con los tíos maternos habla en tiriyo y con los tíos paternos en aparai. Los hijos que ya están en la escuela empiezan a hablar también lo básico en portugués. Cabe decir que en este caso el marido habla con la esposa en wayana, pues ella apenas entiende aparai.

Existe también el caso de una familia de matrimonios entre wayana con una persona no indígena y que los padres enseñaron a los hijos portugués y aparai en el espacio de la casa. Los hijos aprendieron a hablar estas dos lenguas y no aprendieron wayana. El esquema abajo ejemplifica el caso:

Gráfico 4- Caso 3



**Hijo:** aprendió portugués y aparai en el espacio de la casa. La lengua materna del padre no era hablada en este contexto; él tenía dominio de aparai, siendo esta enseñada a los hijos.

A través del censo lingüístico se pudo observar que los hijos de padres xikiyana, de entre 5 - 7 años de edad, que se integraron a los tiriyó, tienen como primera lengua el tiriyó, y todavía no están aprendiendo una segunda lengua, seguramente porque es una familia que vive muy aislada en una aldea donde no hay escuela y casi no hay contacto con miembros de otras etnias.

### *1.2. Conversaciones entre parientes y amigos*

Entre los hermanos, tíos y primos se habla la lengua materna, excepto de casos visto en el gráfico 4. En algunos casos de matrimonios entre aparai y tiriyó, los hijos hablan con los padres en aparai y tiriyó en el caso de que el abuelo o la abuela sean wayana o tiriyó.

Está el caso específico de los hermanos waiãpi que viven en diferentes aldeas de Parú del Este, y que entre ellos hablan en wayãpi, aunque con una hermana en especial hablan en portugués. Entre éstos hay personas que poseen los niveles básico e intermedio de portugués.

En relación a conversaciones entre amigos, generalmente pueden interactuar en una o dos lenguas. Todos los jóvenes wayana hablan aparai, así entre aparai y wayana hay preferencia por aparai. La mayoría de los jóvenes tiriyó que viven en áreas más aisladas no hablan aparai, también los adultos dominan más wayana y menos ésta, siendo predominante la lengua materna.

Existe el caso de un señor wayana que vive en la aldea Bona, que apenas entiende aparai y se comunica en wayana con sus amigos de la misma edad y sus amigos le contestan en aparai. Entre la generación joven se presentan conversaciones en portugués, dependiendo del tema tratado. Si se habla de fútbol y de cuestiones de la escuela seguramente la lengua elegida es el portugués.

En ocho aldeas con escuelas donde hay maestros no indígenas y en cuatro con enfermeros también no indígenas, la



comunicación se hace en portugués con las personas que poseen conocimiento básico o intermedio de ésta.

### 1.3. *Mutirão* (trabajo comunitario)

Las actividades colectivas son muy comunes en todos los grupos locales. En general la familia que invita a los amigos y parientes ofrece la bebida tradicional, que para los aparai y wayana es más común el *kasiri* (bebida fermentada hecha a base de *mandioca*); y los tiriyó comúnmente hacen *sacura* (bebida poco fermentada hecha a base de *mandioca* con batata).

La huerta es un espacio de la familia nuclear y ahí predomina la lengua materna. Sin embargo, en el caso de las familias multilingües, la conversación ocurre normalmente en dos lenguas. Por ejemplo, la esposa wayãpi habla en esta lengua con su esposo y él contesta en aparai, su lengua materna. En los matrimonios donde el marido es aparai y la esposa tiriyó la conversación ocurre en las dos lenguas.

En el *mutirão* que ocurre con los miembros de un mismo grupo local las conversaciones se realizan en la lengua predominante en este grupo. En el de la aldea Bona, donde hay miembros de las tres etnias, pueden ocurrir conversaciones en las tres lenguas y también pueden hablar frases en portugués cuando hay personas que tienen algún dominio del portugués.

Algunas personas relataron que usan frases en portugués, como las siguientes:

**Embora pessoal, vamos trabalhar logo, para terminar o trabalho.**

"Vamos gente, vamos a trabajar para terminar pronto el trabajo".

**Tô cansado de trabalhar.**

"Estoy cansado de trabajar".

**Embora tomar (kaxiri).**

"Bebamos".

**Eu quero a lima.**

"Yo quiero la lima".

**Papudinho!**

"Borracho".

Estas expresiones son usadas por los hablantes que tienen un dominio básico o intermedio del portugués, y tienen un tono de buen humor que rompe con la monotonía de las personas y del trabajo. En las aldeas *tiriyó Jaherai, Matawaré y Cachoeirinha*) seguramente no se usan tales frases, pues hay pocas personas que pueden entender o hablar un portugués básico. En general en este espacio siempre hay bromas y juegos. La gente mientras trabaja va tomando *kaxiri* o *sacura*.

#### 1.4. Casa de la radio (radio de banda civil)

Los primeros aparatos de radiofonía que han permitido un sistema de comunicación desde Macapá hasta las aldeas de Parú del Este fueron instalados inicialmente en los años 70's en las aldeas donde la "Fundación Nacional del Indio" instituyó un puesto de administración con la presencia de un funcionario permanente no

indígena. Los indígenas tenían un acceso limitado para utilizarlo.

Con la creación de la Asociación de los Pueblos Indígenas de Tumucumaque (APITU) en diciembre de 1995, los indígenas se han beneficiado a través de proyectos sociales y económicos gerenciados por esta entidad. Desde 1997 la APITU ha logrado adquirir varios de estos aparatos e instalarlos en las aldeas indígenas; de las dieciocho aldeas de Parú del Este apenas ocho no poseen radios.

Este sistema de comunicación a distancia ha permitido un constante intercambio de información entre la sede de la APITU en Macapá y los indígenas, que han ampliado considerablemente su acceso a este sistema de comunicación. La radio local atiende actualmente a los servicios de salud prestados por los funcionarios del "Distrito de Salud Indígena" y las actividades de educación, dirigidos por el Núcleo de Educación Indígena de la Secretaria de Educación. También hay un horario para el uso de la radiofonía por cada una de estas entidades de lunes a viernes.

Los sujetos sociales que interactúan en este espacio de habla son miembros de las aldeas, personas vinculadas a la APITU, funcionarios de salud no indígenas y agentes indígenas de salud, funcionarios del sector educativo, maestros indígenas y no indígenas. Los indígenas en general hablan a través de la radio con sus parientes y amigos indígenas que están en la ciudad de Macapá por diversos motivos. La lengua que usan es aquella que ambos dominan.

Sin embargo, destacase que hay una situación particular de comunicación entre amigos wayana y tiriyó. Ocurre con

frecuencia la comunicación entre personas de Xuixuimene con miembros tiriyó de Matawaré o de Jaherai, donde los wayana hablan en esta lengua y los tiriyó hablan en su propia lengua. Cada uno se comunica en su lengua materna y establece intercambio de información, con lo que se fortalecen sus lazos de amistad.

Los funcionarios de salud no indígenas se comunican de lunes a viernes con los agentes de salud de otras aldeas para orientar el trabajo de los mismos; también se comunican con enfermeros no indígenas que están en otras aldeas o en la administración del "Distrito de Salud Indígena" (DISEI) en Macapá. En este espacio de habla predomina la lengua portuguesa como vehículo de comunicación.

A través del servicio de salud se difunde el portugués como lengua oficial de la esta política. Por este medio hay muchos préstamos que se están integrando en las tres lenguas indígenas. El léxico relacionado con enfermedades, medicamentos, síntomas de enfermedades, aparatos médicos, nombres de especialidades, corresponde en general a los grupos de vocabularios que están siendo integrados como préstamos por las lenguas indígenas.

Los funcionarios no indígenas de educación se comunican entre sí y con los maestros indígenas en portugués. También reciben orientaciones y hacen pedidos a servidores del NEI-SEED. Cabe decir que apenas una maestra habla en aparai o en portugués con los maestros indígenas porque vive con estos grupos indígenas hace varios años. La lengua predominante en este espacio de habla es la lengua nacional, que convierte el ámbito de la salud en otro canal importante de entrada de esta lengua.

También se está dando la introducción de léxico relacionado con el campo educativo, como los nombres de material didáctico (cuaderno, pluma, borrador, sillas, libro), las disciplinas, los nombres que designan a los profesionales de esta área (profesor, director, pedagogo).

### 1.5. Enfermería

Este contexto está marcado por una dificultad importante de comunicación entre los sujetos sociales. Es necesario reconocer quiénes interactúan en este espacio de habla a través de una caracterización del perfil de estos agentes:

**Tabla 4- Perfil sociolingüístico de los sujetos sociales en contexto de la salud**

Agente de salud	Auxiliar/técnico en salud	Paciente
- indígena bilingüe	- no indígena, monolingüe en portugués	- indígena, monolingüe o bilingüe
- nivel de escolaridad primaria o secundaria	- formación en auxiliar o técnico en salud	- sin estudio (la gente grande); o con nivel primario o secundario (jóvenes y adultos)
- dominio básico (mayoría) o intermedio del portugués	- sin formación específica para trabajar con poblaciones indígenas	- dominio básico o intermedio del portugués

Tabla elaborada para este estudio.

El agente (indígena) de salud - persona que está en formación y apoya a los profesionales de salud - surge recientemente en este escenario como resultado del reconocimiento de muchos fracasos en la política de salud dirigida a los pueblos a través de los órganos de salud nacional

y estatal. Para intentar una nueva política para los pueblos surge éste. Actualmente seis aldeas de las dieciocho no poseen agentes de salud, y de las dieciocho, cuatro tienen auxiliares / técnicos de salud por periodos de cuarenta y cinco días con alternancia de estos profesionales.

Tales agentes están en un proceso de formación profesional que inició el año 2000 bajo la coordinación del Distrito de Salud Indígena, vinculado a la "Fundación Nacional de Salud". Su dominio del portugués les permite apoyar al auxiliar o al técnico de salud. Sin embargo, más que actuar en la práctica de salud, este sujeto es el mediador e intérprete de los pacientes indígenas que no hablan portugués o solamente saben algunas palabras. Esta persona permite un cierto grado de intercambio de información acerca del estado del paciente, principalmente cuando se trata de niños y ancianos que no entienden o no hablan portugués.

En este contexto de habla no podemos considerar que haya comunicación plena porque el paciente casi siempre contesta con los monosílabos "sí" o "no", y los demás no pueden expresar lo que sienten en portugués. Si consideramos la situación de debilidad en que se encuentra el paciente es muy difícil que él intente esforzarse por explicar su estado.

### La situación de un parto

Una joven parturienta de diecisiete años de edad estaba en sus primeros dolores de un parto, cerca de la media noche, y se encontraba lejos de sus padres, pues venía de Surinam con su marido de diecisiete años y ambos no sabían hablar portugués. El auxiliar de salud fue llamado por el agente de salud indígena para asistir a la parturienta que perdía sangre y sentía fuertes dolores. La joven estaba en una hamaca y se movía mucho por los dolores. Al lado de la hamaca estaba una señora grande, la tía del marido, que observaba todo.

El auxiliar encendió varias veladoras para hacer el servicio del parto. Empezó a dar instrucciones en portugués a la parturienta a través del agente de salud, para que ella hiciera fuerza como si fuera a "hacer del cuerpo". Y él pasaba el mensaje en tiriyó a la joven. Luego, la tía repetía el mensaje como refuerzo. La tía manifestaba su experiencia y apoyo a la joven cuando repetía ella misma el mensaje. Las demás instrucciones siguieron el mismo esquema comunicativo. El agente de salud no tenía experiencia en partos, así que se portaba como un mediador entre el profesional de salud y la parturienta. Finalmente, después de dos horas de dolores, la joven tuvo a su bebé.

Es importante considerar que los auxiliares o técnicos de salud tienen una formación a nivel de bachillerato, respectivamente, y no tienen una formación especial para trabajar con pueblos indígenas. En general tiene serias dificultades para adaptarse al modo de vida de los pueblos, y

desconocen la manera de cómo portarse en las diversas situaciones y de relacionarse con los indígenas.

#### Contexto de atención médica

En el contexto médico hay un ejemplo interesante de un maestro que habla cuatro lenguas (lengua materna, su segunda lengua wayana, tiriyo y portugués) que llevó a sus hija, quien sentía dolor de oído, a la enfermería. El auxiliar de salud preguntó al padre si no le había sangrado su oído y si no se había introducido algún objeto en el mismo. El padre contestó en portugués que la niña no se había introducido nada. El profesional de salud, no satisfecho con la respuesta, le dijo que preguntara si se había introducido algo en el oído. El padre se molestó porque el auxiliar no había considerado su respuesta y le dijo que examinara el oído de la niña. Mientras el profesional de salud hacía preguntas, la niña lloraba de dolor y tensión por miedo a que la inyectaran. Entonces al padre contestó en un tono alterado lo mismo que antes, pero en aparai. Y comenta en seguida: "ya que no me entienden en portugués, voy a hablar en mi lengua". Finalmente el auxiliar observó el oído de la niña y confirmó que no había ningún objeto en el mismo. Por supuesto que el auxiliar no entiende aparai, pero no permitió la comunicación con el maestro, mismo que tenía plena competencia en portugués.

En este caso se observan dos tipos de actitudes que impiden la comunicación entre el padre y el profesional de salud. Primero, el auxiliar trató al maestro con indiferencia a su función social y a su grado de competencia en portugués. Es



decir, que marcó su actitud como la autoridad en su contexto, estableciendo una relación asimétrica con el padre que también era maestro en su comunidad y que tenía plena competencia para comunicarse en aquel contexto. El padre, al contestar en su propia lengua, considera que es la única vía en que puede expresar su indignación por no haber sido considerado en su acción comunicativa.

#### *1.6. Campo de fútbol*

El fútbol es practicado desde hace aproximadamente tres décadas en varias aldeas y el voleibol fue practicado en los años 80`s solamente en la aldea Bona, iniciado por los misioneros, y se ha retomado en 2002 por jóvenes (hombres y mujeres) con incentivo de maestros no indígenas.

En este espacio de habla se emplean el wayana o el aparai dependiendo de la lengua predominante en el grupo local y también utilizan frases en portugués, como las siguientes:

**Não deixa o goleiro sozinho.**  
"No dejes el arquero solito".

**Toca a bola para cá.**  
"Lanza la pelota aquí".

**Num agarra a bola.**  
"No agarres la pelota!"

**Porra, tu nen corre joboti!**  
"Tu ni corres, tortuga! "

**Passa a bola.**  
"Pasame la pelota."

**Gool!**

"Gol!"

**Só dibra, não passa a bola!**

"Sólo haz finta, no echa la pelota!"

Hay muchas otras frases en portugués que son empleadas por las personas que juegan. En el caso de las aldeas tiriyo no existe la práctica del juego y tampoco hay un campo de fútbol. Es común la adquisición de elementos de otra cultura con algo que lo caracteriza. En el caso del fútbol, junto con él se adquirieron las expresiones que generalmente forman parte del juego y de sus reglas internas, que fueron aprendidas en el contacto con no indígenas y a través de la televisión.

La elección del portugués por las personas que ocupan este espacio refleja una gran simpatía por el fútbol, un rasgo nacional de los brasileños. En los últimos cuatro años el gobierno ha promovido eventos deportivos con la participación de equipos indígenas en la ciudad de Macapá. En cualquier evento indígena siempre hay un tiempo para la práctica del fútbol. Fuera del espacio de la aldea todavía es más fuerte el uso del portugués, sea entre las personas del equipo o entre las personas de otras etnias que forman el equipo adversario.

La relación de los grupos aparai, wayana y tiriyo con las otras etnias en eventos políticos o deportivos está mediada por la comunicación en mayor o menor grado en el portugués. Las personas que tienen un nivel básico de la lengua nacional tienen más oportunidades de establecer nuevas relaciones y dar a conocer sus ideas acerca de lo que es tratado en encuentros

sociales y políticos. También es otra forma de introducir la lengua nacional con sus implicaciones expansionistas.

### *1.7. Iglesia*

En este contexto de habla se pueden emplear una, dos o hasta cuatro lenguas. En los cultos generalmente se lee la Biblia en la lengua predominante del grupo local y las canciones en su gran mayoría son en tiriyó, empleadas por los hablantes de wayana y aparai, aunque no sea la lengua entendida por la gran mayoría de las personas. Pero también hay canciones en las otras lenguas y la mayoría de las personas canta en dos o tres lenguas. En la aldea Bona, donde hay personas de las tres etnias se lee la Biblia en las tres lenguas y cada quien lleva a la iglesia la Biblia en la lengua que sabe leer.

Cuando hay encuentros o conferencias con la presencia de un representante no indígena hablante de portugués, las explicaciones bíblicas son en portugués y traducidas a aparai, luego a wayana y después a tiriyó. Dependiendo del grado de conocimiento del asunto tratado y del dominio de la lengua, el traductor tiene más o menos problema para transmitir los temas de manera que todos entienden.

Un hecho muy interesante es que cada persona, aunque hable muy bien la lengua predominante en un grupo local, hace sus oraciones en su lengua materna, como acontece con el líder de la aldea Bona que habla con los miembros de esta aldea en aparai; pero en los momentos en que ora, lo hace en wayana, que es su lengua materna.

Los pastores hablan en su lengua materna. Por ejemplo, hay un pastor wayana que cuando es invitado a la aldea Bona siempre trasmite sus mensajes en wayana y traduce a tiriyo cuando hay personas de este etnia. No obstante, no traduce a aparai que es la lengua predominante en esta aldea, pues solamente entiende algunas palabras en esta lengua.

## **2. Patrón de interacción verbal en la escuela**

### *2.1. Contexto histórico*

La cuestión educativa para las minorías étnicas pasa por intereses políticos y refleja momentos históricos con su carga de positividad o negatividad para cualquier sociedad. Según Stairs (1993):

Las escuelas no son agentes libres sin relación con los contextos históricos y socio-históricos ni simplemente reproducen la cultura circunstancialmente ni la cultura dominante de la educación formal ni la cultura de la comunidad indígena.

Esto nos lleva a reflexionar sobre la educación formal entre los aparai, wayana y tiriyó como estrategia de dominación del gobierno brasileño sobre estos pueblos y, por otra parte, cómo reaccionan ellos y se van apropiando de la escuela como elemento de autonomía sociocultural. Los diversos programas o modelos de educación pueden tener diferentes objetivos y dimensión sociopolítica. En este sentido para Hamel (1982):

(...) se manifiesta en el papel que se le asigna a la educación en cuanto a la defensa (programas de preservación), el abandono (programas de transición o submersión) o la reconstitución (programas de restauración) de la lengua minoritaria.

Es decir, los programas educativos para las minorías están circunscritos a una propuesta política que tiene como agente el Estado y con objetivos bien definidos que puedan dar cuenta del mantenimiento de las lenguas minoritarias, o del desplazamiento de lengua(s) minoritaria(s) por otra lengua de mayor prestigio político y cultural; o de la revitalización de lenguas ya en proceso de pérdida.

Entre los aparai y wayana el proceso de escolarización se inició en la década de los sesenta, a través del Instituto Lingüístico de Verano (SIL), con fines proselitistas, como profesores, utilizando la lengua aparai para enseñanza. En el periodo 1963-1967, los misioneros elaboraron cartillas en aparai; en 1964 empezó la alfabetización de adultos con el objetivo de iniciar el proceso de evangelización a través de la lectura de la Biblia.

En 1977, los misioneros se alejaron del área indígena debido a los cambios en la política nacional con respecto al permiso para su presencia en áreas indígenas. A partir de 1978, la "Fundación Nacional del Indio" asumió la coordinación de la educación en esta área, ese mismo año inauguró una escuela en la aldea Bona y apoyó su funcionamiento.

Bajo la coordinación de la Fundación Nacional del Indio, el modelo de escuela pasó a ser prácticamente monolingüe en

portugués, pues no había incentivo para la continuidad del trabajo de los monitores indígenas. La currícula adoptada contemplaba la enseñanza de portugués, nociones de cálculo y estudios sociales.

La adopción de una nueva Política Nacional de Educación Indígena, a partir de 1991, como ya se mencionó anteriormente, atribuyó al "Ministerio de Educación" la competencia de coordinar la educación en el área indígena, y la Secretaría Estatal asumió la responsabilidad de coordinar las acciones educativas en el área aparai. En 1992, la "Secretaría de Educación de Amapá", por medio del Núcleo de Educación Indígena, empezó a contratar profesores no indígenas para que actuaran en las escuelas del área aparai y wayana. Actualmente existen nueve escuelas en la región Paru del Este. En 1997 se elaboró una propuesta preliminar con la participación de los maestros indígenas. En 2003 se elaboró otra propuesta pedagógica que está en proceso de implantación.

Con los cambios en la legislación nacional, se hizo posible mejoras en la infraestructura, pero desde el punto de vista de los recursos humanos no hubo avance. Actualmente existe el plan de la Secretaría de Educación de Amapá de implementar el Programa de Magisterio Indígena, coordinado por el "Núcleo de Educación Indígena de la Secretaría de Educación del Estado de Amapá" para habilitar indígenas que ya están trabajando en las escuelas de esta región.

En 1995, con la implantación de una nueva política estatal, que empezó a priorizar la cuestión indígena dentro del programa de desarrollo sustentable del estado de Amapá, se estableció el "Programa de Educación Indígena", dando inicio al

proceso de repensar el modelo de escuela vigente en las regiones indígenas junto con los grupos indígenas, líderes y profesores con el fin de que se pudiera elaborar una propuesta de escuela bilingüe e intercultural. Este proceso se interrumpió por falta de suficientes especialistas comprometidos con la cuestión indígena.

En mayo de 1996, la realización del proyecto Rescate de la Cultura Oral Aparai Wayana, en asociación con el gobierno de Amapá, la Agencia de Cooperación Alemana (GTZ), la Asociación de los Pueblos Indígenas del Parque del Tumucumaque y la Fundación Nacional del Indio, hizo posible involucrar a todos los profesores indígenas, un total de 12, en las actividades de revitalización de la tradición oral por medio del conocimiento y desarrollo de recursos didácticos a ser repartidos a los niños y a los jóvenes en la escuela. Junto con estas actividades, fue posible aplicar otras prácticas pedagógicas con el objetivo de mejorar la formación de los profesores indígenas, que hasta entonces no habían tenido capacitación para actuar en la educación escolar.



Testimonio sobre el proyecto de rescate de la tradición oral

Así se expresa Cecilia Awaeko:

"Cuando nosotros empezamos en 1996, junto con Manfred, fue muy importante rescatar las historias de la cultura antigua. Me gustó mucho. Tengo mucho material en el baúl, que él me regaló. Recuerdos que él me dio. Me gusta mucho.

Trabajamos mucho para hacer el primer libro que tenemos ahora. Es el inicio de nuestro trabajo. No es sólo para hoy, es para el futuro de nuestros nietos que lo necesitarán. Como está sucediendo ahora que no entendemos las cosas de los antiguos y a veces nos olvidamos de nuestra cultura, mejor dicho, no es tanto nuestra cultura pues la tenemos, todavía no se termina. Algunas cosas que olvidamos es importante preservar, rescatar, poner en exposiciones.

Los ancianos tuvieron interés en ayudarnos y ellos sabían que eran importantes para nosotros, para nuestros hijos y también para nuestros nietos. Porque realmente se están dejando de practicar las fiestas, las danzas, de contar las historias. No nos damos cuenta. Cuando empecé a trabajar con los ancianos, ellos me querían contar más, aún faltaban muchas cosas y algunos murieron. Hay muy pocas personas que conocen las historias antiguas. Detuvimos el proyecto. Es importante continuar".  
(Cecília - profesora aparai, aldeia Apalaí)

## *2.2 .Los sujetos sociales: maestros (indígenas y no indígenas) y alumnos*

Los cambios en la política nacional y en la política estatal permitieron nuevas acciones con los pueblos indígenas, en particular junto a los wayana y aparai. A partir de que el Ministerio de Educación pasó a coordinar la educación indígena (1991), se creó el Comité de Educación Indígena con el objetivo de asesorar a los estados, a través de sus secretarías de educación, para implementar una nueva política de educación formal en las áreas indígenas. Cabe recordar que se formó un comité asesor de especialistas (antropólogos, lingüistas, educadores en área indígena) para realizar asesorías locales y participar en la toma de decisiones acerca de proyectos didácticos y educativos.

En 1995 un gobierno de izquierda llegó a la administración del estado de Amapá, Brasil, con una propuesta de desarrollo sustentable y reconocimiento de las poblaciones minoritarias y marginadas. En febrero de 1995 los líderes indígenas, por primera vez en la historia de este estado, fueron llamados a un gran encuentro con el gobernador para discutir sus intereses y necesidades. Esta contextualización histórica es muy importante para entender los cambios en la política de intervención o participación de los pueblos indígenas en la política del Estado. La actitud de escuchar a los indígenas los coloca en el centro de la toma de decisiones acerca de sus intereses, y a partir este hecho hubo un acuerdo verbal de intenciones recíprocas entre el gobierno y los pueblos

indígenas del estado (karipuna, galibi-marworno, palikúr, waiapi, galibi do oiapoque, aparai, wayana y tiriyó).

A partir de este hecho se empieza a involucrar en proyectos a los actores sociales (maestros y líderes). Las intenciones se concretizan en acciones y, en el caso de los wayana y aparai, se ofrecieron condiciones para iniciar un proyecto de recuperación de la tradición oral en 1996, en asociación con el gobierno de Amapá, la "Agencia de Cooperación Alemana" (GTZ), la Asociación de los "Pueblos Indígenas del Parque de Tumucumaque" y la "Fundación Nacional del Indio", que tuvo como producto final la elaboración de un libro de historias y cuentos para la escuela en lengua aparai con traducción en portugués.

Es importante señalar que el debate sobre la escuela empieza en la Primera Asamblea de los Pueblos Indígenas de Tumucumaque, en diciembre de 1995, de una manera más colectiva, cuando los caciques son llamados a conocer el documento del Ministerio de Educación, lanzado desde 1992, sobre las directrices para la política nacional de educación indígena. Este debate fue coordinado por el Núcleo de Educación Indígena de la Secretaría de Educación de Amapá.

El referido debate marca una ruptura con la manera tradicional de los órganos públicos de no discutir directamente con los grupos indígenas las políticas básicas ya sea de educación, salud o subsistencia, entre otras. El proyecto de recuperación ha permitido llamar a la comunidad a participar en la realización de un proyecto de interés cultural, lo que no había pasado en ningún otro momento de su historia; además se

han discutido todas las etapas, procedimientos y resultados del mismo.

Un paso muy importante era la definición de los agentes o mediadores del proceso de revitalización de la tradición oral. Entre los aparai y wayana los ancianos son respetados por su conocimiento tradicional y poseen la autoridad para decir lo que puede ser contado o socializado entre hombres, mujeres y niños. La evaluación final de cómo presentar las historias y la autorización de qué relatos históricos o cuentos deberían ser impresos y publicados, era decisión de los ancianos.

Otra cuestión relevante fue involucrar a los 12 profesores indígenas en la primera etapa del proyecto, y su papel como mediadores del proceso de revitalización. Ellos son responsables de aprender y enseñar las historias y cuentos. Para las tareas de recolección de textos y su sistematización, hasta el formato final del material para imprimirlo fue necesario la formación de un grupo pequeño de maestros que participaron en todas las fases de realización del proyecto.

En las diferentes etapas del proyecto fue necesario promover una reflexión por parte de los maestros sobre su papel e importancia en el proceso de la formación de una nueva conciencia de las futuras generaciones. El siguiente paso fue reflexionar sobre cuál es el papel del maestro, cómo iba a enseñar tales cuentos a los niños y cómo utilizaría el material didáctico con las historias.

Ellos realizaron diversas actividades como estrategias

de enseñanza de las historias. Los maestros estaban informados sobre las diferentes formas de interpretación de los cuentos por parte de cada niño. Así podrían ser expresadas a través de dibujos, de expresión oral, de escritos, entre otras, y que la forma de entender es particular a cada quién y podría ser socializada entre los compañeros de clase.

El resultado más concreto fue el interés de los miembros del grupo por revitalizar un aspecto muy importante de su cultura como la tradición oral, fue visible y ha involucrado a jóvenes, ancianos y niños. A través de esta experiencia, pudimos comprobar lo que afirma Brigs (1988), "La tradición oral posibilita a los pueblos preservar la vitalidad y el dinamismo del pasado, como un esfuerzo colectivo de dar sentido al presente".

El comportamiento del grupo expresó la importancia de esta práctica cultural como fundamental para la preservación de su referencia histórica, a través de la cual cada pueblo asocia el presente al pasado, uniendo el mundo real al imaginario.

Otro resultado fue la capacitación de los maestros para trabajar los cuentos e historias con niños y jóvenes; su preparación para elaborar material didáctico y utilizar instrumentos como la grabadora y la computadora; y el libro de cuentos que fue publicado en 1999, bajo el título "Pake Ahtao Oturutopopo Poko - Historias antiguas de los Aparai-Wayana".

Por otra parte, se estimuló la formación de los maestros, a través de cursos de capacitación, coordinados por el Núcleo de Educación Indígena de la Secretaría de Estado de Educación y desde 1997, 12 profesores aparai, wayana y tiriyo integraron el "Programa de Formación de Magisterio Indígena" con

vistas a la formación de profesores indígenas para trabajar en la enseñanza bilingüe e intercultural en las escuelas indígenas.

Los cursos posibilitaron la interacción entre los profesores de las tres etnias, reforzando la importancia de la enseñanza en cada una de las lenguas como una manera de contribuir a su mantenimiento. Ellos también pudieron socializar la manera de trabajar en clase y aprender juntos otros recursos pedagógicos.

**Tabla 5- Perfil sociolingüístico de los sujetos en el contexto escolar**

PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO		
Maestros indígenas (12)	Maestros no indígenas (10)	Alumnos
- hablantes de 2 - 4 lenguas; - conocimiento básico o intermedio del portugués - nivel escolar primario (mayoría).	- monolingües en portugués (excepto una) - nivel normal (04 en curso de licenciatura), los demás poseen segundo grado en magisterio.	- monolingües en lengua materna, bilingües o multilingües (pocos) - dominio básico del portugués

Tabla elaborada para este trabajo.

Los hablantes de diferentes lenguas con competencias distintas interactúan en el espacio escolar y arreglan o niegan una serie de prejuicios de naturaleza sociolingüística. Estos maestros en su gran mayoría fueron elegidos por el líder local (cacique), y tenían interés en trabajar en la enseñanza. Así empezaron sus actividades con muchas ganas de ayudar a su grupo local, pero con pocos instrumentos teóricos y pedagógicos que les permitieran desarrollar su trabajo.

Por parte del "Núcleo de Educación Indígena de la Secretaria de Educación" hay una aceptación de este criterio de elección de los maestros indígenas, con la condición de que tienen que trabajar de uno a dos años sin apoyo financiero, siendo orientados por un compañero indígena con más experiencia en la escuela y que tenga disponibilidad e interés en participar de los cursos de capacitación.

Según Rebolledo (2000: 235), el término profesores indios puede ser entendido como: "una categoría que surge de las relaciones interétnicas y de clase, en el contexto de una sociedad nacional multiétnica y multilingüe". Esta nueva categoría social pasó a ocupar en las sociedades indígenas posiciones de mediación e intermediación hacia las relaciones con la sociedad nacional.

Los maestros indígenas hablan de dos a cuatro lenguas, en la modalidad oral y escrita. El conocimiento del portugués es básico o intermedio, dificultando avanzar en los cursos de capacitación que son impartidos por el Núcleo de Educación Indígena de la Secretaria de Educación. El nivel de discusión no se puede profundizar por su poco dominio del portugués. Y de otra manera, los que imparten los cursos no hablan la lengua materna de cada maestro, ni la lengua indígena de contacto, el aparai. Por eso mismo se hace difícil discutir cuestiones pedagógicas y sobre la política de educación escolar que es coordinada bajo directrices estatal y nacional, y los maestros no pueden ser sujetos activos en procesos de pensar y hacer educativo que atiendan a sus demandas (necesidades) culturales y lingüísticas.

En el espacio escolar la relación entre los maestros indígenas y no indígenas está basada en una gran solidaridad, pero sin la posibilidad de una comunicación amplia sobre la tarea de la enseñanza que desarrollan y sus actitudes, ya que es una categoría de profesional que influencia fuertemente su contexto social y cultural.

La habilidad lingüística de los maestros indígenas les permite una buena comunicación con los alumnos, pero para superar las dificultades de aprendizaje hay que reconocer el problema y darle una solución. En una medida el rendimiento escolar está comprometido por falta de más formación de los maestros.

Es importante entender que el factor lingüístico es un elemento más en el campo de la educación escolar y que debe ser tratado junto a las cuestiones pedagógicas, formativas y políticas.

Con todas estas limitaciones, los maestros indígenas, sin embargo, asumen el papel de interlocutores entre su comunidad y la sociedad nacional. En este contexto los maestros construyen un grupo de fuerza hacia las relaciones con los múltiples agentes nacionales.

Frente a este cuadro de dificultades, hablar de política específica, intercultural y diferenciada parece una farsa, cuando se sabe de antemano que el alcance de su realización tiene límites impuestos por la falta de un amplio entendimiento con condiciones favorables al diálogo y a la búsqueda de soluciones más adecuadas a la realidad de cada etnia.



La presencia de maestros no indígenas en escuelas indígenas es todavía una reivindicación de los grupos locales por dos razones muy importantes: primero porque hasta hoy no hay maestros indígenas suficientes para suplir las necesidades de las aldeas y con formación para actuar en todos los niveles de enseñanza; y segundo por el prestigio que ha tenido en la relación con los indígenas como el legítimo representante de la sociedad nacional y conocedor de la lengua nacional.

Esto es resultado de un largo periodo de política de educación indígena en el Brasil que no había reconocido la autonomía de las sociedades indígenas en ningún ámbito de su vida hasta la década de los noventa. Es importante recordar que los cambios en términos de derechos a un sistema de educación con una preocupación de mantenimiento cultural y lingüístico se volvió ley en la constitución de 1988. Sin embargo, los avances concretos sólo empiezan a aparecer en 1990, en el caso de Amapá, cuando el Gobierno establece a través de la *Portaría* de n° 966/90, una comisión para la creación de un sector dentro de la Secretaria de Educación para asumir la coordinación a nivel estatal de las acciones educativas en las sociedades indígenas.

El proceso de elección de los maestros para trabajar en escuelas urbanas y rurales se hace a través de concurso, pero generalmente para las áreas indígenas son maestros de contratos temporales. Para ser maestro de escuela primaria hay que tener el curso de magisterio normal y no tienen una formación general básica para trabajar con minorías étnicas, población rural, o personas con necesidades especiales.

Para estas áreas específicas, cada sector de la Secretaría de Educación tiene que capacitar dentro de sus

propias posibilidades a estos maestros antes o mientras se van adaptando en el área de destino. Los prejuicios son muchos con varias implicaciones. En los últimos años se ha obligado a todas las instituciones estatales o privadas que forman maestros a que impartan la disciplina de fundamentos de la educación indígena.

Este prejuicio también se materializa en el rendimiento escolar de los alumnos, quienes se callan las dudas por pena de hablar mal portugués y por no tener confianza en el maestro, que por más conocido que sea, puede, casi siempre, no entenderlo. Desde el punto de vista pedagógico, el camino de la explicación de un asunto en una lengua de dominio básico por los oyentes, requiere de su entendimiento, para lograr, tal vez, la retención de los contenidos.



Nº 7- Alumnos de la escuela Maxipurimo/2001.

### *2.3. Modelos de educación implantados y la nueva propuesta pedagógica*

En la historia de la educación entre los pueblos de la floresta en Brasil podemos apuntar varios modelos de educación formal que han tenido varios nombres y se han propuesto diferentes objetivos. Entre los pueblos indígenas del área de los caribes (wayana, aparai, tiriyó, kaxuyana), del norte de Brasil, hubo modelos y coordinadores de acuerdo a la política oficial del gobierno brasileño.

En líneas generales podemos identificar tres modelos de educación formal: el modelo bilingüe, implantado por misioneros ya sea de la iglesia católica o evangélica, desde los años sesenta; el modelo monolingüe en portugués, implantado por agentes del gobierno brasileño - con la denominación de escuelas de la frontera, llevado a cabo desde los años setenta a mediados de los años ochenta; el tercer modelo, caracterizado de específico, diferenciado, bilingüe e intercultural, coordinado por el Ministerio de Educación, está en proceso de desarrollo en diferentes estados de Brasil desde 1991, cuando este órgano pasó a coordinar la política de educación para los pueblos indígenas.

Cada modelo está vinculado a alguna forma de política de intervención entre los pueblos indígenas. El primer modelo, bilingüe-transicional se implantó bajo coordinación de una misión religiosa. El proceso de enseñanza era transicional, la alfabetización en la lengua materna sirvió de puente para una

posterior enseñanza del portugués, con su carga asimilacionista y evangelizadora. Por su parte el segundo modelo, monolingüe en portugués, fue coordinado directamente por agentes de la política nacional, implantó la enseñanza en portugués de manera violenta y ha intentado negar a las nuevas generaciones indígenas el derecho de hablar en sus respectivas lenguas maternas. El tercer modelo, específico, diferenciado, bilingüe e intercultural se hizo posible a partir de la Constitución de 1988, cuando ésta garantizó a los pueblos indios el derecho a la preservación de su lengua y cultura, y a una escuela con enseñanza en lengua materna y en portugués.

Es importante decir que estos derechos consagrados en la "Constitución brasileña" son resultado de una amplia organización de los indígenas y de entidades civiles que se han unido para luchar y garantizar tales derechos a estos pueblos.

Según la clasificación de Baker (1993: 219 y 220), el primer modelo de enseñanza corresponde a un programa transitorio que tiene por objetivo la asimilación de los indígenas a un monolingüismo relativo en la lengua mayoritaria; en el desarrollo de las escuelas aparai y wayana hubo dos modelos: uno llevado a cabo en una aldea, y actualmente avanza a un modelo de mantenimiento de la lengua materna, con desarrollo del bilingüismo y bilateracidad; en otras escuelas se ha instalado el tipo de programa de sumersión en lengua mayoritaria con el objetivo de asimilación social y educativo y monolingüismo en la lengua nacional; el tercer modelo se intenta desarrollar

actualmente en todas las escuelas, todavía con dificultades de formación específica para los maestros y falta de recursos para la producción de material didáctico adecuado. Éste como un programa de mantenimiento de la lengua materna con objetivo final de bilingüismo y bilateracidad y ya está formalizado en una propuesta curricular y pedagógica.

Frente a tantos modelos y estrategias de intervención, los pueblos indígenas crearon una manera más eficaz de resistencia y aprovecharon conocimientos que les hicieron más fuertes y capaces de negociar con agentes no indígenas. Sólo así se puede entender el hecho de que todas las generaciones continúan hablando en sus lenguas y mantienen sus rasgos culturales (sistema de organización social, de parentesco, de producción de subsistencia, etcétera).

Un ejemplo de resistencia, entendida como una actitud de rechazo a algo impuesto a una comunidad indígena, puede ser el hecho de personas o de un grupo de no haberse involucrado en la escuela, es decir, hubo indiferencia por parte de los indígenas cuando tales modelos no tenían avance ni continuidad.

Otro factor de resistencia puede ser por algunas comunidades no haber considerado importante la función del maestro indígena y se justificaban al decir que ya sabían su lengua materna, no necesitaban estudiarla.

La creación de la escuela y los modelos experimentados en el proceso de escolarización desde los sesenta entre los aparai y wayana, no distinto para los tiriyó, no parten del interés de los propios indígenas, más bien son producto de una estrategia de dominación por parte de diferentes agentes, como mencioné al inicio de este trabajo.

El contexto político desde 1995 es otro en lo que se refiere a la relación de los pueblos indígenas con el Estado, ésta se puede describir como una relación de reconocimiento y respeto recíproco entre los líderes indígenas y el poder estatal. Podemos decir que ya hay una condición democrática, donde puede haber diálogo y colaboración entre el pueblo indígena y el no indígena.

En este contexto socio-histórico y político es que los aparai y wayana tienen la oportunidad de pensar la escuela que poseen y aquella que pueden tener para sus hijos. Regresamos al punto de la primera discusión sobre la política nacional y la formación de los maestros para ubicar que los primeros pasos ya habían sido dados. En una ocasión anterior, se ha empezado una discusión más profunda sobre la estructura de la escuela junto a los maestros en 1996.

La reflexión empezó con las siguientes preguntas: ¿para que se crea la escuela? Y sin mucha dificultad se presenta la respuesta: para aprender a leer, escribir y hablar portugués. La cuestión siguiente fue: ¿qué es necesario para que funcione la escuela? En la respuesta han aparecido todos los elementos materiales (edificio, sillas, cuadernos, lápices, libros) pero se olvidaban de un elemento muy importante: el contenido. Para que este punto fuera presentado se hizo necesaria una segunda

pregunta: ¿qué enseñar? Y la respuesta era casi obvia: a leer, a escribir, matemáticas, ciencias, portugués. Otra cuestión que tampoco aparecía como elemento de la escuela era la pedagogía de enseñanza. Para eso otra pregunta se hacía necesaria: ¿cómo enseñar? La respuesta no era fácil y algunos contestaron: explicando, escribiendo.

Las dificultades observadas para una reflexión sobre la escuela y su importancia en la vida de los pueblos aparai y wayana resultaba ser un tema nuevo desde la implantación de la escuela en los años 60. Sin embargo, ya era posible tratar estas cuestiones y obtener respuestas.

La ausencia de una propuesta propia de los aparai y wayana obligó a pensar una currícula con todos sus elementos (tiempos o niveles, carga horaria, contenidos, proceso de evaluación, recursos pedagógicos, entre otros). Un dato importante era la denominación de los niveles (series) de la escuela, lo cual se hizo en lengua materna (atamorepatoh zano - tiempo de estudio), que corresponde a los nueve años de alfabetización hasta la secundaria.

El contenido fue organizado a partir de la realidad local empezando con los siguientes temas: familia, aldea, grupo local, y el intermedio con los temas: área indígena, grupos locales vecinos, región, sociedad no indígena. Otra cuestión importante es que el currículum contiene dos columnas de contenido, la primera que se refiere al saber cultural o indígena, y la segunda al conocimiento no indígena. La lengua materna tiende a ser la lengua de la enseñanza global de la escuela, y la segunda lengua (portugués) tiende a ser aplicada

por los maestros no indígenas, básicamente en conocimientos de la cultura no indígena.

Para la evaluación se proponen varios recursos (observación, participación, actividad oral, actividad escrita). Cada maestro tiene la libertad de aplicarlos de manera adecuada al tipo de resultado que pretende obtener de cada enseñanza. Si el resultado es tener mejores habilidades escritas, se puede observar al alumno y evaluar su avance, o hacer una actividad específica para que demuestre que se ha desarrollado. La propuesta pedagógica estuvo en experiencia de 1996 - 2001. Cabe decir que es importante tener una currícula, como documento escrito, pero es necesario que la comunidad escolar tenga pleno conocimiento y sepa aplicarla.

#### *2.4. La escuela y el multilingüismo social e individual*

La creación de la escuela implica la elección de una o más lenguas como lengua de enseñanza. La primera escuela de esta área que fue creada en la aldea Bona, como ya se mencionó antes, en la década de los 60, se hizo como un medio de fortalecer el trabajo misionero a través de la formación de lectores para la Biblia.

En esta época, ya se contaba en Surinam con un trabajo avanzado de traducción de la Biblia a las lenguas wayana y tiriyo. Faltaba la traducción de la Biblia en aparai, que garantizaba alcanzar la población indígena de esta área. De los años 60 a los 80 se hicieron una serie de cartillas destinadas a la alfabetización en aparai.



Por supuesto que la elección de una lengua como la lengua del conocimiento formal y religioso aseguró gran prestigio a esta lengua, con una promoción social de sus hablantes. Hoy ésta es la lengua de contacto en toda el área indígena de Parú del Leste.

Esta política lingüística establecida desde el origen de la educación formal en esta área ha sido seguida hasta hoy y ha tenido alcances en otras escuelas. Los maestros indígenas de las demás escuelas tuvieron orientaciones de los maestros más experimentados de la escuela Bona. Hasta 1998, en la escuela de una aldea wayana, donde hablan como primera lengua el wayana, estaban alfabetizando en aparai, que es la segunda lengua de este grupo local, también porque hasta hoy falta material didáctico para la alfabetización en wayana.

Cabe decir que desde 1996, el "Núcleo de Educación Indígena de la Secretaria Estadual de Educación" ya estimulaba a través de los cursos a los maestros indígenas un cambio en esta situación para que la lengua tiriyó y la lengua wayana pudieran ser las lenguas de enseñanza de sus respectivos grupos locales. Y a partir de ahí se empezó a estimular la formación de maestros en estas dos etnias.

Los patrones de interacción lingüística en el salón de clase muestran la misma situación lingüística donde hay una preferencia por dos lenguas, la étnica - L1 y portugués - L2. A su vez los patrones de interacción en el salón de clase dependen de los maestros y los niveles de enseñanza impartidos por maestros indígenas y no indígenas en las escuelas del área indígena de Tumucumaque. Vea la tabla 6:

**Tabla 6 - Funciones y distribución de las lenguas en el salón de clase en los años iniciales**

N. En	Funciones de las lenguas	Maestro	Alumnos	Lengua materna (L1)	Portugués (L2)
1° Y 2° A Ñ O S  D E E S C U E L A	1 año Introducción y desarrollo de los contenidos en L1	Indígena	-Interactúan con el maestro y los compañeros de salón en lengua materna	X	-
	Introducción de saludos en L1 y (L2)	"	-Contestan y preguntan en L1 -Repetición de saludos en L2	X	(X)
	-Instrucciones generales	"	-	X	-
	-Organización de la clase	"	-	X	-
	2 año Introducción y desarrollo de los contenidos en L1 y (L2) (traducción)	"	-Interactúan con el maestro y los compañeros de salón en lengua materna; -Repetición de frases y lexemas en portugués	X	(X)
	-Instrucciones generales	"	-	X	-
	-Organización de la clase	"	-	X	-

Tabla elaborada para este estudio.

**Tabla 7 - Funciones y distribución de las lenguas en el salón de clase y primaria y Supletivo**

Nivel		Funciones de las lenguas	Maestro	Alumnos	Lengua Materna (L1)	Portugués (L2)
3° Y 4° A Ñ O S	S U P L E T I V O	-Introducción y desarrollo de los contenidos	No Indígena	- Preguntan y contestan al maestro en L2 -interactúan entre los compañeros en L1	-	X
		-Instrucciones generales			X	-
		-Organización de la clase			-	X
					-	X

Tabla elaborada para este estudio.

La escuela ha oficializado dos lenguas de enseñanza, con grados de asimetría entre la lengua materna y el portugués, como L2. Las entrevistas con los maestros y las observaciones han revelado que en el primer y segundo año no todos los maestros usan saludos en portugués, ni todos hacen traducciones de L1 para L2. Así escribo entre comillas (L2) y su realización indicada por (X).

Algunos maestros dicen que es un estímulo para los alumnos aprender desde temprano algo de portugués. Sin embargo esta es una posición individual del maestro que no tiene que ver con la propuesta pedagógica actual. Es una orientación entre otras que necesitan ser discutidas entre todos los maestros para

que tengan una postura más clara y de grupo. Aún hay que adaptar la nueva propuesta con la práctica pedagógica de los maestros, lo que implica romper con prácticas anteriores sedimentadas que más reflejan una influencia del modelo de escuela nacional y no de la escuela propiamente indígena.

En el segundo año, muchos maestros indígenas explican en L1 y traducen para L2. Se sabe que el dominio del portugués es básico e insuficiente por parte de los maestros y de los alumnos para el entendimiento de los contenidos, por eso mismo los maestros justifican que si uno no entiende en L1 podrá entender en L2. Sin embargo, en la escuela de Bona los maestros no acostumbran traducir o introducir el uso del portugués en sus clases por otras orientaciones que no comparten con los demás maestros de otras escuelas.

A partir del tercer año hasta el Supletivo la asimetría de L1 con L2 se acentúa, pues la L1 deja de ser la lengua oficial de enseñanza para ser la lengua de la comunicación informal o interpersonal entre los alumnos. La relación con el maestro no indígena se hace en portugués en el ámbito del salón o fuera de éste. Los hombres establecen una relación más cercana con el maestro y se expresan más en portugués. Las mujeres establecen una relación formal con el maestro y se expresan menos y con más dificultades en portugués.

La escuela mantiene todavía el papel de un agente que contribuye al desplazamiento de la lengua materna si no garantiza una relación simétrica entre L1 y L2.

### *2.5. La escuela como medio de autonomía indígena*

La autonomía para administrar sus propias escuelas significa, por una parte, la ruptura con un modelo de administración impuesto a los pueblos indígenas por agentes de la política nacional y estatal; y por otra parte, la conquista de los indígenas para administrar los recursos financieros destinados a mejorar las condiciones básicas para el funcionamiento de las escuelas indígenas.

Desde 1995, con los acuerdos firmados entre el gobierno estatal y los líderes indígenas, el proceso de autonomía de los indígenas sobre la escuela empieza con la firma de convenios para proveer los recursos necesarios para la realización de varios servicios de las escuelas.

La experiencia de los wayana y aparai en la administración de recursos para las escuelas parte de una decisión política nacional y estatal, que los reconoce como capaces de administrar los servicios y recursos para su ejecución.

Otra vez tenemos que remontarnos a los avances de la política nacional del Ministerio de Educación que descentralizó los recursos educativos, que desde siempre han sido administrados por las secretarías estatales, y que desde 1997 se han descentralizado, incluyendo las áreas indígenas.

Para poder administrar los recursos financieros destinados a las escuelas, los maestros indígenas, en colaboración con los maestros no indígenas, formaron un consejo escolar con una estructura de entidad civil, con la

participación de algunos líderes como fiscales para acompañar la aplicación de los recursos según las necesidades de cada escuela. Para esto se hizo una elección entre todos los maestros con la participación de la comunidad. La escuela asumió una autonomía que jamás habían experimentado las comunidades indígenas. Esto generó nuevas perspectivas acerca del futuro de la escuela en el área indígena y más que eso, hizo posible probar que los indígenas pueden administrar su escuela y garantizar su mantenimiento. La posibilidad de tener una remuneración por su trabajo y, por otra parte, de poder participar en el proceso de democratización de la escuela, esto fortaleció la importancia del profesor indígena.

#### *2.6. El desarrollo de la lecto-escritura*

Para las sociedades ágrafas, el contacto con la escritura es un marco determinante en la búsqueda de la apropiación de este instrumento de comunicación e información como elemento de poder y prestigio. Los wayana y los aparai tuvieron contacto con grupos de colectores y cazadores hasta el siglo XX, quienes se adentraron en tierras indígenas en búsqueda de plantas medicinales y pieles de animales principalmente. Este contacto fue pacífico y en esta época individuos aparai empezaron a hablar la variedad de portugués de los caboclos, según Rauschert (1981).

Los señores grandes de algunas comunidades mencionaron que el primer contacto con la escritura se dió en la primera mitad del siglo XX, por medio de nombres escritos en las mercancías (sal, azúcar, café y munición) intercambiadas con comerciantes. Esta conclusión está basada en información de adultos mayores del área Parú.

El segundo contacto con la escritura también se dió por medio de la observación de documentos y mapas presentados a los indígenas por la "Fuerza Aérea Brasileña" y, posteriormente, por la Fundación Nacional del Indio desde la década de los sesenta.

El tercer contacto con la escritura y esta vez permanente, se hizo a través de los primeros pasos en la formación de lectores para la Biblia, con la llegada de los lingüistas-misioneros del "Instituto Lingüístico de Verano" a partir de 1963. Para lograr sus objetivos, siguieron un método bastante sistemático de descripción y sistematización de la gramática de la lengua aparai para la traducción de la Biblia. Para eso hubo que empezar el trabajo de alfabetización de los indígenas. Con el objetivo de catequizar a los adultos, utilizando como recurso la lectura de textos religiosos, en 1964 empezó un proyecto especial de alfabetización de adultos.

Los resultados del proyecto misionero se observan a través de suficiente formación para que líderes y algunos adultos sigan leyendo la Biblia y también algunas personas continúen pasando sus conocimientos a otras personas del área indígena. En ese periodo también se elaboraron cartillas para la

alfabetización que todavía son usadas por los maestros indígenas.

Con la salida de la misión, la "Fundación Nacional del Indio" pasó a coordinar la educación en el área indígena, a partir de 1978, y como el modelo de educación era de integración a la sociedad nacional con enseñanza en portugués, los alumnos empezaron a utilizar libros escolares en portugués y a tener contacto permanente con la escritura de la lengua nacional, principalmente en las aldeas donde no había maestros para alfabetizar en lengua materna.

Desde 1995, en el ámbito de la política estatal se le ha dado la debida importancia a la utilización de la lengua materna en el proceso de enseñanza. La escritura ha tenido funciones prácticas bastante significativas. La realización del censo lingüístico permitió registrar los siguientes datos en términos del número de alfabetizados en cada lengua; se muestran también otras variables por sexo, edad y dominio de dos o más sistemas de escritura.

De un total de 372 personas en edad de 8 - 80 años, siendo 183 mujeres y 179 hombres de las 18 aldeas, incluyendo miembros de las tres etnias, hay una diferencia significativa de hombres que tuvieron la oportunidad de alfabetizarse, 33%; en relación con el número de mujeres 42%. Puedo concluir que la oportunidad de estudiar también está marcada en esta fase, pues al asumir una familia a los 15 - 16 años para los hombres y 12 - 16 para las mujeres, se hace mucho más difícil conciliar las tareas cotidianas con la escuela. Para la mujer es más difícil todavía cuando empieza a tener hijos. Sin embargo, varias



mujeres enfrentan esta dificultad y pasan a frecuentar la escuela.

### *2.7. Sistema de ortografía y espacio de lectura*

Las lenguas aparai, wayana y tiriyó poseen su sistema de escritura que está siendo empleado en la alfabetización de sus respectivas lenguas. El grado de dominio de los alfabetizados es bastante relativo. Puedo listar como práctica de la escritura: la firma del propio nombre; la firma del nombre de los miembros de la familia, escribir mensajes a los parientes y amigos que viven en otras aldeas o se encuentran en la ciudad de Macapá por diversas razones, y escribir sus actividades en clase.

La práctica de la lectura se hace en el espacio de la escuela y en el espacio de la iglesia. La Biblia ha sido traducida a las tres lenguas y algunas personas la poseen en dos o en las tres lenguas. La práctica de enviar mensajes a los parientes o amigos es muy común, siempre que haya una oportunidad de transporte.

La escritura de los nombres propios en lengua indígena representa un problema por el uso equivocado de la ortografía de cada lengua en el momento de ser escrito por un no indígena para la solicitud de documentos. Esto resulta que la persona puede tener su nombre escrito de dos o más formas distintas. Para resolver este caso, una maestra de la escuela Bona propone que los maestros indígenas puedan apoyar en momento del registro de los nombres para fines de censo de población o para la solicitud de documentos.

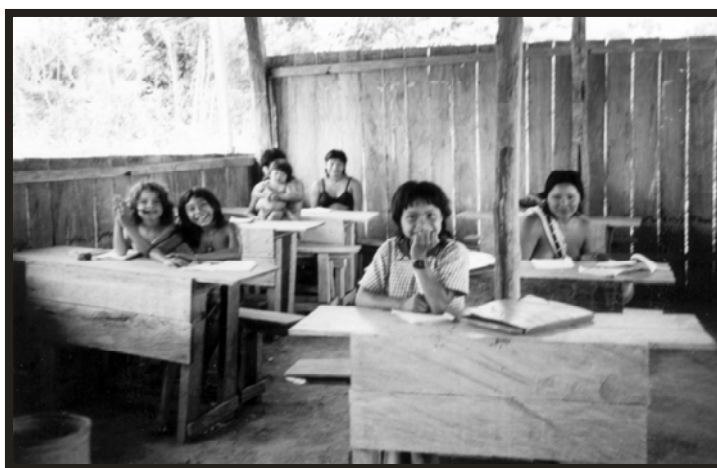
También en los últimos dos años se ha elaborado más material didáctico para las escuelas en lengua materna, posibilitando alcanzar a más personas y ofrecer otras opciones de lectura.

La escuela tiene un papel importante en el mantenimiento de las lenguas indígenas. Frente a la realidad de pérdida del multilingüismo social e individual, existe la necesidad de que la escuela, a través de sus sujetos sociales, oriente su política lingüística. Pienso que a mediano y largo plazo se pueda implementar la enseñanza de dos lenguas étnicas más el portugués en las escuelas indígenas. Tal vez se pueda empezar por tres aldeas, como en Bona con el aparai, wayana y portugués; Matawaré con el tiriyó, wayana o aparai y portugués; y Xuixuimene con el wayana, aparai y portugués. Ésta, por supuesto, es una decisión de cada grupo local y necesita el apoyo del aparato estatal.

La "Secretaría Estatal de Educación" a través del "Núcleo de Educación Indígena" (NEI-SEED) tendría que tener personal e infraestructura para apoyar de forma permanente las actividades de asesoría pedagógica, discusión y adaptación de la propuesta pedagógica y acompañamiento de la práctica de los maestros.

Al NEI-SEED correspondería promover un encuentro entre los maestros para discutir y acordar sobre las orientaciones de la actual propuesta pedagógica. También es necesario promover un encuentro para discutir y acordar sobre las normas del sistema

de ortografía de cada lengua, con la participación de un representante de la "Fundación Nacional del Indio" y del "Distrito de Salud Indígena" que son órganos que se manejan con los nombres de los indígenas. También se hace necesario disponer de recursos para llevar a cabo el programa de formación de los maestros indígenas. Y para elaborar material didáctico adecuado a la enseñanza de las escuelas indígenas.



Nº 7- Alumnos de la escuela Pururé/2001.

### 3. Las asambleas y reuniones locales: patrón de interacción verbal (PIV)

En esta parte del trabajo se trata de explicar el patrón de interacción verbal del contexto de habla de las asambleas y reuniones como eventos colectivos que reúnen sujetos sociales de diferentes etnias y lenguas, y la forma en que estructuran estos eventos para la solución de sus problemas comunales.

Las asambleas y reuniones son contextos de habla formal con normas propias de interacción comunicativa. Estos eventos son marcados bajo consenso de los demás miembros locales, principalmente de los consejeros. Cada aldea tiene su jefe denominado cacique, que es la persona fundadora de una aldea. El área de Parú del Este está coordinada por un cacique general, elegido por consenso de todos los caciques del área indígena.

Los líderes asumen esta función de por vida desde que fundan una aldea. Entiendo el ejercicio del poder de los caciques como lo menciona Camacho (1982) como:

(...) una modalidad del poder fundada en un sistema de creencias compartidas, como fuente de legitimación y de mando. La autoridad en su ejercicio recurre así al consentimiento y no a la violencia física; en efecto, en las comunidades indígenas es poco común encontrar la dominación como modalidad interna del poder.

Todas las decisiones son tomadas a partir del consenso comunitario; uno puede dar su opinión y si no hay nada en contra su propuesta es aceptada. Sin embargo es muy difícil que la propuesta del cacique general sea rechazada.

Actualmente la asamblea es un evento de carácter político y colectivo que ha sido introducido a partir de la fundación de la organización indígena, con base en el tipo de asociaciones no indígenas, adoptando la misma estructura interna: tiene presidente, vicepresidente, secretario(s), tesorero(s), y consejo fiscal. Este evento es convocado y coordinado por el presidente de la asociación indígena, bajo consenso de los *caciques* y del *cacique general*.

Por otra parte, la reunión local también es un evento político y colectivo, pero de menor proporción, pues en ella participan los miembros de una misma aldea. Pueden ocurrir también reuniones con la participación de no indígenas (maestros, profesionales de salud, representantes de la FUNAI).

### **3.1. Lenguas y registro**

Los actores de estos eventos poseen diferentes estatus políticos y habilidades lingüísticas que les permiten una mayor o menor presencia en los actos de manifestación individual, es decir, la posibilidad que tienen de acompañar todas las discusiones en diferentes lenguas e intervenir en las cuestiones.

Las lenguas oficiales de las asambleas son el *aparaí* y el portugués. Mientras que la lengua oficial de las reuniones locales es aquella de predominio en el grupo local. En las asambleas los mensajes en *aparaí* son traducidos al portugués y

las intervenciones de los representantes de la sociedad nacional son traducidas al aparai.

En este tipo de evento, donde los derechos de manifestación lingüística son iguales para todos, es también donde se confrontan las diferencias entre los tres grupos étnicos en los ámbitos cultural y político. Cada cacique puede señalar las carencias de sus aldeas y ahí se ve hasta dónde llegan los servicios o respuestas a las necesidades de cada aldea.

En este contexto, la diferencia étnica se pone más fuerte, donde el factor físico marca la distinción entre los tiriyó de los aparai y wayana. Y entre estos dos últimos hay más semejanzas en el aspecto fenotípico.

El segundo factor de distinción étnica es el lingüístico, muy fuerte en este contexto de habla. La lengua marca el origen de uno y su relación con los demás grupos. Cada cacique elige su lengua materna y muy raramente habla en una segunda lengua, aunque puede ocurrir si ésta es la lengua de predominio en su grupo local, siendo pues la lengua de identidad de su grupo, independiente de que no sea la lengua materna del cacique local.

Un aspecto muy importante en el contexto de las asambleas es el conocimiento del portugués, que es fundamental para entender lo que es tratado por los líderes y representantes del gobierno. Es común en el habla de los caciques el planteamiento de la necesidad de escuelas y maestros para sus aldeas para que no suceda con los niños lo mismo que les pasó, pues no aprendieron portugués porque no había escuelas en su aldea. Y también es común relatar que no saben nada porque no

estudiaron y por eso no hablan portugués. Algunos caciques expresan su dificultad de llegar a los órganos oficiales para solicitar mejoras para sus pueblos.

El dominio del portugués, aunque sea básico, marca una diferencia entre las personas en las asambleas, pues limita o facilita la participación y el entendimiento de todas las discusiones en la asamblea. Las mismas limitaciones se imponen a aquellos que no hablan aparai que es la lengua indígena oficial en este tipo de evento. Esto ha dado lugar a una menor participación de dicho grupo en las cuestiones políticas internas y externas, ya sea dentro de la organización indígena o ante los órganos de apoyo.

El mayor o menor dominio de la lengua de otra etnia determina una asimetría en las relaciones interétnicas en términos de poseer una mayor presencia hacia la organización indígena y los órganos oficiales. Incluso existe la necesidad de personas con nivel intermedio del portugués para apoyar a los caciques en la parte de hacer traducciones. Ésta es una dificultad que todavía tienen los caciques tiriyó para explicar la situación en sus aldeas y sus necesidades.

Las desigualdades aparecen en la relación con otros grupos étnicos o grupos locales (aldeas) cuando el *typatakem* (líder en aparai) apunta sus carencias en términos de los servicios públicos y se da una ausencia de representación política de su grupo local en la organización indígena más cercana a su grupo local. Algunas personas pueden decir: "si éste gana para presidente sólo va a ayudar a su familia". Es una realidad que todos ya conocen y pueden hablar de ella. Es decir, que las relaciones más estrechas con determinadas personas de la

organización indígena pueden garantizar ventajas. Menos acercamiento implica más dificultades para lograr algunos beneficios o la demora de éstos para llegar a su pueblo.

La cuestión del registro se hace de manera diferente para reuniones locales y asambleas, siendo que la primera se registra oralmente. Según un informante indígena, todos los participantes son responsables de no olvidar lo que fue tratado; por lo menos cada persona debe acordarse de partes de la reunión y así no se olvida el todo. Las asambleas son registradas en lengua portuguesa con la firma de los participantes en el libro de actas. El registro en la modalidad oral muestra expresa la manera tradicional de manutención de la información a través de la oralidad. La forma escrita representa un elemento constitutivo de este tipo de evento formal que sigue un patrón estructural con valor legal.

### **3.2. Sujetos sociales**

Apuntamos algunas características de los sujetos participantes activos de estos eventos, siendo tradicionalmente un espacio exclusivo de participación masculina.



Tabla 8- Perfil sociolingüístico de los sujetos sociales en el contexto de asambleas y reuniones

Contexto	Líder local	Miembros indígenas	Intérpretes	No indígenas
Reunión local	hablantes de 2 a 4 lenguas (mayoría) -15 de los 18 caciques posee conocimiento básico o intermedio del portugués -no poseen formación escolar (algunos empezaron a estudiar actualmente)	-hablantes de una a cuatro lenguas (la mayoría de los tiriyo son monolingües en tiriyo). -pocos son alfabetizados .	----	----
Asamblea	(los mismos hablantes anteriores)	(los mismos hablantes anteriores)	-hablantes de 2 a 3 lenguas étnicas. -poseen dominio intermedio del portugués. -poseen nivel secundario de escolaridad	-monolingües en portugués -nivel escolar medio o superior

Tabla elaborada para este estudio.

Los líderes hablan de dos a cuatro lenguas y la mayoría tiene el dominio básico o intermedio del portugués. Esto les permite depender menos de traductores en las discusiones. Son ellos los que convocan y coordinan las reuniones locales y tienen un papel político decisivo en las asambleas.

Como se mencionó, los miembros de las aldeas que participan activamente en las asambleas y reuniones locales son hombres en su gran mayoría. Las mujeres pueden acompañar a sus maridos, pero no participan en las discusiones, con excepción de las reuniones sobre la escuela donde las pocas maestras

indígenas hablan de las cuestiones relativas a las actividades escolares.

La función de traductor no es reconocida por los grupos étnicos; esta función se hizo necesaria a partir de los grandes encuentros, es decir, en las asambleas y grandes reuniones donde hay la necesidad de traducción al portugués. De hecho hay dos personas que siempre son invitadas a asumir esta tarea debido a que poseen un dominio intermedio o avanzado del portugués y tienen una gran capacidad de explicar diferentes temas, más que hacer meras traducciones. Por esta razón ya son reconocidas por sus habilidades de buenos traductores. Es importante decir que de los traductores depende gran parte de los participantes de las asambleas para comprender las cuestiones tratadas y a partir de esto tomar decisiones.

Los no indígenas son funcionarios de la FUNAI, de las instituciones de salud, de educación y solamente hablan portugués. Siempre presentan la dificultad de explicar cualquier tema en un estilo del portugués que sea accesible a los que dominan el básico, y al final se tiene la impresión de que todos han comprendido casi todo. Muchas veces el tema es tan complejo que por más que el traductor ayude, quedan muchas dudas. Sin embargo, se llegan a discutir todos los temas y a tomar decisiones que beneficien a todos.

### 3.3. *Espacios de reuniones y asambleas*

Según el testimonio de Missico Oaiampi, en muchas ocasiones para discutirse cuestiones locales se hace una fogata en el terrero (campo) "Sempre a gente tem aquela reunião que a gente faz fogueira no terreiro, e chama as lideranças e a comunidade pra discutir assim..."

El terrero es un lugar abierto, sin límites y pertenece a todos. Ahí pueden discutirse las cuestiones políticas externas o internas del grupo. También se pueden hacer reuniones en la "*maloca grande o prefeitura*", construida de manera tradicional, cubierta con paja, y de forma redonda. Es un espacio colectivo destinado a los visitantes indígenas, donde se hacen también reuniones y comidas. Todas las reuniones locales que se ha participado en la aldea Bona fueron hechas en este espacio. Así que lo considero un lugar de referencia para las reuniones locales. Por otra parte, las asambleas son realizadas desde 1995 en la iglesia de la aldea Bona, que es un lugar amplio, construido en madera y cubierto con *brasilite*, y puede alojar muchas personas.

### 3.4. *Temas*

En las reuniones locales se tratan temas relacionados con la dinámica interna del grupo local, su organización, tareas a ser realizadas, y conflictos de convivencia entre sus miembros.

Aparte puede haber discusiones locales de temas que podrán ser tratados en las asambleas que son anuales.

La asamblea es un espacio de deliberación sobre temas relacionados con la tierra, la organización política de la asociación, las actividades llevadas a cabo como parte de su programa de trabajo, la salud, la educación, la realización de nuevos proyectos en general. Las decisiones tomadas en una asamblea son respetadas por todos. La reunión, por el contrario, tiene su espacio restringido a una aldea en particular y puede contar con la presencia de representantes no indígenas y muy raramente puede contar con un traductor.

En la asamblea, cada tema se acostumbra tratarlo por separado y durante un día completo, lo que permite su presentación por parte de los sectores competentes del Estado (Secretaría de Educación, Distrito de Salud Indígena, u otras secretarías), sectores de la unión (Fundación Nacional de Salud y FUNAI, principalmente), en seguida la situación actual es presentada por los líderes (caciques) y luego sus reivindicaciones. Al final de la discusión de un tema se registra en acta todo lo ocurrido y las decisiones tomadas; posteriormente, son leídas a todos y aceptadas o cambiadas si no están de acuerdo a lo que se discutió, y luego se firma el acta con la aprobación de todos.

### 3.5. Aspecto estructural-organizativo de las reuniones y asambleas

Desde un punto de vista histórico, hacer una reunión implica un saber condensado, aprendido y experimentado. Existe una serie de secuencias y de pasos a seguir para realizar una reunión. (...) estos pasos se definen en relación al contexto cultural que marca la situación (Camacho, 1982).

Hay elementos de orden estructural-organizativo de estos eventos, y elementos comunicativos y extralingüísticos que permiten la interacción lingüística entre los sujetos sociales que participan de estos eventos. Abajo presentamos algunas normas de interacción que son indispensables al desarrollo de la comunicación en asambleas y reuniones:

- a) Tono.
- b) Postura de los coordinadores - no interrupción del turno de habla.
- c) Postura de los oyentes - silencio, mirada.
- d) Estructura del discurso reivindicatorio - la repetición.

El tono de estos eventos siempre es formal y sereno por parte de los dirigentes (líderes o presidente de la asociación). En estos contextos formales de comunicación, el derecho de habla está bien establecido e involucra sujetos sociales de las etnias

aparai, wayana y tiriyó. Suponemos en principio que es un contexto de relación simétrica desde el punto de vista del derecho de habla. Cada cacique tiene su turno y no hay límites de tiempo. Se expresa en su lengua materna aunque gran parte de los oyentes no lo entiendan. La lengua es una marca de identidad étnica, por la cual el jefe (cacique) expresa la situación de cada grupo étnico, solicitando siempre mejorías de los servicios básicos que son generalmente de salud y educación.

El tono de la voz marca el discurso de todos los caciques y participantes en estos eventos. Hablar en tono bajo es una norma de interacción que se mantiene independientemente de la cantidad de oyentes, pues todos respetan y permanecen atentos. El entorno acústico en general es muy ruidoso con aves trinando y los niños están siempre muy a gusto jugando. Esta conducta de comportamiento es muy importante para los indígenas; incluso puede afectar la manera de aceptar una persona de fuera (externa) como maestros, jefes de puesto y enfermeros. Es un hecho que una persona que acostumbra hablar el tono muy alto es considerado agresivo y no es bien aceptada.

El derecho de habla es una norma de interacción en la que cada jefe o líder expresa sus opiniones y reivindicaciones, no habiendo tiempo definido. Por su parte, los oyentes ponen atención y aunque no entiendan la lengua que está siendo hablada se mantienen en absoluto silencio. Los oyentes no tienen que tener la mirada fija en la cara de quien habla, en general miran a otro lado, a veces se acomodan con el cuerpo un poco inclinado a la izquierda o a la derecha y miran en esta dirección.

En las asambleas, el presidente de la asociación siempre empieza y pasa el turno al cacique general. Éste acostumbra

iniciar en su lengua materna (wayana), después pasa a hablar en aparai, su segunda lengua y luego hace la traducción al portugués. Antes de hacer la traducción, siempre dice que va a hablar poco en portugués, porque no habla bien. Y con su nivel intermedio puede tardar de 10 a 20 minutos. Su discurso es firme y tiene un gran poder de locución.

La estructura del discurso es seguida por todos los caciques, quienes primero presentan las condiciones actuales de sus aldeas en términos del tema discutido – cada tema es tratado por separado – y después plantean sus reivindicaciones. La repetición de una idea o situación ya descrita por otro líder es un recurso enfático que cada uno utiliza para dar importancia a lo dicho. A continuación se presentan los pasos llevados a cabo en las reuniones:

- a) Inicio de la reunión por el *Typatakem* / *typatakemy* o *pataentu* (líder de un grupo local). Presentación del tema.
- b) Discusión por los miembros de la reunión. Toma del turno por cada cacique o consejero.
- c) Toma de decisiones.
- d) Clausura por el líder local – presenta la decisión final. En caso de que haya visitantes, los caciques, y en especial el cacique general, les ofrece agradecimientos.

El líder habla en su lengua materna y si hay personas que son de otra etnia, éstas pueden hablar en su lengua materna. En las aldeas donde hay grupos aparai, wayana y tiriyó cada quien puede hablar en su lengua materna independientemente de la lengua predominante en el grupo local. Las decisiones finales

son consensuales con base en principios democráticos de toma de decisiones. Por otra parte, las reuniones locales con presencia de no indígenas (profesionales de salud, educación o de la FUNAI) también son convocadas por el cacique, pero hay un momento previo de conversación de la(s) persona(s) no indígenas con el líder local para hablar de las cuestiones a ser tratadas en momento de la reunión. En este tipo de reunión, el turno que sigue al del cacique es el de los visitantes (no indígenas). Después se puede tener la participación de otros miembros locales y el turno regresa al cacique, que es quien hace la clausura de la reunión.

Patrón de interacción verbal de las asambleas:

- a) Inicio (apertura). Presentación del tema por el presidente de la asociación. -Toma de la palabra por las autoridades participantes.
- b) Desarrollo - discusión de los temas, uno por día (tierra, salud, educación. Estos temas han sido acordados previamente en reuniones).
- c) Presentación de la situación local (aldea) referente al tema a ser tratado por parte de cada líder y sus planteamientos.
- d) Lectura, aprobación y firma del acta de la asamblea por los líderes.
- e) Clausura. Discurso de clausura por las autoridades.  
Discurso de agradecimiento del presidente de la asociación.



Esta forma de organización de la asamblea está basada en el modelo de las asociaciones no indígenas. La APITU fue creada en 1995, habiendo realizado su primera asamblea en diciembre de este año. Ésta estuvo marcada por la participación de importantes autoridades no indígenas, como el gobernador del estado y de la primera dama y diputada estatal del Amapá, representante del prefecto del municipio donde se encuentra el área indígena y representantes de sectores estatales del Estado. Desde entonces la presencia de representantes no indígenas es un hecho que ha conferido mucho prestigio a este tipo de eventos. Las autoridades tienen el papel de responder, como gestores de las políticas estatales, a los cuestionamientos de los indígenas y comprometerse en las soluciones de demandas planteadas por los líderes.

Para la realización de estos eventos, los sujetos sociales se involucran en la construcción de un patrón con cuatro tareas específicas según Camacho (op. cit.: 29):

- 1) marcar el comienzo del patrón y diferenciarlo del resto de las actividades.
- 2) marcar en qué consiste el PIV y decidir si se acepta o no.
- 3) es necesario aceptar y ratificar el patrón.
- 4) una vez ratificado el patrón, éste se desarrolla de acuerdo a sus etapas y elementos constitutivos.

Para explicar sobre como hacen reuniones, uno de los anteriores presidentes de la Asociación de los Pueblos Indígenas de Tumucumaque (APITU), comenta:

*Sempre a gente tem aquela reunião que a gente faz fogueira no terreiro, e chama as lideranças e a comunidade pra discutir. Assim... qual era o melhor apoio que teria recebido, né? Que a comunidade não vai assim resolver uma coisa que seja assim muito legal, (...) Sempre tem que informar pra Funai que a Funai toma providência. Na assembléia qualquer pessoa pode falar, não é só o presidente, nem só cacique que pode falar, qualquer uma pessoa pode... né, como é que se diz? Dá sua idéia, pode juntar com a do cacique, qualquer pessoa pode falar, branco ou índio, qualquer uma pessoa pode falar na assembléia (Presidente anterior de la APITU en 2000).*

Tradicionalmente el jefe de la aldea o el cacique es la persona responsable de invitar a los miembros del grupo local. Según el testimonio de M. W., anterior presidente de la Asociación de los Pueblos Indígenas de Tumucumaque, los miembros del grupo (en general los hombres), se ponen a discutir alrededor de una fogata una cuestión interna o un tema discutido en cada aldea para ser llevado a una discusión en el ámbito de la asociación.

Según M. W., cualquier persona puede hablar en una asamblea. Generalmente, las personas que hablan son las autoridades locales, como caciques, o asignan a otra persona para hablar por ellos. Así que hay factores implícitos que limitan el derecho de habla en las asambleas.

Este primer acercamiento al PIV de las asambleas y reuniones ha permitido hacer una radiografía del contexto de habla que involucra gran parte de los miembros del área indígena de Paru del Este, donde se da la confrontación de diferentes intereses y donde la lengua tiene el papel fundamental de marcar las identidades étnicas.

Considerando las diferencias de intereses de los miembros indígenas y las limitaciones lingüísticas de los hablantes, las normas de interacción permiten que los hablantes se expresen y discutan cuestiones de interés general y otros temas menos globales para que se llegue a un acuerdo y consideren los intereses de todos los grupos étnicos.

Las normas de interacción son compartidas y respetadas por todos los participantes en las asambleas y reuniones; esto permite que se llegue a consensos importantes para la resolución de los problemas colectivos. Lo importante aquí es que el sujeto elija la lengua materna que pueda marcar su identidad y su autoridad como representante de un grupo local y de su etnia.

Sin embargo, queda por estudiar a fondo las cuestiones del poder y el proceso seguido para llegar a las resoluciones, que es la base de negociación para la resolución de problemas políticos y organizativos de los grupos locales.

Finalmente, podemos concluir que en el contexto formal de habla entre los hablantes aparai, wayana y tiriyo influye la competencia lingüística de cada interlocutor en una determinada lengua para su elección. En caso de que uno de los hablantes no tenga dominio en la lengua del otro, la conversación se dará en dos lenguas. En el contexto de una asamblea donde hay hablantes de diferentes lenguas con grados de competencias distintos, cada hablante elige su lengua materna para expresar sus reivindicaciones en un contexto formal; sin embargo, puede

elegir una segunda lengua de mayor competencia para las conversaciones interpersonales.

En el contexto formal influye también el factor de la lengua como identidad étnica, lo que marca fuertemente una diferencia de quién está hablando para oyentes de etnias distintas e incluso para no indígenas que generalmente son invitados a este tipo de actividad política. En este contexto el factor étnico aparece como determinante para la elección de lengua. Mientras que en la relación interpersonal el factor étnico no es determinante y pesa más bien la competencia de los hablantes involucrados en la comunicación, el contexto de habla y la función de la comunicación.

Por lo tanto, la interacción comunicativa en el Parú del Este se basa a en los siguientes aspectos:

- En los contextos informales a través de una lengua de dominio entre los interactuantes, libre de tensión, sin la preocupación de marcar la función social, permite el cambio de código con más libertad y presenta la negación de asimetrías.
- En los contextos formales por medio de una lengua que marca la función social y la identidad étnica, de la repetición de temas por diferentes hablantes (cada uno en su turno) y presenta el arreglo de ideas o propuestas para lograr un consenso.

## CAPÍTULO V

### POLÍTICA LINGÜÍSTICA

Actualmente las 6000 lenguas existentes en el mundo, corresponden a 5.300 millones de hablantes. La diversidad de lenguas se concentra en grupos pequeños que representan 5% de los 300 millones de hablantes.

Muchos de estos grupos sufren algún tipo de dominación que los obliga a aprender una lengua nacional. Se estima que en el último milenio han desaparecido cerca 15% de las lenguas, por lo que sólo quedan las 6000 que se ha mencionado.

La coexistencia de lenguas nacionales y de minorías está estrictamente relacionada con las políticas de una nación. Es decir, la cuestión lingüística forma parte del sistema político del Estado y puede disponer de ella de manera explícita o implícita.

El derecho lingüístico se generó de la amenaza de desplazamiento de las lenguas. La Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos fue elaborada en la Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos, realizada en Barcelona, España, en el periodo del 6 al 9 de junio de 1996, con el propósito de defender tales lenguas.

Este documento llama la atención del mundo sobre la discriminación y el peligro de extinción que sufren las lenguas de pueblos étnicos o marginados en las políticas nacionales. De esta situación surge la necesidad de la definición en los países

plurilingüísticos de una planeación lingüística en consonancia con los objetivos nacionales.

*"La planificación lingüística es cualquier esfuerzo deliberado por cambiar una lengua o sus funciones"* (Lastra, 1997: 433). Esto consiste en intervenir en el desarrollo de una lengua, por voluntad política de cambiar su condición. Para una planificación lingüística hay dos fases, denominadas de planificación de estatus y planificación de corpus (Kloss 1969, citado en Lastra op. cit.: 433). La primera fase es una acción de carácter político para determinar la lengua oficial, que será empleada en la educación, legislación, medios de comunicación, etcétera. La segunda fase se refiere al estudio de la lengua en términos de sus aspectos gramaticales, ortografía, léxico, etcétera.

La preocupación por definir lenguas oficiales es un hecho muy antiguo, que se ha practicado en los procesos históricos de colonización de muchos pueblos. Los primeros gramáticos ya tenían preocupación con este tema, en el sentido de establecer a través de los estudios de la gramática de una lengua sus normas y transmisión de una generación a otra. De otra forma como fenómeno sociolingüístico ha dado cuenta de la diversidad de realidades en el mundo.

Los avances de estudios gramaticales han contribuido para la elaboración de ortografías y, principalmente, la invención de la imprenta ha permitido una gran expansión de la escritura. Este hecho ha retirado del ámbito de la iglesia el dominio por la producción escrita y del saber intelectual.

Según Rubin y Jernud (1970) la planificación lingüística involucra las áreas de la sociolingüística, de la sociología, de

la ciencia política, de la economía y de la psicología social, pues aquella afecta directamente el medio social, y hay que definir conjuntamente una planificación social.

Para proceder a la planeación del estatus de una lengua hay que considerar algunos factores, uno de ellos el cambio lingüístico es resultado de un cambio preestablecido por especialistas que afecta el proceso social o que impone un cambio en el nivel social. La planeación tiene que dar cuenta de la identificación del problema, luego seguir a la solución de problemas y la evaluación de estrategias para la solución del problema dado. Este tipo de acción requiere el conocimiento previo de las lenguas y sus hablantes que serán afectados directamente, definir las metas de la planeación y su estructura jurídica. Por otra parte, hay que tener un amplio estudio sociolingüístico que incluya el grado de bilingüismo de los hablantes y el grado de estandarización de las lenguas, entre otros aspectos sociales y políticos.

Una cuestión muy importante es que la política lingüística establezca metas que estén en consonancia con los objetivos del país, sea en el sentido de garantizar la unidad nacional o el pluralismo lingüístico.

Los alcances de una planificación pueden promover mejoras en el área económica, educativa, tecnológica y política a nivel de la nación. Es decir que en el caso de la elección de una lengua oficial, ésta deberá posibilitar desarrollo en diferentes áreas de la vida de un país. Así, si un país desea promover el pluralismo lingüístico hay que reconocer diferentes lenguas y sus funciones para atender a sus respectivos hablantes.

La cuestión de la enseñanza bilingüe involucra todas las concepciones que la sociedad tiene sobre las minorías étnicas, las culturas vistas como sin prestigio, equidad de pueblos que forman un país, los derechos humanos. La aceptación de las diferencias entre los distintos grupos que componen una sociedad es tema de naturaleza política y educativa. Por lo tanto, los sujetos sociales que actúan en la enseñanza tienen que estar conscientes de su papel en los procesos políticos a través de la educación que llevan a cabo.

El intercambio de experiencias entre pueblos que han obtenido resultados positivos en proyectos de revitalización de lenguas y prácticas tradicionales puede contribuir para que otros grupos se animen a experimentarlos.

### **1. Lengua y perspectivas socio-políticas**

Las lenguas étnicas pueden ser concebidas bajo tres perspectivas, según Ruiz (1984, citado en Baker, 1997: 340). La primera es la lengua como problema que causa dificultades cognitivas para los hablantes bilingües, como problemas sociales y de personalidad. Por otro lado, la situación de bilingüismo es considerada como factor que dificulta la unidad nacional o regional y también como conflicto intergrupar. Para muchos políticos y gestores gubernamentales la base de la unidad nacional está en que toda la población de un país hable solamente una lengua.



Sin embargo, factores políticos, económicos y religiosos son preponderantes para causar conflictos entre grupos o poblaciones de una nación pluriétnica. El cambio de actitud frente a la diversidad de lenguas en un país es positivo para lograr avances sociales, educativos, económicos y culturales para conseguir la equidad social y respeto a la alteridad de cada grupo étnico.

La otra perspectiva es considerar la lengua minoritaria como un derecho. Bajo esta concepción la lengua constituye un derecho humano básico, como lo es la religión. Así el ciudadano es libre para elegir una lengua en la cual podrá comunicarse en su medio y desarrollar su vida cultural e intelectual. Este derecho lingüístico puede estar vinculado a los derechos personales, legales y constitucionales, que son aplicables en las sociedades democráticas.

El estado no puede imponer el uso de las lenguas mayoritarias en el proceso de enseñanza a los niños de lengua materna minoritaria. La Declaración de los Derechos Lingüísticos tiene exactamente la función de no permitir el dominio de una sociedad sobre otra a través de la educación y de otras formas de coerción social.

La tercera perspectiva trata de la lengua como un bien económico, es decir, que tiene un valor económico, personal y nacional. La realidad plurilingüística puede ayudar al desarrollo de una nación, al contrario de influir negativamente en la unidad nacional y su crecimiento económico. El ciudadano bilingüe puede interactuar en diferentes espacios de la sociedad, contribuir a la manutención de la diversidad cultural

y la riqueza lingüística de una nación. La planificación lingüística articulada en consonancia con otras políticas de desarrollo educativo, económico, social y cultural puede contribuir a la unidad nacional.

## 2. Multilingüismo y pérdida de vitalidad

Las condiciones históricas que han favorecido el multilingüismo individual y social han sido la ocupación geográfica cercana de los grupos caribes del Parú, el sistema de comercialización de los wayana con los demás grupos de la religión y las uniones matrimoniales.

Este último factor se ha incrementado cada vez más. Se registran gran número de uniones entre aparai con wayana; luego de wayana con tiriyó; de tiriyó con kaxuyana; de aparai con tiriyó; de aparai con waiãpi; y también se registran en menos casos uniones de tiriyó con akurió.

El hecho que marca el contacto permanente entre los aparai y wayana es cuando éstos se juntan para matar al *tulupele* que es el motivo de las guerras entre ellos. A partir del momento en que se establece la paz, éstos se unen para acercarse a los tiriyó. Los wayana se han mezclado con aparai y tiriyó a través del matrimonio. En el pasado ha habido menos uniones entre aparai y tiriyó por medio de matrimonios; sin embargo, actualmente se registran más uniones que antes.

En principios del siglo XX, había un gran comercio de los wayana con los demás grupos; esto ha permitido un contacto amistoso entre éste y los demás pueblos indígenas. Así mismo

durante los siglos la propia localización de estos grupos en los márgenes del alto y medio Paru ha facilitado emprender grandes viajes.

Actualmente se mantiene el factor geográfico y los contactos son más frecuentes por los incrementos en la parte de los transportes que se hacen en avión de cuatro aldeas hasta la ciudad de Macapá en el estado de Amapá, norte de Brasil. Esto permite mayor flujo y contacto de los indígenas de diferentes etnias; entre las aldeas por río se utiliza transporte de motor y canoas fabricadas por los propios indígenas.

Ya no hay un sistema de comercio entre los indígenas como se hacía en el pasado. Existe la fabricación de artesanías que son vendidas en la ciudad de Macapá a través de la "Asociación de los Pueblos Indígenas del Tumucumaque". Se mantiene un sistema de permuta entre parientes y amigos a través del cambio de objetos y alimentos.

El contexto familiar de madres y padres de diferentes etnias favorece el multilingüismo social, cuándo existe la transmisión de las respectivas lenguas por los padres y abuelos a los hijos y nietos. De las lenguas tiriyó, aparai y wayana, esta última está siendo menos hablada en el núcleo familiar, y los hijos están desarrollando un bilingüismo pasivo. Como marca de identidad étnica la encontramos en tres aldeas: Iriwá, donde vive una familia de seis miembros; en la aldea Xuixuimene, donde hay un predominio de población wayana, siendo que los matrimonios mixtos se dieron entre hombres wayana y mujeres aparai, dos casos de un hombre wayana con mujer waiãpi, y la aldea Murei, con cuatro familias donde se habla wayana ampliamente.

Los factores mencionados anteriormente que han posibilitado contactos esporádicos y más continuados en la década de los años 20, han garantizado el aprendizaje de dos a tres lenguas étnicas hasta las generaciones de 20 años aproximadamente.

Por otro lado, las condiciones del contacto intercultural actuales no están contribuyendo al mantenimiento del multilingüismo individual y social. El hecho es que el contexto familiar ya no tiene el papel de transmisión de una segunda lengua indígena, y las condiciones de contacto entre los grupos no están garantizando la conservación del multilingüismo en las últimas generaciones de miembros aparai y wayana, principalmente.

La expansión del aparai y del portugués como oficiales en la escuela, a través de la creación de otras siguiendo el mismo patrón, así como también el amplio empleo del aparai en el contexto religioso, ha creado la desigualdad de uso en este espacio entre wayana y el aparai.

Según Lastra (1997) siempre hay una situación de conflicto entre lenguas cuando una logra más expansión que otra:

No puede haber expansión de lenguas sin desplazamiento, pero sí desplazamiento sin expansión, ya que es posible que una población abandone una función comunicativa, digamos la liturgia, sin sustituirla por otra. Pero en general, cuando hay expansión de una lengua hay desplazamiento de otra.

El caso de estas dos lenguas, la wayana ha perdido hablantes y disminuido su expansión, tanto en el contexto familiar, como en el contexto social. Y no ha sido la lengua oficial de la escuela hasta 1999 cuando se ha empezado a incentivar la formación de maestros wayana para la aldea Xuixuimene, y todavía falta material de alfabetización para apoyar la educación escolar.

El censo presentado por Schoepf, menciona más hablantes wayana que hablantes aparai, habiendo posteriormente gran pérdida de la población de estos pueblos. Y ambas lenguas estaban en peligro de extinción por el número de hablantes que poseían. Los especialistas que tratan el tema de lenguas en peligro de extinción, afirman que una lengua con 500 hablantes se encuentra en condición precaria de continuidad.

En el censo lingüístico de 2001 realizado para este estudio, fue posible observar cambios importantes en el aspecto de las características lingüísticas del área Parú del Este. A continuación presentamos la tabla 9 - con números de hablantes por lenguas (aparai, wayana, tiriyó y portugués) en las dieciocho aldeas censadas en abril de 2001.

**Tabla 9- Censo lingüístico en el área Parú de Este**

Aldeas	Bona	Mureí	Tapauku	Arawaká	Jacaré	Parapará
L. aparai	136	18	34	13	8	5
L. wayana	84	17	10	6	3	2
L. tiriyo	63	9	8	1	1	1
L. portuguesa	78	9	17	7	4	5
T. hablantes	178	20	37	16	9	14
Aldeas	Itapeky	Kurumuripano	Ananapiaré	Pururé	Makuatirimoehy	Jaherai
L. aparai	13	11	22	35	5	11
L. wayana	6	5	8	12	3	10
L. tiriyo	4	2	2	7	3	12
L. portuguesa	10	4	14	20	4	3
T. hablantes	13	13	25	38	5	16
Aldeas	Xuiximene	Iriwá	Maxipurimo	Matawaré	Cachoeirinha	Manaus
L. aparai	42	6	36	13	3	4
L. wayana	48	6	16	24	6	7
L. tiriyo	12	6	9	66	14	11
L. portuguesa	31	3	19	14	3	3
T. hablantes	52	6	44	73	17	14

Censo realizado en 18 aldeas de Paru de Este con los padres de familia en abril de 2001.

El porcentaje de hablantes de tiriyo de 20% representa apenas la población que vive en Parú del Este, ya que la mayor parte de este pueblo vive en área de Parú de Oeste. El porcentaje de wayana muestra una diferencia no muy significativa entre wayana y aparai, pero el número de 23% incluye hablantes de toda el área que tiene wayana como L1 por una pequeña parte

de los hablantes y como L2 para otros. Pero si consideramos el número de hablantes de esta lengua como L1, tenemos un grupo reducido que representa una cifra preocupante frente a las otras lenguas.

**Gráfico 5 - Porcentaje de hablantes por lengua**

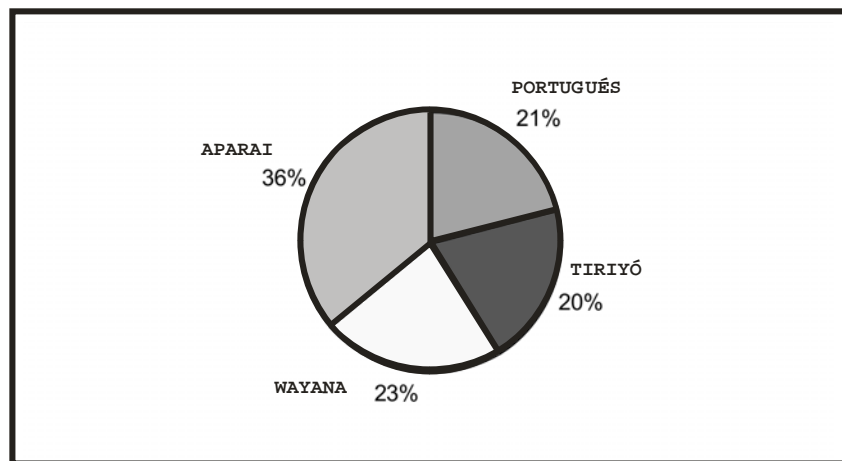


Gráfico elaborado para este estudio.

La situación de estas lenguas está cambiando en la medida que se establecen nuevos papeles a cada una de ellas, cuando wayana y tiriyó (1997) pasan a ser lenguas oficiales de la enseñanza en el área de Parú del Este. Por otro lado, el portugués es la segunda lengua de la escuela y está ampliando su ruta de entrada en asambleas, casa del radio y enfermería, entre otros.

Las interferencias del portugués en las lenguas mencionadas están muy claras en el nivel de léxico, con gran número de palabras tomadas de aquéllas. No está habiendo una

preocupación en el sentido de disminuir tal hecho, pudiendo tornarse gran problema lingüístico más tarde.

En nivel morfológico hay una forma compuesta para referirse a los números decimales, al cual se agrega al numeral en portugués la partícula 'me' (aparaí), como en "tres me", "cuatro me".

Para el mantenimiento o pérdida lingüística influyen también la actitud y el comportamiento lingüístico de los hablantes en relación con las lenguas en diferentes contextos y las perspectivas de avance en diferentes ámbitos de la vida social y profesional.

Las limitaciones de uso de wayana en otros espacios como lengua oficial de la escuela, de la iglesia y también como lengua de contacto entre los demás grupos hicieron que fuera perdiendo hablantes activos y expansión hacia el aparai.

Una maestra indígena hizo la siguiente observación de que todos los wayana hablan aparai, pero no todo aparai habla wayana. El aspecto de distinción entre aparai y wayana que apareció en las entrevistas fue la diferencia lingüística. La respuesta más común enfatiza que la diferencia está en el habla, en frases como: *el habla es diferente, en la lengua.*

Si entre las lenguas indígenas hay una conquista de nuevas funciones con aspectos positivos en términos de igualdad e importancia social, hay un aspecto preocupante hacia el portugués por su rápida expansión a través de diferentes medios como se mencionó anteriormente.

Las generaciones de adultos en su mayoría lograron aprender el portugués, como L4, sin estar en el espacio escolar, desarrollado en los contactos con no indígenas que llegaron a



sus tierras para explotar los recursos naturales (piel de animales, plantas, castaña de Brasil, etcétera). No obstante, los cambios en los patrones de transmisión de las lenguas y presión externa del portugués con una mayor presencia de la escuela están propiciando que las nuevas generaciones aprendan el portugués como L2.

Con la realización del censo lingüístico se pudo verificar la situación lingüística de niñas y niños entre 2 - 10 años de edad. Esta generación tiende a mantener el multilingüismo individual y social o se está cambiando al bilingüismo. La población censada fue de 175 personas, incluyó 85 niñas y 90 niños pertenecientes a familias mixtas (más de una etnia) y no mixtas (una etnia).

**Gráfico 7 - Hablantes de 2 - 10 años de edad**

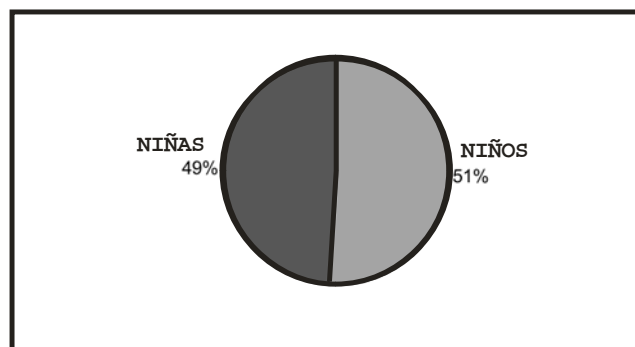


Gráfico elaborado para este estudio.

La situación de contacto ha cambiado con la entrada de la lengua portuguesa. En la fase de unión entre aparai y wayana hay

un periodo de plena vitalidad de las lenguas maternas en esta área. Pero hay una fase posterior que marca una baja expansión del wayana. En este periodo se advierte la expansión de aparai y del portugués, que estuvo como lengua oficial en la escolarización.

**Gráfico 8- Situación lingüística  
de hijos de familias mixtas**

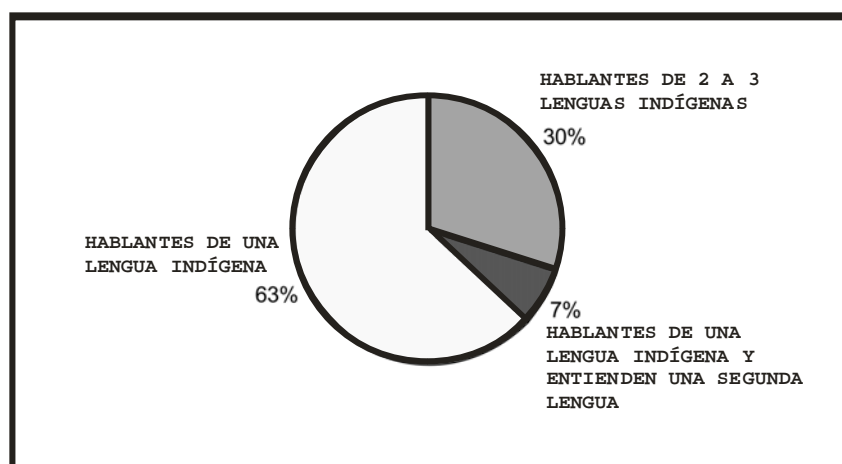


Gráfico elaborado para este estudio.

El porcentaje de 63 % corresponde a niñas y niños en edad de 2 a 10 años hablantes de apenas una lengua materna, que incluye los hijos de parejas de dos etnias y de una etnia (pocos casos), principalmente de aparai con wayana. En este caso la lengua wayana no está siendo transmitida a los hijos. Parte de esta población que está en edad escolar ya empieza a estudiar portugués. Este índice es bastante alto y preocupante porque

deja evidente la amenaza de pérdida del multilingüismo individual y social.

En el 30% de niñas y niños que incluye los hijos de familias mixtas (dos a tres etnias - familias multilingües), se presenta el desarrollo de dos a tres lenguas indígenas. Una parte de esta población que está en edad escolar ya empieza el aprendizaje del portugués.

El 7% representa la población de niñas y niños que hablan una lengua y entienden una segunda lengua étnica, por lo tanto, son bilingües pasivos. Éstos, cuando sean adultos y padres, no podrán enseñar una segunda lengua a sus hijos.

La situación lingüística de los hablantes de 63 % más de los 7 % de niñas y niños será que a través de la escuela tienden a aprender como segunda lengua el portugués con mayor o menor grado de competencia en la misma. Es decir, que para esta generación la L1 tiende a ser una lengua indígena y la L2 tiende a ser la lengua nacional, si no hay un cambio de actitud de sus hablantes para mantener el bilingüismo en dos o tres lenguas indígenas.

La situación lingüística de los hablantes de 63 % más de los 7 % de niñas y niños será que a través de la escuela tienden a aprender como segunda lengua el portugués con mayor o menor grado de competencia en la misma. Es decir, que para esta generación la L1 tiende a ser una lengua indígena y la L2 tiende a ser la lengua nacional, si no hay un cambio de actitud de sus hablantes para mantener el bilingüismo en dos o tres lenguas indígenas.

Este levantamiento muestra que hay una diferencia importante entre niños monolingües y niños bilingües que en el futuro no podrán transmitir una segunda lengua a sus hijos o influir en el medio social como hablantes bilingües.



N° 8- Padre e hijo wayana en canoa tradicional/2001.

### *2.1. Actitud Lingüística*

Las actitudes hacia la lengua son cualquier índice afectivo, cognoscitivo o de comportamiento de reacciones hacia diferentes variedades de la lengua o hacia sus hablantes (Ryan, Giles y Sebastián, 1997).

La actitud de los aparai, wayana y tiriyo es muy positiva a la habilidad de hablar varias lenguas. Uno habla con

mucho orgullo de su competencia en varias lenguas. En las entrevistas algunas personas usaban expresiones de vergüenza o pena por no hablar otra lengua, sea la materna o el portugués, y muy comúnmente se decía:

**A:! Coitado, nem sabe falar.**

"A:! Pobrecito, ni sabe hablar".

**Essa mesmo que não sabe falar!**

"Eso mismo, que no sabe hablar"!

**A:! Coitado nem sabe escrever.**

"A:! Pobrecito ni sabe escribir".

Esas expresiones empleadas por el padre o por el hermano para un pariente suyo, tanto para la habilidad de hablar o de escribir refleja un grado de pena por no tener la capacidad que muchos tienen de expresarse en varias lenguas. Como si fuera muy fácil desarrollar esas habilidades y siendo una responsabilidad individual y no colectiva. La conciencia de que el ambiente familiar es importante para desarrollar el aprendizaje de una segunda lengua no es considerado por los padres de manera general.

También era posible observar algo de pena en el habla de los padres cuando se referían a las habilidades lingüísticas de sus hijos, y si tenían duda o más bien vergüenza de que un hijo no hablaba una segunda lengua, preferían muchas veces decir:

**Ele(a) entende.**

"Él (ella) entiende".

**Ele(a) entende um pouco.**

"Él(ella) entiende poquito".

Para otros hablantes la actitud de mantener su lengua materna también ha sido muy positiva. La manera de contestar sobre lo que piensan de la lengua materna, muestra que hay varias percepciones de ésta. Para algunos ella representa la naturaleza propia de la persona, como un elemento que forma su personalidad que ha heredado desde que nació.

**Porque é minha língua, é minha natureza.**

"Porque es mi lengua, es mi naturaleza".

Para otros la lengua representa toda la cultura y si la dejan de hablar pierden toda su cultura, es decir, no es un elemento más de la cultura, es la cultura misma. Y por eso su pérdida significa perder todo. Aquí también se pueda entender la lengua como rasgo de identidad y la resistencia de sus miembros por mantenerla, a pesar de haberse mezclado con otras etnias. Así contestaran:

**Pra gente não perder a cultura.**

"Para nosotros no perder la cultura".

**É a nossa palavra e nós gostamos, pra não perder a cultura.**

"Es nuestra palabra y nos gusta a nosotros, para no perder la cultura".

Otros hablantes piensan que la lengua materna representa un elemento de comunicación, permite la interacción social en diferentes espacios, como dentro de la casa, en el contexto más amplio de la relación social. Es la lengua que posibilita

administrar tareas cotidianas y realizar encuentros colectivos, como reuniones o recibir a visitantes. También permite la coexistencia armoniosa con su medio social.

**Acho importante pra gente conversar.**

"Veo que es importante para nosotros conversar".

**Para fazer reunião, multirão, para falar com os visitantes.**

"Para hacer reunión, multirão, para hablar con los invitados".

**Pra gente viver bem.**

"Para vivir bien".

Para algunos hablantes la lengua representa un medio de transmisión de conocimiento, más que ser un medio de comunicarse, permite el mantenimiento de la tradición oral y su transmisión para las nuevas generaciones. Y posibilita también la enseñanza a los hijos en la lengua propia de sus padres, de su pueblo.

**Para contar a história antiga para as crianças.**

"Para contar historias antiguas a los niños".

**Para ensinar os filhos.**

"Para enseñar a los hijos".

Para otros la lengua materna también tiene la función de marcar la identidad hacia los no indígenas y es un elemento muy importante para garantizar los derechos indígenas:

**Para mostrar que é índio, que não acabou tudo, para passar a cultura pros netos, para não perder. Para**

**mostrar pro presidente do Brasil, pro goverandor que se não temos direito na terra, é porque o branco veio e tomou a nossa língua com o português.**

"Para enseñar que se es indio, que no se ha acabado todo, para pasar la cultura a los nietos, para no perderse. Para enseñar al presidente de Brasil, para el gobernador, que si no se tiene derecho a la tierra es porque el no indígena vino y no la quitó, y nuestra lengua por el portugués".

Otras personas afirman que la lengua es un elemento importante de la cultura y no debe ser perdida:

**É importante, é a cultura. Pelo menos a língua tem que preservar.**

"Es importante, es la cultura. Por lo menos la lengua hay que mantener".

**Faz parte da cultura, da tradição, é a natureza.**

"Hacer parte de la cultura, de la tradición, es la naturaleza".

### **3. Identidad étnica**

En las sociedades primitivas la identidad colectiva se funda y se construye en torno al lugar de nacimiento, la lengua, la sangre, el estilo de vida (Beriain, Josetxo y Lanceros, Patxi 1996).



Estos hechos construyen la idea de individuo y su red de relaciones personales. Así un individuo establece su identidad y base para distinguirse de otros individuos a través de estos códigos primordiales.

El mantenimiento de tales códigos es transmitido por el lenguaje y por la tradición que ata al individuo con su grupo, por eso mismo son naturales o de facto. Por otra parte, tales vínculos también distinguen a un individuo de otro extranjero y de otros grupos. Por su carácter natural no puede ser afectado por la voluntad del individuo.

Las estrategias para mantener la unidad, la tradición sociocultural de los grupos étnicos y los vínculos de un grupo en relación con el extranjero, pueden ser el establecimiento de límites territoriales, normas morales, estructura organizativa del grupo.

Por lo tanto, cada grupo humano construye su cosmovisión del mundo en profano y sagrado que lo distingue de los otros. La concepción de lo sagrado, es decir, de lo imaginario, extraordinario, en oposición al profano que constituye el cotidiano y sus interacciones sociales son los códigos culturales. En el ámbito de lo sagrado, los rituales permiten la manifestación del colectivo, como unidad sociocultural. En este contexto, del encuentro colectivo, según Durkheim se forja la identidad de cada grupo.

La distinción entre grupos étnicos se hace en la categoría de "nosotros" y "ellos", en el cual no hay que definirse a sí mismo, por el contrario hay que definir al otro, "ellos",

pues constituyen otras identidades. Adentro del grupo étnico, sus miembros desarrollan un sentimiento de hermandad que los une como pertenecientes a una misma identidad. En relación con las otras identidades "ellos" se establece un sentimiento de alteridad (Nelson, 1949, mencionado por Beriain, op. Cit.: 15).

La noción de grupo étnico, nación, partido, constituye identidades forjadas por el colectivo que asegura su mantenimiento con límites establecidos por la historia, por la forma organizativa, por la lengua, por el territorio, además de otros factores.

En Medina (1992) el referente de identidad es la comunidad, que es comprendida como: *la "unidad social que construye una apretada red de relaciones sociales y que expresa su denso entramado de muchas formas, y una de ellas es precisamente la lingüística"*. Para él la comunidad es el espacio donde lengua y cultura se expresan como referentes étnicos.

En esta perspectiva la situación en Tumucumaque es más compleja dado que existen espacios donde cada grupo étnico se expresa en su lengua y cultura. Así la familia, la escuela, la iglesia, el campo de fútbol, son lugares en que diferentes sujetos sociales pueden expresarse libremente. Es decir, que la comunidad es más un espacio que permite la convivencia y la manifestación de diferentes identidades étnicas.

Medina también menciona otro elemento que caracteriza a los grupos étnicos, es la comunalidad que se manifiesta en la propiedad, en el trabajo, en el gobierno y en el disfrute. Así la comunalidad constituye un eje de la unidad del grupo.

### 3.1. Aspectos de identidad entre los caribes de Parú del Este

En aparai el término para extranjero es *parixixi* que, es traducido como criollo, francés, cara del tamoko (máscara) mientras que el nombre para blanco (no indígena), brasileño es *karaiwa*. Me han explicado que antiguamente cuando los aparai, wayana y tiriyó no se conocían eran vistos como extranjeros.

Hay una distinción entre la concepción del extranjero que no tiene un rostro conocido, así como comparan a una máscara. Los brasileños (no indígenas) son vistos como cercanos, conocidos, pero diferentes por su origen. Así, hay dos categorías de "ellos": no indígena con rostro conocido y no indígena con rostro desconocido.

Una denominación también importante es la de pariente, que son aquellos que poseen una relación de sangre o personas indígenas consideradas amigas, de la misma etnia o de otra etnia que comparten características indígenas.

La protección del territorio constituye una estrategia para mantener a los extranjeros (ellos) alejados de los caribe (nosotros) La localización de cada aldea en los márgenes de los ríos y cerca de las fronteras era la medida de su protección.

Para los caribes del Paru existen lugares o áreas que están relacionadas con el origen de uno de los tres grupos étnicos. Así los wayana son originados de las partes superiores de los ríos *Paru* y *Jari*, los aparai en del bajo Paru y los tiriyó en una área de frontera de Brasil y Surinam, en los ríos *Paru de Oeste*, *Cuxaré*, *Marapi*, *Panama* y *Paru del Este* (lado

brasileño) y en los ríos *Paloemeu*, *Tapanahoni* y *Chipariweni* (en Surinam).

Actualmente la distribución de las familias por aldeas es del conocimiento de la gran mayoría de las personas, pues saben decir que son resultado de matrimonios mixtos y qué lengua están hablando en su grupo local.

En los registros históricos sobre los aparai y wayana mencionan que desde fines el siglo XIX empezó la unión de estos grupos y afirman que la fusión ocurrió en todos los niveles, siendo que la lengua es el rasgo que los distingue.

Los datos recolectados en esta investigación apuntan a que ellos se perciben diferentes en rasgos físicos y culturales, y más fuertemente en la lengua. En este caso no se puede decir que hay una fusión de estos grupos étnicos, una vez que ellos mantienen una autopercepción de la diferencia. Más bien hubo una presión de los agentes no indígenas de verlos como asimilados. Hay una resistencia de los mismos por mantener la alteridad de su grupo étnico.

La unión a través del matrimonio no es un factor de fusión o de desaparición de la identidad de grupo. Más bien acentúa la diferencia de la unión de miembros con origen étnico diferente. La identidad de los hijos es reconocida por dos factores muy fuertes, uno tiene que ver con la línea paterna que determina el reconocimiento de su descendencia étnica; el otro factor es la lengua materna. En caso de que el niño sea bilingüe por parte de padre y madre, el factor preponderante para definir su identidad étnica es la línea paterna.

Actualmente los padres de unión mixta acostumbran decir que los hijos son *misturados* (mezclados), y cuando se refieren a

la identidad de los mismos, prefieren decir que son de los dos orígenes, sin embargo el primer nombre de la etnia es del padre.

La comunalidad es vista como eje de unidad y de intercambio entre estos grupos. Varias tareas son hechas por el colectivo o gran parte de éste. Una de estas actividades colectivas es el *mutirão* en que miembros de diferentes etnias y familias son convidados a participar de una tarea que tenga por objetivo beneficiar a una familia en particular o a toda la aldea. Por ejemplo, la construcción de un espacio colectivo o la limpieza de un camino.

La toma de decisiones que involucra a toda el área tiene la participación de todas las aldeas a través de sus respectivos caciques. Todas las aldeas tienen su cacique local y hay un cacique general del área Paru del Este. La unidad, el término de una centralización política, es un rasgo antiguo en la historia de estos grupos caribes.

En las prácticas culturales, como fiestas y rituales religiosos, también existe la participación de miembros de diferentes etnias y aldeas. En esta relación de amistad y alteridad étnica se ha permitido establecer muchos intercambios de saberes y prácticas culturales.

### *3.2. Mantenimiento de la Identidad Étnica*

Baker (1993: 357) apunta algunos requisitos a ser seguidos por los grupos étnicos que desean mantener su identidad cultural y la vitalidad de su lengua, siendo los siguientes: 1) Autoidentificación como grupo étnico distinto; 2) Ascendencia y

descendencia común; 3) Poseer rasgos culturales específicos o mostrar patrones culturales distintos de los que la lengua puede ser el ejemplo más fuerte; 4) Patrones bien establecidos de organización social para interactuar dentro del grupo y separadamente con los de fuera.

La autclasificación es fundamental, el mantenimiento y reconocimiento de la identidad étnica en algunos casos no coincide con la clasificación atribuida por grupos mayoritarios.

Generalmente son empleados los criterios geográficos y culturales para definir la clasificación de grupos mayoritarios sobre las minorías. Tales clasificaciones pueden expresar una idea negativa o preconceptuosa. Contrariamente, los grupos étnicos pueden autclasificarse, para expresar su *autoidentidad*, *consciencia étnica* y *autoreconocimiento* (Baker, op. cit.). En este sentido la identidad étnica puede tener una clasificación o etiqueta oriunda de fuera, como una imposición, o desde dentro que refleja la autoidentificación de un grupo étnico.

La lengua, como un elemento de diferenciación étnica para los aparai y wayana, se verifica como un factor muy importante hacia otros elementos que aparecen en el habla de sus miembros. La fusión entre wayana y aparai solamente ha aumentado a partir de la segunda mitad del siglo XX, aunque ya se registraban muchos matrimonios interétnicos al final del siglo XIX.

A través de conversaciones y entrevistas aparecieron en el habla de sus miembros tres tipos de factores que marcan la diferencia étnica, uno es la diferencia lingüística:

**A fala é diferente.**

"El habla es diferente".

**Na língua.**

"En la lengua".

**Na fala.**

"En el habla".

**Pela língua.**

"Por la lengua".

**A diferença é na língua.**

"La diferencia está en la lengua".

En otras expresiones aparece el factor lingüístico con otros factores de la cultura y de rasgos físicos, como se observa a continuación:

**Na língua, na cultura, no meio diferente.**

"En la lengua, en la cultura, en el medio diferente".

**A outra tribo é pouco diferente. Fala um pouco diferente.**

"La otra tribu es poco diferente. Habla poco diferente".

**Conhece pelo corpo e pela língua.**

"Se conoce por el cuerpo y por la lengua".

**Porque tem a língua diferente e a etnia é diferente.**

"Porque tiene la lengua diferente y la etnia es diferente".

**Pela língua, pelo jeito.**

"Por la lengua, por el modo".

**Guase não conhece pelo corpo, mais pelo cabelo, pela língua.**

"Casi no se conoce por el cuerpo, más por el cabello

que por la lengua".

**O modo é diferente entre aparai e tiriyó. A língua de wayana é diferente.**

"El modo es distinto entre aparai y tiriyó. La lengua de wayana es distinta".

**Pela língua. O corpo é o mesmo. A língua fica diferente um pouco.**

"Por la lengua. El cuerpo es lo mismo. La lengua queda algo distinta".

**Os tiriyó sao diferente. A língua é diferente.**

"Los tiriyó son distintos. La lengua es diferente".

**Na língua, cabelo, a cara, a tanga é pequena.**

"En la lengua, en el cabello, en la cara, la tanga (ropa tradicional) es pequeña".

En otra clase de factores, aparecen los fenotipos o elementos culturales, o ambos elementos, como vemos a continuación:

**Corpo é diferente, cor da pele.**

"El cuerpo es diferente, el color de la piel".

**Todos são diferentes. Os índios se conhecem. O corpo é diferente.**

"Todos son diferentes. Los indios se conocen. El cuerpo es distinto".

**Por causa do tipo da pessoa.**

"Por causa de la figura de la persona".

**Tem jeito diferente.**

"Tiene modo distinto".

**Conhece pelo corpo.**

"Se conoce por el cuerpo".



**A aparência das pessoas, jeito, corte de cabelo, a cultura.**

"Por la apariencia de las personas, por el modo, el corte del cabello, por la cultura".

**Costume, como eles convivem, como os tiriyó corta o cabelo. Os wayana tem mais iniciativa na comunidade.**

"Por la costumbre, como ellos convivían, como los tiriyó se cortan el cabello. Los wayana tiene más iniciativa en la comunidad".

Las características físicas y de la lengua son elementos apuntados por los miembros indígenas como marcas de distinción entre ellos. Estos factores son considerados por los miembros de cada etnia como marca de diferenciación entre una etnia y la otra. No obstante, otros elementos aparecen en la distinción de aparai y wayana hacia los tiriyó (por ejemplo la cor de la piel, la costumbre, etcétera).

#### **4. La enseñanza bilingüe**

La enseñanza bilingüe no es un fenómeno moderno empezado en el siglo XX, ella tiene su origen en períodos anteriores. Según Mackey (1978, citado en Baker, op. cit.: 215) tal fenómeno se ha desarrollado en diferentes formas hace cinco mil años o más. El contexto histórico de la inmigración ha sido un marco de su origen, como se ha registrado en Suecia, Estados Unidos e Inglaterra. La movilización social a través de luchas y organizaciones por el reconocimiento de los derechos civiles, en los campos educativos, profesionales y políticos constituyó factores de impulso para la enseñanza bilingüe.

Esta modalidad de enseñanza necesita ser entendida como un fenómeno complejo, que engloba diferentes tipos de experiencias en este campo. Baker (op. cit.: 218) menciona dos conceptos propuestos por Fischman que distinguen la enseñanza transitoria de la enseñanza de mantenimiento. La primera tiene como objetivo promover el cambio de la lengua materna por la segunda lengua mayoritaria. Junto con la lengua el niño adquiere también la cultura dominante. Baker también presenta dos tipos de mantenimiento, que puede ser estático o evolutivo propuestos por Otheguy y Otto (1980), siendo que el primero promueve una enseñanza sin alterar la habilidad ya adquirida en la lengua materna y desarrolla nuevas habilidades en la segunda lengua; el segundo pretende desarrollar nuevas habilidades en los niveles oral y escrito de las lenguas materna y segunda lengua.

Los modelos de enseñanza bilingüe (Baker, 1993) presentados a continuación poseen objetivos diferentes que resultan del desarrollo de habilidades y conocimientos que según el modelo de enseñanza aplicado puede favorecer al mantenimiento de la lengua y de la cultura de minorías étnicas o, de forma negativa, promover el aislamiento cultural, o por otra parte, promover la asimilación a la cultura dominante.

a) Enseñanza por sumersión - el hablante de lengua minoritaria pasa a estudiar la lengua mayoritaria en todos los contextos, y a hablar siempre con hablantes de aquella. Así pasa a desarrollar todas las habilidades de lecto-escritura en la segunda lengua y adquiere conjuntamente con muchas influencias de la cultura mayoritaria.

b) Enseñanza segregacionista - consiste en desarrollar la enseñanza apenas en la lengua materna, promoviendo la segregación de los grupos minoritarios en relación con la sociedad dominante y causando cada vez más una relación de dominación y asimetría de grupos mayoritarios sobre las minorías étnicas. Este sistema constituye una imposición de la sociedad nacional como estrategia de dominación sobre las minorías.

c) Enseñanza general - la enseñanza desarrollada en lengua materna y la segunda lengua, la nacional o mayoritaria, es en carga horaria mínima, o equivalente a otras materias como matemáticas o historia. En este sistema es muy difícil lograr una competencia suficiente en la segunda lengua.

d) Enseñanza separatista - la formación educativa es realizada siempre en lengua materna del grupo minoritario, promoviendo el monolingüismo y la separación étnica, sin que haya condiciones de diálogo entre el grupo minoritario y la sociedad nacional. El propio grupo étnico tiene opción por este sistema como forma de resistencia cultural.

e) Enseñanza bilingüe por inmersión - consiste en la enseñanza en lengua minoritaria y mayoritaria que desarrolle todas las habilidades oral y escrita en ambas lenguas y logre competencia lingüística y conocimiento intercultural.

#### 4.1. Política lingüística y educación indígena

Aquí presentamos algunos aspectos de la política de educación en México y Brasil, siendo que el primero tiene una experiencia de cuarenta años de educación intercultural bilingüe y Brasil cerca de dieciséis años, desde la Constitución de 1988.

Mencionamos la situación de México que es una referencia importante en términos de ser un país multicultural y plurilingüístico con una población indígena de diez millones, y con muchas experiencias acumuladas en el área de políticas indigenistas en diferentes campos; también lo menciono por mi experiencia particular de haber estado en contacto con la realidad de este país en 2001 y 2002.

En el caso de México, el gobierno ha lanzado el *Programa de Desarrollo Educativo*, a partir de 1995, a través del cual se propuso:

Flexibilizar los contenidos curriculares, las formas organizativas y las normas académicas de la escuela, con la finalidad de que en el marco de los propósitos esenciales de la educación nacional, los servicios escolares sean de plena utilidad a sus destinatarios (SEP, 1999).

La Dirección General de Educación Indígena concertada con el programa mencionado se ha propuesto:

Lograr que la educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas sea intercultural bilingüe para que así satisfaga con calidad, equidad y pertinencia sus necesidades educativas y básicas de aprendizaje. En suma, se trata de avanzar hacia nuevos modelos de educación indígena, con rasgos propios en los aspectos académicos y en formas de operación (SEP, 1999).

En México existen dependencias distintas para las modalidades de enseñanza, una para niñas y niños y otra para jóvenes y adultos. Esto garantiza una política diferenciada para estos dos segmentos de las sociedades indígenas.

La política oficial del Ministerio de Educación de Brasil ha elaborado los "Parámetros y los Referentes Curriculares Nacionales" en el periodo de 1995 - 1998. La Secretaría Fundamental de este Ministerio se ha propuesto implementar el Referencial Curricular para las Escuelas Indígenas (RCNEI), en acuerdo con el Programa Parámetros en Acción de Educación Escolar Indígena, que se destina a todas las modalidades de enseñanza en áreas indígenas. Así el gobierno brasileño plantea:

*(...)oferecer programas educacionais que respeitem as tradições, as culturas e as línguas dos povos indígenas no Brasil, ao mesmo tempo que lhes propiciem acesso aos conhecimentos universais (MEC, 2000).*

Según el censo escolar de 1999, realizado por el Instituto de Pesquisas del Ministerio de la Educación existen 1392 escuelas indígenas en Brasil, con 3059 profesores indios, 939 profesores no indígenas y 93 mil alumnos indios.

La Constitución de 1988 ha reconocido los derechos indígenas en los términos de su organización social, costumbres, lenguas, creencias y tradiciones, previsto en CF, Art. 231. A su vez la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional en los Artículos 78 y 79, garantiza una educación bilingüe e intercultural. Se suma a esto la creación de la categoría de escuela indígena por el Consejo de Educación Indígena a través de la Resolución n°3/1999.

Actualmente el Ministerio de la Educación está lanzando el Programa Parámetros en Acción de Educación Escolar Indígena elaborado por un equipo de asesores del Comité de Educación Indígena, que definió los objetivos del aprendizaje y estrategias de enseñanza bilingüe, que están organizados en doce módulos y grabados en video.

#### *4.2. Enseñanza de una segunda lengua - la lengua portuguesa en escuelas indígenas*

La enseñanza de segunda lengua ocurre en general en dos situaciones, una cuándo es impuesta a los grupos étnicos, y otra cuándo es una opción por intereses de los individuos que desean interactuar con otra cultura. Para Silveira (1998:17): *"Aprender uma língua estrangeira implica, assim, a busca de um acesso a outra cultura; portanto, o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira é necessariamente intercultural"*.

Una preocupación actual de la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera es de que el alumno no necesita

asimilar de forma profunda las formas de pensamiento y conductas de la otra cultura. No obstante él precisa conocer los contextos de uso de la lengua que está aprendiendo. Saber emplear una segunda lengua, implica la adquisición de conocimientos sobre la otra cultura.

Así aprender otra lengua requiere el desarrollo de los siguientes conocimientos: a) lingüístico (como y cuándo usar la lengua, que implica dominio amplio de su gramática y recursos de estilo); b) paralingüístico (entonación, mímica, cómo acercarse de los interlocutores, etcétera); c) social, no verbal (uso de la lengua para establecer las relaciones en general); d) nocional (conocer algunas concepciones de la cultura extranjera en oposición a la cultura materna).

El aprendizaje de otra lengua implica el desarrollo de diferentes habilidades para el empleo adecuado de la misma. Así la perspectiva intercultural es un principio que permite aprender otra lengua y aspectos de otra cultura sin perder las bases de referencia de su cultura y de su lengua materna. En el proceso de aprendizaje, a través de la confrontación de aspectos nocionales y culturales se puede llegar a conflictos por parte del alumno, que pasa por una fase de relativizar sus conceptos y percibir la diversidad de culturas y maneras de pensar.

Para llegar a esta percepción más amplia de las lenguas y culturas, la orientación intercultural es importante en la formación de los maestros de segunda lengua o de lengua extranjera que presupone ir más allá de la enseñanza de aspectos gramaticales de una lengua. Hay que trabajar diferentes

habilidades para que el alumno sea competente en diversos contextos y actividades que venga a realizar en la lengua que se está aprendiendo.

En el caso específico de la enseñanza del portugués en escuelas indígenas, existe una serie de dificultades que está causando bajo aprovechamiento y retención escolar. También la falta de una orientación intercultural ha provocado aumento de prestigio del portugués y baja valoración de la lengua materna.

La historia de imposición de la lengua nacional asume diferentes facetas, que presentan a través de los programas de asimilación impuestos por el gobierno federal. Todavía este modelo de enseñanza guarda herencias en las escuelas indígenas.

Actualmente es común justificar la necesidad de aprender la lengua portuguesa para defender el derecho indígena, para conocer mejor la cabeza del hombre blanco y para saber comercializar. Las necesidades de interactuar entre dos mundos y trabajar en diferentes áreas profesionales (educador, enfermero, carrera política, investigador, médico, etcétera) exige de los alumnos indígenas el dominio de la lengua portuguesa para ampliar su actuación entre la cultura local y la cultura nacional.

No hay una formación específica para los maestros de lengua portuguesa que, en principio, tienen una preparación profesional para actuar con la enseñanza de portugués como lengua materna. En el caso más restrictivo a las escuelas indígenas de Amapá, la enseñanza del portugués es suministrada por maestros no indígenas. Cuando los niños inician el



aprendizaje de portugués, están viniendo de dos años de enseñanza en la lengua materna, y conocen apenas pocas palabras o frases en portugués. El maestro enfrenta diversas dificultades:

El alumnado pertenece a poblaciones indígenas y dominan su lengua materna, teniendo poco conocimiento de portugués que para ellos es una segunda lengua o una tercera lengua (muchos niños hablan dos lenguas étnicas o tienen conocimiento pasivo de una segunda lengua indígena).

El maestro tiene que seguir la currícula que exige la enseñanza de contenidos de gramática de portugués, que es inviable al alumnado que no domina esta lengua.

Las interferencias lingüísticas de la lengua materna en la lengua portuguesa ocurren con frecuencia y el maestro no posee en su formación conocimiento de lingüística para identificar las interferencias (en nivel - fonológico, morfológico o sintáctico) ocurre y como elaborar estrategias para eliminar las dificultades del alumnado.

La comunicación interpersonal es una dificultad por la ausencia de dominio del maestro y del alumnado de una misma lengua y de conocimiento paralingüístico. Consecuentemente esto resulta en prejuicios para ambos en los aspectos cognoscitivos y lingüísticos.

El maestro de portugués tiene que identificar y entender normas de comportamiento diferentes de los alumnos no indígenas (los niños, jóvenes y hombres y de las niñas, muchachas y mujeres) en el salón de clase.

La formación de los maestros no indígenas no incluye la temática de enseñanza en segunda lengua. Este es un tema nuevo que cada profesional pasa a enfrentar en su práctica en las escuelas indígenas. Las orientaciones para la solución de estos problemas son todavía esporádicas. También existe falta de material didáctico adecuado para diferentes niveles de enseñanza de portugués.

El planteamiento de una capacitación en este sentido debe considerar varios aspectos: la realidad sociolingüística donde el portugués va ser una segunda lengua; los conocimientos y objetivos que se desea alcanzar; la definición de tipo de léxico que se desea desarrollar para atender las perspectivas de los alumnos; conocer diferentes metodologías para la enseñanza de una segunda lengua o de lengua extranjera; identificar las posibles interferencias de lengua materna en el aprendizaje de portugués y elaborar estrategias de superación de estas dificultades.

La orientación intercultural es muy importante en el proceso de enseñanza de una segunda lengua que pone en confrontación la cultura étnica con la cultura nacional. Una posición crítica de maestros y alumnos podrá ayudar a la coexistencia de ambas lenguas, en igualdad de prestigio político y cultural.

## CONCLUSIONES GENERALES

Las conclusiones de este trabajo se aplican únicamente a los grupos étnicos del área geográfica y los contextos delimitados dentro de este proyecto. Es decir, los análisis reflejan las situaciones estudiadas en el área Parú del Este, con los grupos mencionados en el desarrollo de esta investigación.

Elaboramos para este estudio dos hipótesis: la primera que consiste en que los espacios formales de habla reproducen relaciones asimétricas entre los grupos étnicos aparai, wayana y titiyó; y la segunda consiste en que las condiciones actuales del contacto lingüístico y social favorecen a la manutención del multilingüismo social. En el desarrollo de esta investigación fue posible responder a las indagaciones propuestas y las presentamos en continuación.

### 1. Las relaciones asimétricas

En el contexto formal de la escuela, los hablantes de diferentes lenguas con distintas competencias, interactúan o niegan una serie de prejuicios de naturaleza sociolingüística. Por supuesto que hay un esfuerzo de cada segmento para adaptarse a esta situación en la reflexión y búsqueda de soluciones para la educación escolar. Las causas principales son la existencia de maestros indígenas con incipiente formación para reflexionar y actuar a favor de cambios significativos en estas relaciones y

la existencia de profesores no indígenas sin formación para actuar en el contexto intercultural.

En las relaciones entre los (as) profesores (as) hay arreglos con base en la amistad que se presentan por ejemplo en la elección de los miembros del Consejo Escolar y en la actitud entre profesor(a) y director(a) de una escuela (tal hecho no es general). En otros eventos hay la negación de conflictos (lingüístico y cultural) por ejemplo en las reuniones administrativas de la escuela y en cursos o entrenamientos que involucra a los dos grupos de maestros.

La situación lingüística en el salón de clase en las escuelas aparai, wayana y tiriyó presenta el mismo patrón de interacción verbal donde hay una preferencia por dos lenguas, la étnica - L1 y la portugués - L2 -. A su vez los patrones de interacción en el salón de clase dependen de los maestros y de los niveles de enseñanza que son impartidos por maestros indígenas y no indígenas en las escuelas del área indígena de Paru del Este.

En el contexto formal de las asambleas, las lenguas oficiales son el aparai y el portugués. Mientras que la lengua oficial de las reuniones locales es aquella de prestigio en el grupo local. En las asambleas los discursos en aparai son traducidos al portugués y también las intervenciones de los representantes de los órganos oficiales. En este tipo de evento, donde los derechos de manifestación lingüística son iguales para todos, es donde se confrontan las especificidades entre los tres grupos étnicos en los ámbitos cultural y político.

El dominio del portugués, aunque sea básico, marca una diferencia entre las personas que participan en las asambleas,

pues limita o facilita el entendimiento de las discusiones en la asamblea. Las mismas limitaciones se imponen a aquellos que no hablan aparai, que es la lengua indígena oficial en este tipo de evento. El mayor o menor dominio de la lengua de otra etnia determina una asimetría en las relaciones interétnicas con respecto a una mayor o menor presencia dentro de la organización indígena y con los órganos oficiales. Incluso existe la necesidad de personas con nivel intermedio en portugués para apoyar los líderes en las traducciones.

## **2. El multilingüismo y su manutención**

Con relación a la segunda hipótesis, concluimos que las condiciones actuales del contacto lingüístico y social no favorecen a la manutención del multilingüismo social. En el Parú del Este se pueden identificar lenguas de mayor dominio y lenguas minoritarias. Así las lenguas akuriyó, kaxuyana y xikiyana son minoritarias hacia la lengua tiriyó. Los pocos hablantes de aquellas lenguas en algunas situaciones de habla con personas más grandes emplean su lengua materna, sin embargo, en los demás contextos usan la lengua tiriyó. Los niños y jóvenes apenas entienden algunas frases o palabras y son hablantes de tiriyó (como L1).

La lengua wayana es la segunda lengua más hablada en el área de Parú del Este, no obstante, el número de hablantes L1 de esta lengua bastante reducido en relación al número de hablantes de aparai. Ésta es una situación preocupante, pues su

mantenimiento también depende de un aumento en número de hablantes.

En el contexto de familias mixtas - aparai con wayana - ya no se garantiza la enseñanza de wayana como segunda lengua. Pero, en contexto familiar de wayana con aparai, esta lengua es heredada a los hijos a través de la madre aparai. El dominio del aparai es reforzado en el contexto social, por medio del contacto con hablantes de esta lengua. El dominio de aparai permite la comunicación en diferentes contextos de habla, al contrario de wayana que es empleada en pocos contextos.

La lengua wayana en relación a la lengua aparai está sufriendo un desplazamiento muy importante. Tenemos entonces que considerar la fuerza de estas lenguas como marcas de identidad y el esfuerzo de los hablantes de wayana para mantener su diferencia étnica. Las estrategias de mantenimiento de estas lenguas han de tomar en cuenta la situación de cada lengua y su importancia para mantener la diversidad étnica de estos grupos.

Otro peligro también está en el desplazamiento de estas lenguas por la lengua mayoritaria de Brasil. Un cambio importante de la característica de estos grupos es la de ser hablantes de dos o más lenguas indígenas, lo que ha sufrido alteración por causa de la relación de estos grupos con la lengua nacional.

Tratándose de la relación del portugués con las lenguas maternas existen actualmente espacios de habla donde esta lengua se manifiesta. Uno de estos espacios es la escuela, en las relaciones interpersonales entre maestros no indígenas y miembros de la aldea, entre los enfermeros o funcionarios de la

“Fundación Nacional del Indio” también predomina el portugués el portugués en las conversaciones generales.

El censo lingüístico presentó una situación preocupante en el cambio de rasgos lingüísticos que está afectando las nuevas generaciones. Las personas adultas tenían las condiciones e interés para aprender más de dos lenguas étnicas, actualmente las condiciones socioculturales y la actitud de las nuevas generaciones los lleva a aprender las lenguas que poseen más prestigio y alcance comunicativo.

Los espacios de expansión del portugués se están ampliando. Y es una realidad la tendencia de esta lengua a ser hablada como L2 por las nuevas generaciones. Si embargo, no existe una comprensión amplia de sus consecuencias, así es muy importante proponer una discusión a nivel escolar y comunitario de la situación de las lenguas indígenas.

En el ámbito de la escritura, los sistemas ortográficos utilizados para cada lengua presentan actualmente variantes para algunos símbolos gráficos, también hay variantes en la forma de escribir los nombres de las etnias. Así existe la necesidad de proponer una discusión con las personas interesadas (maestros indígenas, caciques y lingüistas con experiencia en el estudio de las referidas lenguas) para llevar a cabo una normatización ortográfica de cada lengua. Esto podrá contribuir a la mudanza de estatus de las lenguas étnicas y ayudar en su expansión.

Por otra parte, a nivel de la gramática, hay préstamos que están siendo permanentes, que son nombres de productos utilizados con bastante frecuencia en el área indígena. En otros contextos también el portugués puede ser empleado, como en el campo de fútbol o de voleibol (aldea Bona). También en

conversación a través del radio comunitario entre maestros o enfermeros y sus parientes o miembros indígenas que poseen el nivel básico o intermedio del portugués; en contexto de asambleas siempre existe la presencia de autoridades no indígenas para las cuales son dirigidas explicaciones en portugués.

Los préstamos de portugués para las lenguas indígenas constituyen un aspecto preocupante por ser más un factor que a mediano y largo plazo se va ampliando y las interferencias pueden ocurrir en diversos niveles de la lengua (léxico, morfológico, sintáctico y fonológico).

Con relación a los préstamos, ya empezamos con un pequeño grupo de maestros a discutir esta cuestión para posteriormente tratar de elaborar estrategias de control para que puedan trabajar con los alumnos que pertenecen a las últimas generaciones, criando una nueva postura hacia las interferencias y actuar de forma consciente sobre las mismas.

### **3. Planificación lingüística**

El peligro de extinción de gran número de lenguas en el mundo es una realidad en muchos países y actualmente existen leyes de protección a lenguas étnicas. La Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos es un instrumento que pretende contribuir al mantenimiento de estas lenguas.

Esto ha obligado a muchos países a reconocer las lenguas étnicas y establecer leyes de protección a las mismas. La Constitución 1988 de Brasil, ya había prescrito el derecho de



los grupos indígenas de mantener su lengua y su cultura, también en la educación; es un derecho la enseñanza en lengua materna y en la lengua nacional.

Sin embargo, la ausencia de mecanismos de implementación de estas leyes no permite la realización de proyectos de valoración y revitalización de las lenguas minoritarias. Los gestores a nivel nacional y estatal de la política educativa necesitan evaluar qué tipo de enseñanza bilingüe está siendo llevada a cabo en cada realidad indígena, según las condiciones poco favorables que el Estado o municipio ofrece, y proponer los cambios que beneficien a cada grupo y les garanticen el tipo de enseñanza que sea más adecuado a su situación lingüística y cultural.

Para lograr las mejorías y cumplimiento de leyes es necesario que los gobiernos de los países ofrezcan las condiciones para el mantenimiento de estas lenguas. Han de llevarse a cabo diferentes estrategias, desde una legislación federal y estatal para proteger a las lenguas, un sistema educativo que establezca una planificación lingüística, la formación de maestros bilingües propios de los grupos étnicos, medios de comunicación en sistema bilingüe, elaboración de material didáctico en la línea intercultural para escuelas no indígenas y material monolingüe y bilingüe para escuelas indígenas.

### *3.1. Estrategias en los ámbitos social y cultural*

La creación de mecanismos de resistencia y defensa de los derechos de un grupo étnico en el ámbito sociopolítico y cultural son importantes para fortalecer la identidad étnica del grupo. Tales instrumentos o instituciones son importantes siempre y cuando tengan la preocupación de defender los derechos colectivos, es decir, cuando haya una lucha para mantener la unidad del grupo y no los intereses de algunos miembros.

Los grupos caribes de Parú del Este ayudaron en la creación de diferentes instituciones sociales en ámbito político. La primera fue la "Asociación de los Pueblos Indígenas del Tumucumaque" (APITU) en 1995, siendo el primer presidente Paulo Ronaldo (Aparai), el segundo Missico Oiampi (Waiãpi), el tercer y actual Ariné Apalaí (Aparai); la segunda en ámbito escolar, el "Consejo Escolar Wayana - Aparai" creada en 1996, siendo el primer presidente Setina Apalaí (Aparai), el segundo Ariné Apalaí (Aparai) y el tercero y actual Elizabete Pisa (Wayana); la tercera en ámbito cultural fue creada en 1997, el "Centro de Cultura dos Pueblos Indígenas Aparai - Wayana", siendo la primer presidente Cecília Awaeko Apalaí (Aparai); la cuarta fue creada en 2001, en ámbito de la salud indígena, llamada de "Consejo de Salud Aparai y Wayana".

Estos organismos actúan en distintas áreas y han involucrado muchos miembros de diferentes grupos locales para ser parte de los mismos.

Otra estrategia de alcance importante es la formación de intérpretes y traductores indígenas que puedan mediar la comunicación en los espacios formales de habla, donde los

líderes se sienten apenados de no hablar el portugués o de hablar el básico. El papel del intérprete y traductor es el de garantizar que las lenguas étnicas no pierdan su función y prestigio en los espacios formales de habla. Y también que algunas normas tradicionales de la interacción verbal sean mantenidas.

### *3.2. Estrategias en el ámbito educativo*

Un asunto que impulsó este trabajo fue dar cuenta de la ausencia de conocimiento sobre la realidad sociolingüística entre los caribes de Parú del Este. Los resultados de esta investigación pueden contribuir para un planteamiento lingüístico en nivel educativo y cultural, con el objetivo de promover la valoración y el mantenimiento de las lenguas indígenas.

Este trabajo ha permitido comprobar el grado de compromiso entre educación y planificación lingüística y, por supuesto, los prejuicios a mediano y largo plazo que puedan resultar de la ausencia de una política educativa adecuada.

Considerando la situación de cambio de rasgos lingüísticos que está afectando las nuevas generaciones, podemos decir que las personas disponían de las condiciones e interés para aprender más de dos lenguas indígenas; actualmente las condiciones socioculturales y la actitud de las nuevas generaciones los llevan a aprender las lenguas que poseen más prestigio y alcance comunicativo.

El cambio de actitud lingüística que sea positivo en relación con todas las lenguas étnicas es muy importante que se desarrolle a partir de la familia nuclear y alcance otros

espacios como la escuela, la iglesia, las actividades culturales, las asambleas, entre otros espacios.

Las estrategias de valoración y de práctica de estas lenguas pueden ser realizadas en el ámbito familiar, incentivando los niños a contestar en una segunda lengua étnica que sea la lengua materna de la madre o de los abuelos; en el ámbito escolar se pueden promover diálogos o tareas que involucren hablantes de lenguas diferentes; en el ámbito religioso es posible que los testimonios sean en lengua materna y los niños puedan leer en una segunda lengua étnica; a través de actividades culturales se puede involucrar hablantes de diferentes lenguas y otras tareas con hablantes sólo de wayana, o tiriyó y presentar a los demás participantes. Habiendo una conciencia de esta situación y actuando para cambiarla, a mediano y largo plazo los niños que son pasivos en una segunda lengua podrán ser hablantes activos y en el futuro enseñar a sus hijos.

Otra estrategia puede ser incentivar a los maestros indígenas que obtengan otra actitud de los alumnos en relación con la lengua de otra etnia y puedan incentivar el aprendizaje de una segunda lengua. Hay diversas maneras de valorar la riqueza lingüística y cultural de su área indígena. Este puede ser un tema para conocer la diversidad sociocultural de su entorno y realizar actividades de investigaciones con los abuelos y padres.

Por otra parte los estudios en la línea de la etnografía del aula pueden contribuir para conocer mejor el complejo del contexto escolar, con miras a detectar los problemas y, quizá, proponer estrategias de mejorías. Según Rebolledo (tesis,

2002:284) los estudios de la etnografía del aula pueden revelar los conflictos culturales y lingüísticos que son las causas del bajo aprovechamiento escolar. Para él, la investigación en esta línea está acercándose a los problemas de la escuela y del aprendizaje escolar, además de que está influyendo positivamente en los procesos escolares y en las reformas educativas de la escuela.

Aunado al estudio anterior, es necesario definir políticas de educación escolar con y para los pueblos con base en un amplio estudio de la realidad sociolingüística de cada pueblo. Tener claro las siguientes cuestiones: grado de bilingüismo y monolingüismo del grupo local, en la lengua materna y en la lengua mayoritaria, grado de dominio de la escritura en ambas lenguas, medios de entrada de la lengua nacional (economía, medios de comunicación, escuela, etc.), actitud lingüística de los hablantes en relación a lengua materna y la lengua mayoritaria, mapeo de los espacios de habla y lenguas empleadas en estos contextos.

Las vías de entrada de la lengua nacional precisan ser bien conocidas de los pueblos indígenas. A partir de este estudio se pueden pensar las políticas lingüísticas para cada pueblo indígena.

Como resultado del estudio sociolingüístico realizado en el área indígena de los caribes de Parú del Este los espacios de habla que permiten la entrada de la lengua portuguesa son presentados en la tabla 11:

Tabla 11 - Expansión del portugués

LENGUA PORTUGUESA	FRECUENCIA		
	POCO	REGULAR	MUCHO
ESPACIOS DE HABLA			
ESCUELA			X
CASA DEL RADIO			X
ENFERMERÍA			X
ASAMBLEAS		X	
CAMPO DE DEPORTE	X		
TEQUIO	X		

Tabla elaborada para este estudio.

#### 4. Reconocimiento de la identidad étnica

Un tema difícil de tratar es de la identidad étnica, que puede ser establecida a partir de una clasificación interna (nosotros) o de fuera (ellos), es decir, que un grupo étnico puede aceptar una etiqueta que es impuesta o rechazarla y adoptar una autoidentificación que traduzca su manera propia de reconocerse.

Por otra parte varios elementos culturales pueden estar en la base de la autoidentificación. En el caso de los aparai, wayana y tiriyo algunos elementos, en el nivel físico y cultural, aparecen como rasgos de diferenciación entre los mismos. Sin embargo, la lengua aparece como factor de fuerte identidad, que ellos reconocen como marca de diferenciación étnica entre los tres grupos.

Esta autoidentificación sirve para mantener la alteridad étnica. También hay que tomar en cuenta que no existe una única identidad, actualmente los teóricos de esta tema reconocen que un individuo o grupo puede manejar múltiples identidades. Así una persona de Parú del Este dependiendo de la situación puede autoidentificarse de aparai, o brasileño, o aparai-wayana, o aparai-tiriyó, o paraense (perteneciente al Estado de Pará).

Lo que creemos importante, es no imponer una etiqueta que no es propia del grupo o del individuo. Decir que estos grupos ya se mezclaran al grado de que son un único grupo es no reconocer la autoidentificación de los mismos. La lengua es un fuerte elemento de resistencia, que expresa un gran esfuerzo de mantenimiento de la identidad étnica de cada uno.

Los agentes externos de apoyo estatal, sean de educación, salud, protección territorial, tienen que tomar en cuenta la manera como el grupo se está clasificando y no utilizar las etiquetas ya impuestas por otros agentes externos.

## **5. Lengua y escolarización**

Una discusión que está en la base de una política educativa, principalmente en el caso de la enseñanza bilingüe, es la situación sociolingüística de cada lengua, el tipo y el grado de bilingüismo en que se encuentra el grupo local.

En Parú del Este las lenguas en el espacio de la escuela poseen todavía una distribución y funciones que comprometen el mantenimiento de las lenguas maternas. En el primer año de la alfabetización se enseña en lengua materna, sin embargo algunos

maestros ya introducen saludos en la lengua nacional (portugués). En el segundo año de la escuela también se hace en lengua materna, no obstante algunos maestros traducen los contenidos para el portugués.

Los años tercero y cuarto, así como el nivel *Fundamental* (de 5° - 8° niveles) son asumidos por maestros no indígenas. Esto porque los maestros aparai, wayana y tiriyo no tienen formación para ministrar otros niveles de enseñanza. De esta ruptura entre lengua materna pasando a la lengua nacional resulta una serie de problemas de aprendizaje y retención de los alumnos.

Con este tipo de práctica pedagógica que está llevando a cabo una enseñanza bilingüe transitoria que promueve la sustitución de la lengua materna por la lengua nacional, pone en desventaja las lenguas indígenas.

El cambio de este modelo de enseñanza que garantice un bilingüismo equilibrado, donde los alumnos puedan desarrollar habilidades en lengua materna y en la lengua nacional, al nivel oral y escrito es fundamental para la continuidad y valoración de las lenguas indígenas.

Hay que considerar como proyectos bien articulados el planteamiento educativo, lingüístico y formativo. Es decir que los programas de formación de maestros tienen que prever temas que esclarezcan sobre la enseñanza bilingüe y la situación de sus respectivas lenguas indígenas en relación con la lengua nacional.

Generalmente los programas de educación indígena las lenguas son tratadas como medio o instrumentos de enseñanza, y



en la gran mayoría de los casos las lenguas étnicas están en desventaja frente a la lengua nacional. Las estrategias y el tipo de programa de enseñanza bilingüe a ser planteado y llevado a cabo tienen que tener claro los objetivos a ser alcanzados.

Hay que considerar la lengua como un de los elementos de autoidentificación de la etnia, por eso hay que tomar en cuenta la actitud lingüística de los alumnos, de los maestros indígenas y no indígenas. El aprendizaje de una lengua involucra la adquisición de diversos aspectos de la cultura. Así hay que seleccionar bien los contenidos y metodología a ser seguida en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

En la formación de maestros bilingües es importante saber qué actitud tienen en relación a la lengua indígena y la lengua nacional, y además si son hablantes activos en su espacio familiar y social. Un hecho que se ha verificado con gran frecuencia es que muchos maestros indígenas pasan a sobrevalorar la lengua nacional y pasan a emplearla incluso en su espacio familiar.

Los programas de educación indígena son elaborados en portugués, este hecho ya pone en desventaja a los maestros indígenas con poco dominio de la lengua nacional, que es una gran mayoría. Por otra parte, hay que ofrecer condiciones para que los propios profesionales indígenas en educación participen efectivamente de los programas de educación indígena como formadores. Elaborar programas nacionales con un patrón único para todas las escuelas indígenas es imponer modelos a los pueblos indios. El peligro de estos programas es que emplean conceptos e ideologías como una manera de imposición de un modelo de enseñanza bilingüe en todo el país. La alternativa es

promover la participación de los maestros indígenas y de sus líderes locales para elaborar un plano de formación de maestros con la participación del grupo.

A través de este estudio fue posible obtener una radiografía de la situación lingüística en el Paru del Este y apuntamos a continuación algunos aspectos relevantes para la conclusión de este trabajo:

**a)** Frente a las asimetrías en las relaciones en el contexto escolar es importante entender que estas podrán ser eliminadas a partir de la formación y capacitación de los sujetos que actúan en este medio. En los contextos de las asambleas y para las negociaciones entre indígenas y no indígenas hace necesario la formación de traductores que apoyen a los líderes.

**b)** En relación al mantenimiento lingüístico es necesario establecer una planificación lingüística que garantice la enseñanza de las lenguas wayana, tiriyo y aparai como L1 y también como L2. Es conveniente que haya un cambio de actitud por todos los hablantes, y de manera muy especial, por los maestros para estimular y promover la valorización de las lenguas de esta área. También es importante que los padres (hablantes de lenguas diferentes) enseñen a los hijos sus lenguas maternas. Así se podrá lograr un cambio de actitud que sea positivo para el mantenimiento de la diversidad cultural y lingüística.

**c)** Como forma de resistencia y fortalecimiento de la cultura es recomendable que la comunidad pueda apoyar a sus organizaciones políticas o entidades.

**d)** Para garantizar mejoras en el contexto escolar se hace necesario una etnografía del aula que ayuden a revelar los conflictos culturales y lingüísticos.

**e)** Para proceder a una planificación lingüística se debe partir de un estudio amplio de la realidad lingüística de cada pueblo que apunte el grado de bilingüismo, de monolingüismo, el grado de conocimiento de la escritura de la comunidad en diferentes lenguas, los medios de entrada de la lengua nacional y de la actitud de las personas en relación a su lengua y a la lengua del otro.

**f)** Finalmente es recomendable que las propuestas pedagógicas no sean una imposición, elaboradas por asesores externos, si no que sea resultado de un consenso y puedan ser ajustadas en la experiencia por los maestros. Además deben presentar una definición del papel de cada lengua en el proceso de enseñanza.

## BIBLIOGRAFÍA

Assis, Eneida

1996 *Educação Indígena na Amazonia: Experiências e Perspectivas*,  
Série Cooperação Amazonica, UNAMAZ, Belém, Pará.

Arruda, Rinaldo Sérgio Vieira

1999 *Índios e Antropología: Reflexões sobre Cultura*,  
Etnicidade e Situação de Contato, Belém, Pará, Boletim  
Do Museu Paraense Emilio Goeldi, Vol. 15, pp. 33-90.

Allard, R. Y Muysken, P.

1979 *Implications of ethnic revival in modern, industrialized s  
Society. A comparative study of the linguistic minorities in  
Western Europe*, Commentationes Scientiarum Socialium 12,  
Helsinki, Societas Scientiarum Fennica.

Baker, Colin

1993 *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*", Madrid,  
Cátedra.

Bright, Willian

1974 *Las Dimensiones de la Sociolingüística en Antología de  
Estudios de Etnolingüística y Sociolingüística*, México,  
UNAM, pp. 197-202.

Bolivar Burbano P, Jose

1994 *Docencia bilingüe intercultural. Una especialización para  
Nuestros Días*, Quito, Abya-yala.

Beriain, Josetxo y Patxi Lanceros

1996 *Identidades Culturales*, Bilbao, Universidad de Deusto.

Castillo H., Mario Alberto

2004 Mismo mexicano pero diferente idioma: Identidades y actitudes lingüísticas en los maseualmej de Cuatzalan, México, UNAM (Tesis de Doctorado).

Camacho, María Teresa Sierra

1996 *El ejercicio discursivo de la autoridad en Asambleas comunales - metodología y análisis del discurso oral*, México, Cuadernos De La Casa Chata, 149.

Crystal, David

2000 *Language Death*, Cambridge, University Press.

Cummins, Jim

1997 "Minority status and schooling in Canadá", *Quartely, Antropology & Educational* 28, pp. 411-430.

Coronado, Gabriela

1984 *Continuidad y cambios en una comunidad bilingüe*, México, Casa Chata, CIESAS.

Duranti, Alessandro

2000 *Antropología Lingüística*, Madrid, Cambridge University.

Ervin-Tripp, Susan

1974 Un Análisis de la Interacción de Lengua, Tema y Oyente en *Antología de Estudios de Etnolingüística y Sociolingüística*, México, UNAM, pp. 336-356.

Ferguson, Charles A.

1974 Diglosia en Antologia de Estudios de Etnolingüística y Sociolingüística, México, UNAM, pp. 247-265.

Farfán, José Antonio Flores

1992 *Sociolingüística del Náhuatl. Conservación y Cambio de La Lengua Mexicana en el Alto Balsas*, México, D.F. CIESAS.

Frikel, Protasio

1963 *Tradição Tribal e Arquelogía no Tumucumaque*, Sao Paulo, Revista do Museu Paulista, Vol. 14.

-----  
 1971 Dez anos de aculturação Tiriyó 1960 - 1970. Belén , Pará, Publicações Avulsas do Museu Paraense Emilio Goeldi, Nº 16.

Gildea, Spike

1998 *On Reconstructing Grammar: Comparative Cariban Morphosyntax*, New York, Oxford University Press.

Gumperz, John J. Y Adrian Bennett

1981 *Lenguaje y cultura*, Barcelona, Editorial Anagrama.

\_\_\_\_\_ y Hymes, Dell

1972 *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Comunicación*, Nueva York, Holt.

Garvin, Paul L. Y Suárez, Yolanda Lastra

1974 Antología de estudios de Etnolingüística y Sociolingüística, México, UNAM.

Hudson, R.A.

1987 *Sociolinguistics*, Cambridge, Cambridge Textbooks in Linguistics.

Hamel, Rainer Enrique a de Suárez, Yolanda & Muñoz, Héctor.

1999 *Lingüística Latinoamericana*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Hamel, Rainer Herinque

1982 *Análisis Conversacional. Un método de análisis Social Lingüístico y Pragmático con algunas proposiciones de investigación en México*", México, Cuadernos de La Casa Chata 79.

Hymes, Dell

1964 *Language in Culture and Society. A Reader in Linguistic And Anthropology*, London, Harper & Row, Publishers.

---

1974 *Hacia Etnografías de la Comunicación en Antología de estudios de Etnolingüística y Sociolingüística*, México, UNAM, pp. 48-89.

Hill, Jane H. Y Hill, Kenneth C.

1999 *Hablando mexicano. La dinámica de una lengua sincrética en el centro de México*, México, Ciesas.

Koehn, Sally Sharp

1990 *Gramática Pedagógica Apalaí*, Belém, Pará, Sociedade Internacional de Lingüística.

-----  
 1965 Apalaí Stem Level, Brasília, Sociedade Internacional de  
 Lingüística.

Koehn. E.

1966 The Apalaí Phrase. Brasília, Sociedade Internacional de  
 Lingüística.

1974 The Historical Tense in Apalaí Narrative, Brasília,  
 Sociedade Internacional de Lingüística.

\_\_\_\_\_ y S. Koehn,

1971 Apalaí Language Description, Brasília, Sociedade  
 Internacional de Lingüística.

Lastra de Suárez, Yolanda

1997 *Sociolingüística para hispanoamericanos: una Introducción.*  
 México, El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos  
 y Literarios.

Labov, Willian

1983 *Modelos Sociolingüísticos*", Madrid, Ed. Cátedra, S.A.

\_\_\_\_\_   
 1972 *Sociolinguistic Patters*, Philadelphia, University of  
 Pennsylvania Press.

Maher, Tereza Machado

1994 "O Ensino de Língua Portuguesa nas Escolas Indígenas",  
 Brasília D.F., *Série em aberto: Educação Escolar Indígena*  
 63, INEP.



Montserrat, R. M. Fonini

1994 "O Que é Ensino Bilingüe", Brasília D.F., *Série em aberto: Educação Escolar Indígena* 63. INEP.

Meira, Sérgio S.C.O.

2000 A Grammar of Tiriyó, Texas, Houston (tesis)

Marín, Ramón Arzápalo y Lastra, Yolanda (compiladores)

1995 *Vitalidad e influencia de lenguas indígenas en Latinoamérica*, México, UNAM.

Medina, Andrés

1992 La identidad étnica: turbulencias de una definición, México, D.F, UNAM, pp. 13-27.

Marcio, Ferreira da Silva

1994 "A Conquista da Escola", Brasília D.F., *Série em Aberto: Educação Escolar Indígena* 63, INEP.

Maciel, Iraguacema Lima y Valadares, Simoni M. Benicio

1996 Núcleo de Educação Indígena - Um Estudo de Caso. Em Educação Indígena na Amazonia: Experiencias e Perspectivas, (Org. Eneida Assis), Belém, UNAMAZ.

Nettle, Daniel and Romaine, Suzanne

2002 *Vanishing Voices, The Extinction of the World's Languages*, Oxford, University Press.

Queixalós, F. & Renault-Lescure, O (orgs)

2000 *As Línguas Amazônicas Hoje*, São Paulo, Instituto Socioambiental.

Rauschert, I. Alenani

1981 *História dos Índios Aparai e Wayana Segundo suas Próprias Tradições*, São Paulo, Universidade de Sao Paulo.

Ricardo, Carlos Alberto

1983 *Povos Indígenas no Brasil*, São Paulo, CEDI. (org)

Rodrigues, Aryon Dall'Igna

1986 *Línguas Brasileiras: Para o conhecimento das Línguas Indígenas*, Sao Paulo, Edições Loyola.

Rebolledo Recendiz, Nicanor

2000 *Escolarización y Cultura. Un estudio antropológico de los Palikur del Bajo Uaca, Brasil, México, D.F.* Universidad Iberoamericana, (tesis de doctorado).

Schumann G., Otto

1992 *Situación Lingüística en la Frontera Sur*, Internacional Journal of the Sociology of Language, No. 96, p. 89.

---

1996 *Propuesta Educativa para la Universidad de Quintana Roo*, México, (manuscrito).

Sankoff, David

1978 *Linguistic Variation. Models and Methods*, New York, Academic Press.

Seki, Lucy

1996 "Lingüística Indígena e Educação na América Latina", Brasília D.F. *Série em aberto: Educação Escolar Indígena* 63. INEP.

Stairs, Arlene

1990 *Modos Indígenas de Escolaridad: Explorando muchas Visiones*,  
Ontario, Canada, Queen's University Kingston, s.p.

Tarallo, Fernando

1990 *A pesquisa Sociolingüística*, São Paulo, 3ª Edição. Editora  
Ática.

Tavares, Petronila

2001 *Phonology of Wayana*, Macapá, s.p.

Valiñas, Leopoldo Coalla

1981 *El Nahuatl de la Periferia Occidental y la Costa del acéfico*,  
México, D.F, ENAH, (tesis).

Vásquez, Ladislao Landa

1999 *Una Mirada sobre la Etnicidad en el Perú*, Belém, Pará,  
*Boletim do Museu Paraense Emilio Goeldi*, Vol 15, pp. 91-124.

Yarza, Rodrigo de la Torre

1994 *Chiapas: Entre la Torre de Babel y la Lengua Nacional*,  
México, Colección Miguel Othón de Mendizábal.

Weinreich, Uriel

1967 *Lenguas en Contacto. Descubrimientos y problemas*, Caracas,  
Venezuela. Universidad Central de Venezuela.

## Clasificación de las lenguas caribes

GIRARD (1971)

Subgrupos

**Cumaná** - Chayma,  
Cumanágotó, Palenque, Píritu,  
Avaricoto, Tamanaco, Mapoyo  
**Makiritare** - Maionggang  
Yckwana (Dekwana)  
Wayumurá, Tamanaeo (?)  
**Pemon** - Arekuná, Ingarikó,  
Kamarakoto, Taulipang,  
Makuchi, Mapoyo (¿)  
**Wayana** - Wayana, Upurui,  
Arakwayú, Tiverikoto, Yao  
**Wayway** - Wayway, Hishkaryana,  
Kaehuyana, Parukoto  
**Carib** - Carib, Galibi, Kaliña,  
Akawoyo (?)  
**Tiriyó** - Tiriyó, Kumayena, Pauxi,  
Pianakoto, Saluma, Tiriometesem,  
Urukuenta, Wama, Carijona, Guake,  
Hianákoto-Umawa  
**Yawarana** - Yawarana, Mapoyo  
**Aparai** - Aparai  
**Paushiana** - Paushiana, Paravilhana,  
Sapará  
**Bonari** - Bonari, Crishaná, Ipurukoto,  
Porokoto, Purukoto, Yawaperi  
Arara - Apiaká, Arara, Parirí,  
Yarumá  
**Bakairi** - Bakairí, Kwikurú,  
Nahuakwa, Yamarikuma Motilon -  
**Motilon**, Yukpa, Japrería (otras)  
**Miscellaneous** - Opon-Carare, Panare,  
Palmella, Pimenteira

DURBIN (1977)

Rama - Karib del NorteCostero (Coastal)

1. Venezolano: Tamanaco, Chayma,  
Cumanagoto, Yao  
2. Perijá: Yukpa, Japrería, Yuko  
3. Opone-Carare

Guayana Occidental

1. Mapoyo, Yabarana, Panare, Quaea,  
Pareca  
2. Galibi  
Carib, Cariña

Guayana Oeste-Oriental

1. Wayana-Aparai, Roucouyene,  
Aracaju, Trio-Rangu  
2. Wama (Akurio), Urukuyana,  
Trímetesem, Kumayena  
3. Pianakoto, Saluma, Pauxi, Cachuenta,  
Chikena, Waiwai  
4. Paravilhana, Wabuí, Sapara,  
Yauapery, Waimiri, Crichana,  
Pauxiana, Bonari  
5. Makusi, Purucoto, Pemong  
(Taulipang), Patamona, Akawaio,  
Arinagoto

Norte Brasileño

1. Palmella, Pimenteira  
2. Yaruma, Txicao  
3. Pariri, Apiaka, Arára, Yuma

Rama - Karib del SurColombiano Sudeste

1. Hianacoto-Umawa  
2. Guake  
3. Carijona

Cuenca del Xingu

1. Bakairi 2. Nahukwa

Southern Guiana

1. Ye'kwana, Wayumara-  
Azumara, Parukoto,  
Hixkaryana, Warikaryana

KAUFMAN (1994)

Ramas

A. Lengua Opón-Karare  
B. Grupo Yukpa: Yukpa, Japrería,  
Koyanla  
C. Lengua Kari'nya

Rama de la Guayana

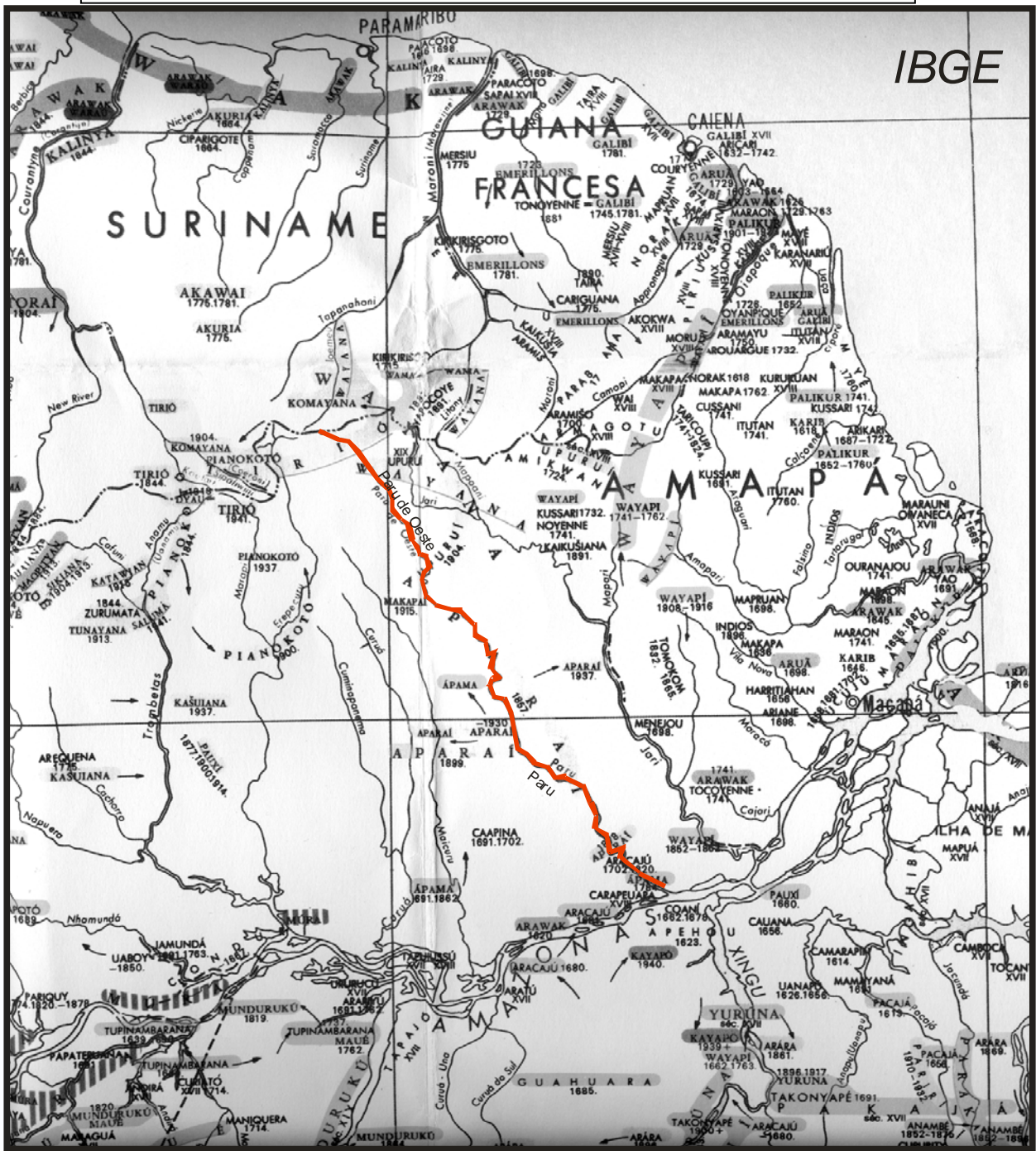
D. Grupo Tiriyó - D1. Subgrupo Tiriyó:  
Akuriyó, Tiriyó; D2. Subgrupo  
Karihona: Hianákoto, Karihona; D3.  
Salumá E. Grupo Kashuyana:  
Kashuyana Warikaryana, Shikuyana  
F. Grupo Waiwai: Waiwai, Hixkaryana

Rama Norte del Amazonas

G. Grupo Jawaperi: Bonari, Jawaperi  
(waimiri-Atroari) H. Grupo Paravilyana:  
Pawishiana, Paravilyana  
I. Grupo Pemong - 11. Subgrupo Proper  
Pemong: Makushi, Pemong (Taurepang,  
Kamarakó, Arekuna), Kapóng  
(Akawayo, Paramona, Ingarikó); 12.  
Purukotó  
Rama Central  
J. Lengua Kumaná (Chayma,  
Cumanagoto)  
K. Grupo Yao: Tverikoto, Yao L. Grupo  
Wayana: Wayana, Arakuajú  
M. Apalaí  
N. Lengua Mapoyo- Y avarana  
(Tamanaku)  
O. Grupo Makiritare (De'kwana),  
Wajumará  
Rama del Sur  
P. Grupo Bakad: Bakairí, Amonap  
(Kuikúro, Kalapalo)  
Q. Grupo Arara: Arara-Piriri, Apiaká-  
Apingi, Juma, Yarumá, Chikaon  
(Txikao)  
R. Lengua Palmeila  
S. Lengua Pimenteira  
T. Lengua Panare



MAPA ETNO-HISTÓRICO DO BRASIL E REGIÕES ADJACENTES / ADAPTADO DO MAPA DE CURT NIMUENDAJU - 1994





## FATOS IMPORTANTES NA HISTÓRIA DOS APARAI, WAYANA E TIRIYÓ

LOCALIZACION DE LOS CARIBES DEL PARU DE ESTE, PARÁ,  
BRASIL



### APARAI

- XIX - final do século): Início de casamentos entre Wayana e Aparai.  
 1877-78: Crevaux encontra oito aldeias de Aparai no médio e baixo Paru.  
 1888: H. Coudreau localiza os Aparai no médio e baixo Paru e também no alto Curuá de Alenquer.  
 1915: Nimuendajú faz contato com os Aparai;  
 1954: Rauschert visita aldeia Aparai no Maicuru.  
 1981: Lúcia Van Valthem inicia pesquisa com os Aparai.

### WAYANA

- XIX - final do século): Coudreau estimou a população Wayana em 1500 pessoas distribuídas em 35 aldeias.  
 1730: Primeiras referências sobre os Wayana publicadas por fontes



francesas e brasileiras, conhecidos como Orokoyennes ou Rucuyana.

- 1720 - 1760: Fase de guerras intertribais.
- 1722: C. Tony publica informações sobre a viagem do médico Patris entre os Wayana.
- 1941: População Wayana foi estimada em 200 pessoas por Shoepf em seu trabalho publicado em 1972.

#### **VAYANA E APARAI**

- 1961: Aprovação do Decreto n. 51.043, em 25 de julho, criando a "Reserva Florestal de Tumucumaque" . 1963: Início da atuação da Funai.
- 1963: O Instituto Lingüístico de Verão (SIL) cria uma base no Paru do Leste, próxima de Anatum, inialmente por Eduardo e Sally Koehn.
- 1963: Criação da primeira escola pelo SIL.
- 1968: Aprovação do Decreto nº 62.998 que criou o "Parque Nacional Indígena de Tumucumaque".
- 1969: Publicação de cartilhas para alfabetização em Aparai.
- 1970: Construção da pista de pouso na aldeia Bona e prestação de serviço de saúde e doação de material (munição e ferramenta), com o objetivo de formar comunidades fixas de indígenas.
- 1973: Instalação do Programa Indígena do Tumucumaque da Funai, tendo esta a responsabilidade de coordenar os serviços de saúde e de educação na área de Tumucumaque.
- 1976: Retirado do cimento da FAB da aldeia Bona, permanecendo apenas o destacamento da Área Tiriyo para garantir a segurança na zona de fronteira.
- 1977: Afastamento do SIL da área indígena.
- 1977: Conflitos com gateiros em Anatum, no baixo Paru onde uma família Wayana foi morta.
- 1978: Criação da escola da aldeia Apalaí sob a coordenação da FUNAI para o ensino primário em língua portuguesa.
- 1990: As escolas no Tumucumaque passam a ser coordenadas pelo Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de E. do Amapá.
- 1995: Criação da Associação dos Povos Indígenas do Parque do Tumucumaque
- 1996: Início do Projecto de Resgate da Tradição Oral Aparai e Wayana sob a coordenação Do senhor Manfred Rauschert com apoio do NEI-AP, com publicação do livro Histórias Antigas Aparai-Waiana - Pake Ahtao Oturutopõpo Poko.
- 1996: Criação do Conselho das Escolas Wayana- Aparai.
- 2000: Início da pesquisa Interação Lingüística entre los pueblos de Paru de Leste por Iraguacema Maciel.
- 2001: Criação do Conselho de Saúde Indígena.

**TIRIYÓ**

- 1964 - Implantação da missão Franciscana na área do Paru d'Oeste, dando início a Alfabetização de jovens e adultos.
- 1964 - Construção do prédio escolar realizada em convênio com o governo do Pará.
- 1969 - Início do ensino em língua materna e em português.
- 1972 - Implantação do projeto "Escola da Fronteira", tendo como língua oficial o português. A língua materna torna-se proibida na escola. Os professores passam a ser contratados pela Força Aérea Brasileira.
- 1979 - A FAB passou a intervir na educação escolar e a pagar os professores não indígenas.

**ÁREA PARU DE LESTE**

- 1996 - Início das atividades escolares na aldeia Matawaré, com a chegada dos primeiros Professores não indígenas.
- 1997 - Início da alfabetização em Tiriyo na aldeia Matawaré.
- 1997 - Serviço de Saúde com agente de saúde indígena.
- 1998 - Inauguração do novo prédio da escola de Matawaré.  
(Fonte: Povos Indígenas no Brasil, 3 Amapá/Norte do Pará, CEDI, 1983)