

La escolarización formal y la producción de ciudadanos modernos en la Amazonía ecuatoriana* **

LAURA RIVAL

Es necesario observar la escolarización formal en contextos no occidentales para argumentar, como lo hace este libro, que la transmisión cultural, lejos de ser un proceso directo y simple, implica resistencia, y que las escuelas, que apuntan hacia la producción homogénea, pueden provocar la heterogeneidad. La educación estatal en países menos desarrollados se ha presentado, en general, como el principal mecanismo para el ‘crecimiento económico’ y la ‘modernización’ (Anderson y Bawman 1965; Harbinson y Myers 1964; Rogers y Shoemaker 1971). En las décadas del cincuenta y el sesenta, se creía que los sistemas educativos nacionales en el Tercer Mundo deberían proveer trabajadores preparados y ciudadanos modernos, libres de lazos étnicos divisorios, de la ignorancia y de creencias religiosas arcaicas. Si bien estas ideas han sido fuertemente criticadas, junto con los planteamientos infundados y eurocéntricos de la teoría de la moderniza-

* Versión original en inglés, publicada con B. Levinson, D. Foley y D. Holland (eds.), *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. Albany, N.Y.: State University of New York. Traducción de Álvaro Alemán.

** El trabajo de campo entre los huaorani fue generosamente apoyado por la Fundación Werner Gren para la Investigación Antropológica, con financiamiento adicional de la Sociedad Linneus de Londres. El trabajo sobre el que este artículo se basa se presentó, originalmente, en la Conferencia de Sociedades de Cazadores-Recolectores (CHAGS 7) en Moscú, en agosto de 1993. En ocasiones subsecuentes, ha sido leído en varios seminarios departamentales. Me gustaría agradecer a los participantes por sus sugerencias, especialmente a Harvery Feit, Megan Biesele y Jean Briggs. Estoy muy agradecida con Maurice Bloch, Dorothy Holland y Aurolyn Luykx, quienes hicieron comentarios sobre una versión previa de este trabajo, y a Bradley Levinson y Doug Foley por sus comentarios editoriales oportunos.

ción, los efectos de la escolarización estatal, en lo que no es Occidente, todavía deben ser investigados y analizados con propiedad.

Este capítulo trata sobre la introducción de la escolaridad formal entre los huaoranis¹, un pequeño grupo de cazadores-recolectores². Muestra que las escuelas estatales, buscadas por su promoción de la cohesión social y por su promesa de acceso libre a los bienes manufacturados, no vienen sin una amplia gama de limitaciones y obligaciones que, incluso cuando se resiste activamente, impactan en la sociedad y la cultura huaoranis. Al contrastar los modelos de socialización, el entorno cultural y los procesos de adquisición de cultura en los asentamientos selváticos y poblados escolares, este capítulo intenta dilucidar los efectos institucionales imprevistos y cuestionados de la escolarización formal, y explorar las maneras en que tales efectos obstaculizan la reproducción de las prácticas culturales huaoranis. El capítulo termina con una discusión de cómo la escolarización formal, un espacio principal de producción cultural en las sociedades contemporáneas, crea las condiciones para que las identidades dominantes menoscaben la continuidad de las identidades minoritarias. Los actores locales resisten estas condiciones, hasta cierto punto, pero una vez que la institución escolar ha transformado las relaciones sociales locales, las identidades anteriores no podrán mantener su existencia.

De la ‘riqueza de Dios’ a las riquezas escolares

Los huaoranis habitan en el corazón de la Amazonía ecuatoriana, entre los ríos Napo y Curaray. Antes de haber sido ‘pacificados’ por una misión evangélica, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), en los primeros años de la década del sesenta, vivían en viviendas colectivas dispersas y transitorias, ubicadas en las cimas de colinas, lejos de los ríos. Las *malocas* (casas grandes tradicionales), para entre 10 y 35 miembros aproximada-

1 Pasé dieciocho meses trabajando con niños escolarizados y no escolarizados. Viví tanto en poblados escolares como en asentamientos sin escuela. Las observaciones y análisis que siguen se basan en datos que registré entre enero de 1989 y junio de 1990.

2 En otro lugar, he planteado (Rival 1993) que la horticultura huaorani es excepcional. La yuca y el plátano verde para la preparación de bebidas ceremoniales se cultivan de manera incipiente y esporádica, mientras que la subsistencia diaria tradicionalmente se procura por medio de la caza y la recolección

mente, constaban, típicamente, de una pareja mayor (con frecuencia un hombre casado con una, dos o tres hermanas), sus hijas (con sus esposos e hijos cuando fueran casadas) y sus hijos solteros. Cada una de estas unidades residenciales dispersas y autosuficientes formaba fuertes alianzas con otras dos o tres, mientras que evitaban el contacto con todas las demás. Las casas aliadas formaban, de esta manera, grupos regionales dentro de los que se celebraba la mayoría de matrimonios.

Las campañas de ‘pacificación’ del ILV —posiblemente una de las historias misioneras más infames en la Amazonía— vinieron después de la muerte de cinco misioneros norteamericanos en 1956 (Rival 1992; Stoll 1982; Wallis 1971). Los misioneros del ILV, que desde mediados de la década del 60 hasta mediados de la década del 70 indujeron a los huaoranis para que se reubicaran en los predios de su misión, han introducido progresivamente nuevos sembríos domésticos, armas de fuego, perros y medicina occidental, así como el uso intensivo de transporte aéreo y de contacto radial. Han promocionado fuertemente la monogamia, la modestia sexual y la oración, al mismo tiempo que han desalentado vehementemente las fiestas, los cantos y el baile. Reubicados, a veces, a cientos de kilómetros de sus tierras tradicionales, los grupos históricamente enfrentados no han tenido otra opción que la coexistencia y las alianzas matrimoniales. Si bien la ‘mezcla’ de grupos tradicionalmente antagónicos y el gran número de matrimonios monogámicos entre enemigos antiguos han puesto fin a las frecuentes guerras, también han menoscabado fuertemente las fronteras históricamente determinadas entre grupos endogámicos. Sin embargo, el ILV hizo algo más que desencadenar cambios en las alianzas tradicionales, en las actividades de subsistencia y en los patrones de residencia. Acostumbró a los huaoranis conversos a una existencia sedentaria en las comunidades, bajo la tutela de poderosos miembros externos quienes, por medio de su capacidad de ‘atraer’ grandes flujos de bienes manufacturados gratuitos, pudieron asegurar la unidad social y la estabilidad.

Los avances en la prospección petrolera y el trabajo misionero del ILV dieron como resultado una concentración del 80 por ciento de la población en menos del 10 por ciento del territorio tradicional huaorani, previamente denominado el ‘protectorado’³. El número de huaoranis en el

3 Un dos por ciento de la población aún no ha sido contactado y vive escondido.

sente es de 1.250 –no había más de 600 hace doce años– y el 55 por ciento de la población actual es de menores de 16 años. La creación de escuelas primarias en el territorio huaorani ha intensificado la concentración de personas en unos pocos poblados, lo que le añade un carácter dramático a su crecimiento demográfico.

Los huaoranis no han soportado la explotación sufrida por muchos otros grupos indios amazónicos: su lengua nativa nunca ha sido suprimida (ni el español les ha sido impuesto) y fueron exonerados de la alienación de los internados religiosos. Esto se debe, en gran medida, al hecho de que todo lo que el ILV ha querido, ha sido traducir la Biblia a su idioma, y diseñar un programa de alfabetización (dirigido tanto a niños como a adultos), para darles la oportunidad de leer la ‘palabra de Dios’⁴ por sí mismos. No obstante, algunas escuelas estatales han sido establecidas en su territorio en la última década. El Estado paga a los profesores, pero la mayoría de costos adicionales (construcciones escolares, radios, uniformes, libros de texto, ayudas didácticas, etc.) se financian con fondos privados de las compañías petroleras y las misiones evangélicas norteamericanas que han reemplazado al ILV. De acuerdo con mi censo de 1990, ocho de diecisiete comunidades tenían una escuela. En 1990, aproximadamente 500 niños en edad escolar –es decir, niños entre los 6 y los 15 años– fueron matriculados. La primera escuela primaria fue establecida en diciembre de 1973, en la frontera norte del protectorado. Solamente en este poblado existen padres que a su vez fueron escolarizados y que pueden, de esta manera, compartir la experiencia de la educación formal con sus hi-

4 Para 1981, el 20 por ciento de la población dentro del ‘protectorado’ podía leer la traducción del Evangelio según San Marcos del ILV (Rival 1992: 15). Aún queda por demostrarse si el ILV no ha creado un nuevo dialecto dentro de la lengua huaorani. Sospecho que sus análisis lingüísticos, que han tomado su forma de las prioridades y limitaciones de las traducciones bíblicas, no ponen mayor atención en la lengua cotidiana. En su lugar, privilegian y formalizan estilos narrativos y estandarizan expresiones lingüísticas que no surgen del medio ambiente cultural huaorani, sino de las necesidades de las traducciones bíblicas. Por ejemplo, un gran número de frases figurativas y de metáforas ha sido creado para rellenar los vacíos semánticos y culturales entre el huaorani y los textos bíblicos en huaorani. Adicionalmente, para el ILV la alfabetización vernácula es un signo definitivo de ‘salvación’, una idea que incluye no sólo la noción de cristianización, sino también las de ‘progreso’ y ‘modernización’ y que, por lo tanto, significarían algo cercano a ‘civilización’. En cualquier caso, esa es la forma en que los mismos huaoranis lo expresan cuando dicen que el ILV los ha ‘civilizado’. (Ver Rival 1992: 323-348, para una descripción más detallada).

jos. Todos los profesores han recibido entrenamiento y son calificados, pero sólo tres de ellos son competentes en el uso de la lengua huaorani.

Hasta hace poco, los sucesivos gobiernos ecuatorianos habían promocionado la educación estatal para potenciar el crecimiento económico, darle unidad al joven Estado-nación ecuatoriano y modernizar las perspectivas y los comportamientos de sus ciudadanos. Pero hoy en día, con el lento reconocimiento de que la sociedad nacional es multilingüe y pluricultural, hay más voluntad política para adoptar un programa nacional de bilingüismo oficial en el país. Adicionalmente, la educación bilingüe ha sido activamente promocionada por el movimiento indio ecuatoriano. Dada la situación actual de contacto interétnico intenso, la mayoría de líderes indios piensa que el legado cultural indio, si se mantiene en su forma oral, no resistirá la influencia de la cultura dominante. Sostienen firmemente que las identidades culturales amerindias dependen del continuo uso escrito de las lenguas nativas y de su uso en la escuela, y que la educación estatal puede jugar un papel principal en el mantenimiento de las identidades culturales indias.

Las respuestas huaoranis a este estado de cosas han sido variadas y mixtas. Los asentamientos huaoranis están muy aislados y son transitorios, a veces sólo se puede acceder a ellos por helicóptero. El 95 por ciento de los huaoranis es monolingüe en su propio idioma, y no hay una persona que sea plenamente competente en español. Algunas comunidades declaran su franco rechazo a la educación estatal. Otras han recibido a un profesor, para decidirse, sólo después de unos pocos meses, en contra de la escolarización de sus hijos, una decisión que a ratos ha tenido como consecuencia una división dentro de la comunidad. Los poblados que han aceptado una escuela están todavía más divididos entre aquellos que, aliados con las misiones evangélicas, han optado por el curriculum nacional en español y aquellos que, alineados con la CONFENIAE (Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana), han elegido un programa de educación bilingüe. Estas elecciones, sin embargo, reflejan las dinámicas intratribales, las enemistades duraderas entre facciones regionales y los patrones de alianzas políticas con poderosos miembros externos, más que convicciones verdaderas.

Existen tres razones principales que parecen haber empujado a los grupos locales a la aceptación de las escuelas estatales y de una existencia sedentaria. En primer lugar, como sugerí anteriormente, las comuni-

dades ‘mixtas’, creadas por el ILV, no pueden mantenerse unidas sin la fuerza centripeta ejercitada por los miembros externos, tales como los profesores, quienes son los únicos que pueden rebajar las tensiones y calmar la animosidad entre las viejas facciones. En segundo lugar, los líderes externos son fuentes de ‘abundancia natural’; es decir, de bienes y alimentos creados fuera de la comunidad viva. En tercer lugar, hay conciencia de que el aislamiento centenario no puede continuar. Quiéranlo o no, ahora los huaoranis son parte de la sociedad nacional, y algunos se muestran ansiosos por convertirse en ciudadanos modernos. La escuela les provee del escenario público y seguro que requieren para ensayar comportamientos modernos.

Aprendiendo a ser ciudadanos modernos

La búsqueda de una identidad moderna es lo que informa las actividades de aprendizaje en los poblados escolares. Mi objetivo aquí será explicar el significado local de ‘aprender a ser moderno’. También mostraré que las escuelas introducen un nuevo tipo de organización espacio-temporal, ‘inhabilitan’ a los niños en relación con su conocimiento tradicional, alteran el medio ambiente natural y modifican las relaciones sociales tradicionales.

Las escuelas que se encuentran en territorio huaorani, como cualquier escuela en el ámbito rural latinoamericano o, de hecho, en cualquier parte del mundo⁵, se plantean como modelos de la cultura moderna. Con sus pisos de cemento, paredes de tabla y techos de acero ondulado, son las únicas edificaciones ‘modernas’ del poblado, y alojan todo lo ‘moderno’ o ‘extranjero’. El poblado escolar, agolpado alrededor del edificio de la escuela y de la pista de aterrizaje, está ligado con la capital provincial por medio de sistemas modernos de comunicación y transporte: radio y aeroplanos. La casa escolar generalmente está rodeada, del un lado, por un huerto experimental en donde los niños —y sus padres— aprenden a cultivar

5 Las limitaciones que afectan a las escuelas y que restringen el aprendizaje, por muchos años han sido objeto de la preocupación de los educadores. El libro de Illich (1973) ‘Desescolarizando a la sociedad’ permanece como uno de los ensayos más radicales, provocativos y sugerentes sobre el tema, particularmente en el contexto latinoamericano.

plantas tropicales nuevas y cultivos comerciales (como café, caña de azúcar y coco). Del otro lado, un comedor escolar está equipado con los implementos modernos de cocina necesarios para la preparación de alimentos ‘apropiados’ y de comidas ‘modernas’. Los proyectos de desarrollo rural (por ejemplo la introducción de tubería central, duchas y servicios higiénicos), promocionados por los instructores como parte de sus tareas profesionales, se inspiran en la misma ideología de la modernidad. Finalmente, los maestros promueven la deforestación de amplias áreas alrededor del poblado escolar tanto por razones pragmáticas como culturales. Del lado práctico, argumentan que las amplias áreas abiertas facilitan el aterrizaje y el despegue de aeronaves. Del lado cultural, ven a la deforestación como un elemento necesario para su ideal de un medio ambiente moderno, construido, y claramente aparte del bosque, el dominio de lo salvaje.

Las personas son también —acaso, en primera instancia— el objetivo de la modernización. Por ello, el Gobierno ecuatoriano, a pesar de su presupuesto limitado, ve como una prioridad la educación de una población ‘deprimida’ y ‘atrasada’ como la huaorani. Convencidos por los profesores de que los niños huaoranis tienen un mal aprovechamiento escolar debido a su privación de comida adecuada, condiciones higiénicas y atención médica, los funcionarios gubernamentales han ordenado, por medio de programas especiales, la entrega de medicinas, vestimenta, jabón, cepillos y pasta dentales, y alimentos considerados nutritivos (arroz, leche en polvo, avena y azúcar) para todos los poblados escolares. Además de recibir estos productos gratuitos, los pobladores generalmente pueden comprar de los profesores los bienes de consumo necesarios para convertirse en ‘ciudadanos educados y modernos’. Existe un consenso notable entre los profesores y la comunidad huaorani, alrededor de un asunto: ser educado equivale a ser moderno y ser moderno significa consumir bienes importados y manufacturados en el exterior. Para los profesores, los porcentajes muy bajos de aprovechamiento lecto-escritor y matemático entre los huaoranis, aun después de completar los seis años de educación primaria, no son el resultado de deficiencias curriculares, sino el producto de la ausencia de una socialización moderna. La educación formal, sin que importe el nivel del programa, argumentan, no será eficiente si los niños huaoranis no han adquirido la disciplina y la concentración que requiere el trabajo intelectual; es decir, si no se han vuelto ‘modernos’ y ‘civilizados’. La enseñanza, a los niños huaoranis, de las destrezas cognitivas generales de la

lectura, la escritura y la matemática, requiere no sólo su ‘desafianzamiento’ del contexto de la vida cotidiana —como es el caso de todas las formas de escolarización— sino, más específicamente, su desprendimiento del contexto del bosque y de la *maloca*. Puesto que no existe un contexto rutinario para la actividad lecto-escritora y matemática en la vida social huaorani, lo que el desarrollo cognitivo de los estudiantes huaoranis requiere no es la ‘descontextualización’ de la lectura, la escritura o las operaciones numéricas para su aplicación general, sino ‘la creación de un nuevo contexto’, de un nuevo ambiente social y cultural. Por esta razón los profesores se sienten obligados a atender al *habitus* deficiente de sus estudiantes primero, y por ello dedican grandes porciones del tiempo de instrucción a la reforma de su comportamiento general, higiénico y dietético. Esto lo logran, principalmente, mediante la promoción del consumo de la comida apropiada (como leche en polvo y avena) de la medicina e utensilios de higiene apropiados (por ejemplo antibióticos y pasta dental), y de implementos adecuados (uniforme escolar, ropa de deporte, cuadernos, esferográficas y así sucesivamente).

Los niños en edad escolar, por lo tanto, aprenden a ser modernos, memorizando las lecciones sobre higiene, obedeciendo instrucciones como por ejemplo “lávense los dientes antes de entrar al salón de clases”, y ante todo, imitando a sus profesores. Gran parte de la enseñanza informal — y del aprendizaje activo— transcurre en el espacio escolar antes, durante y después de las horas normales de funcionamiento de la escuela. En su tiempo libre, (al prepararse en las mañanas o mientras descansan en las noches), los profesores se convierten en maestros involuntarios, modelos que siguen con entusiasmo unos aprendices inesperados: jóvenes, niños en edad escolar y pobladores que encuentran en el camino. Las maneras en que el profesor se despierta, se viste, lava, cocina y come; toca la guitarra, conversa, lee y escucha la radio son objeto de escrutinio y son comentadas largamente (de igual manera que las actividades y comportamientos de los turistas quienes, ocasionalmente, cuando necesitan albergue, se alojan invariablemente en el salón de la escuela).

En resumen, para los padres e hijos huaoranis, la alfabetización escrita y numérica está relacionada con la adquisición de un nuevo estilo de vida que, a su vez, se inscribe en las maneras de vestir, comer y comportarse. Aprender nuevas destrezas es aprender una nueva identidad para convertirse en un ser ‘educado’, ‘moderno’ y ‘civilizado’. Los padres creen que al

tener los niños acceso a uniformes escolares, maletas, alimentación escolar y pasta dental, ellos de hecho aprenderán a escribir, leer y llevar cuentas. Después de terminar la instrucción primaria, los jóvenes se mantienen cercanos a la escuela, haciendo gala (¿tal vez con un poco de nostalgia?) de su particular manera de cruzar la pista de aterrizaje mientras mantienen la mirada en el horizonte y sostienen un bolígrafo y un cuaderno, actitud característica de las personas letradas. Los pobladores de cualquier edad (con la excepción posible de las personas mayores, para quienes la vestimenta es una molestia intolerable y el hilo que rodea a las caderas es la única prenda apropiada) cuidadosamente evitan acercarse al edificio escolar si no visten ropa brillante y limpia, aun en el caso de que esto requiera de largos desvíos. Y nadie se aproxima al área escolar sin por lo menos haberse peinado y extraído el lodo de sus pies y piernas. Estos son sólo algunos de los cambios de comportamiento observados en la esfera pública creada por la escuela. Otros aspectos, como la postura corporal reprimida, intercambios verbales entre grupos de distinta edad y género, y la socialización a través del deporte podrían ser analizados detenidamente para demostrar que la opción por la ‘modernización’ y la ‘civilización’ representa el desarrollo de una vida pública alrededor del área escolar. Estos cambios de comportamiento demostrarían, adicionalmente, que si el cambio de identidad colectiva se efectúa primordialmente por la vía prerrogativa (no por la adopción de una nueva cosmovisión), entonces, el poner en práctica una identidad moderna requiere del uso de bienes de consumo específicos.

He postulado, en otro lugar, la manera en que la escuela —el centro moderno del poblado— crea un nuevo tipo de comunidad (Rival 1992). Aquí, simplemente, recapitulo los puntos sobresalientes de mi análisis para demostrar como el tiempo y el espacio se reestructuran, las relaciones sociales se modifican y los hábitos sociales huaoranis se relegan a la intimidad del hogar. Hemos visto que los asentamientos huaoranis son emplazamientos desprovistos de permanencia, que a duras penas perturban la cobertura del bosque. Con el pasar del tiempo, dejan una huella en el paisaje, no en forma de edificaciones, sino de plantaciones perdurables de palmeras, la materialización de las actividades festivas de generaciones pasadas y de la continuidad de los grupos endogámicos (Rival 1993). Dado el capital y el trabajo sustantivos que significan los centros escolares, en contraste, los poblados se conciben como sitios permanentes para la ocupación humana. A medida que las personas invierten una cantidad ca-

da vez mayor de tiempo y energía en equiparlos y mantenerlos, se sienten menos inclinadas a abandonarlos sencillamente, inclusive cuando los recursos forestales han sido agotados y las tierras se han vuelto estériles.

He intentado mostrar que las consecuencias directas que resultan de la consolidación de la infraestructura son la sedentarización y una mayor densidad poblacional. En el nivel de la infraestructura, una escuela no puede funcionar si no hay los suficientes niños que asistan regularmente a clases. El Gobierno creará la primera plaza de trabajo para un docente en un poblado sólo cuando haya al menos 24 niños en edad escolar. No abrirá una segunda plaza por menos de 56 niños de edad escolar. En otras palabras, se requiere un mínimo de 150-170 pobladores (una población equivalente a ocho *malocas*) para que una escuela funcione.

La escuela, una institución estatal, no sólo que promueve el crecimiento continuo de las poblaciones huaoranis, sino que también acrecienta su integración al Estado-nacional. Apenas el Estado otorga una escuela a un poblado, éste aparece en el mapa del Ecuador y los pobladores huaoranis, ahora formalmente reconocidos como ciudadanos ecuatorianos, especialmente en su capacidad de paternidad, se enfrentan con nuevas obligaciones y formalidades administrativas. Deben votar, procurarse certificados de nacimiento y de matrimonio, y tarjetas de identidad.

Otra consecuencia directa de la escolaridad es la recreación del espacio social, con la creación de una esfera pública y la introducción de una nueva división de trabajo basada en una redefinición de la producción. Estos hechos generan dos nuevas categorías sociales: 'niños' y 'padres'. Los 'niños' son aquellos que asisten a la escuela y se convierten en consumidores independientes. Los 'padres' son aquellos que producen alimentos y no acuden a la escuela. Para el profundo pesar y resentimiento de los pobladores, lejos de ser una fuente 'natural' de mercancías gratuitas y abundantes que posibiliten su distribución compartida a mayor escala, la escuela impone y restringe más de lo que hace posible. Uno tiene que vivir, socializar y trabajar con los 'otros'; es decir, los enemigos de antaño, puesto que, dado el ritmo acelerado de crecimiento y decadencia de la selva, las edificaciones escolares, los baños, las pistas de aterrizaje y los campos atléticos requieren de constante mantenimiento y reparación. Peor aun, los profesores y la población estudiantil deben ser alimentados a diario. Esto implica abandonar la cacería y la recolección, dedicarse a la agricultura y endeudarse al comprar comestibles importados de las tiendas de los profesores.

La riqueza, según el pensamiento huaorani, debe ser creada fuera de la comunidad viva⁶. Los pobladores están conscientes de que la escolarización y el retiro de sus niños de actividades de subsistencia desemboca en la creación de divisiones sociales y están continuamente buscando nuevas fuentes de ‘comida gratuita’, mientras resisten la intensificación de la actividad agrícola. No tienen ninguna dificultad en aceptar nuevas fuentes de riqueza, en tanto no sea requerida alguna labor adicional. Pero, al final, los padres son quienes se responsabilizan por la producción agrícola del poblado⁷, y los niños (‘aquellos que trabajan mentalmente’) se convierten en consumidores dependientes. Esta nueva división social del trabajo, explícitamente presentada como racional y progresiva, se refuerza en las lecciones dedicadas a cambiar los conceptos de trabajo, producción y género. A los niños se les enseña, por ejemplo, que la agricultura, la creación de abundancia y de bienestar por medio del trabajo duro, representa un estadio de evolución superior al de la cacería, y que si sus padres intensifican la producción de horticultura, la alimentación será más nutritiva y variada. Las escuelas, con su fuerte promoción a favor de la agricultura, extraen a los niños de su ambiente natural, los ‘inhabilitan’ con respecto a su conocimiento del bosque. Los escolares pasan en el bosque menos parte de su tiempo que sus contrapartes no sedentarios, y cuando van, es debido a las vacaciones escolares y con sus padres o con otros adultos. La mayor parte de días pasan en la

6 Los recursos forestales representan la plenitud creada por las actividades cotidianas vinculadas al consumo de las generaciones pasadas. He planteado en otro lugar (Rival 1992: capítulo 4) que las relaciones sociales huaoranis se basan en el consumo, en vez de la producción, y que su economía de repartición se relaciona con una creencia fundamental en la ‘abundancia natural’; es decir, la creación exógena de la riqueza. De la misma manera en que los árboles, asociados con sus antepasados, continuamente dan provisiones para los vivos y aseguran su subsistencia (Rival 1993), se espera que las organizaciones extranjeras como el ILV, las compañías de prospección petrolera y, ahora, las escuelas, se comporten como agencias de donación que satisfagan las necesidades modernas de las personas ‘sin pedir nada a cambio’. Los huaoranis se han adaptado al crecimiento demográfico y la creciente densidad poblacional explotando nuevas fuentes de alimentos. Enemigos de otros tiempos que conviven en comunidades mixtas están dispuestos a compartir con los demás, mientras esto no cree obligaciones ni requiera la administración cuidadosa de los escasos recursos.

7 Los padres son clasificados como ‘agricultores’ en las categorías sociales de los registros escolares. ‘Cazadores-recolectores’ es una categoría social inaceptable para las personas que envían a sus hijos a la escuela.

escuela, y permanecen bajo techo cuando están de regreso en sus hogares, donde ayudan a lavar y en la cocina. Ya que el ambiente del poblado (con sus amplios espacios verdes, sus recintos separados de la comunidad y sus huertas dispersas) difiere sustantivamente del ambiente forestal, y puesto que los niños están poco expuestos a este último, sus conocimientos sobre el bosque lluvioso primario y sus recursos se ven menoscabados. A partir de la encuesta que implementé entre niños de quinto y sexto grado en dos poblados escolares, aparentemente sólo el 40% de los niños sabía subir a los árboles (la mayoría de los que no sabían eran niñas); el 80% de los niños había cazado con una cerbatana⁸ (y sólo una niña) y ninguno había preparado veneno de curare; el 35 % había cazado con escopeta (ninguna niña); el 5% de las niñas había hecho una hamaca sin ayuda, aunque ninguna de ellas jamás había hecho una pieza de cerámica. Sólo dos niños habían visto hachas de piedra y nadie parecía enterado de que en el pasado los brazaletes se tejían en telares simples. Estas cifras indican claramente un alto grado de ‘inhabilitación’ en las actividades productivas tradicionales. Conduje otra encuesta en el poblado escolar de mayor antigüedad para poner a prueba el conocimiento relativo de los niños en torno a la clasificación de animales y plantas. Los resultados sugieren que tanto los niños que asisten a clases como los que no lo hacen, están en capacidad de nombrar la misma cantidad de especies, pero que sólo los niños no escolarizados asocian exitosamente esos nombres con las especies salvajes recogidas en el bosque. Aunque demasiado tentativa como para ser aceptada como evidencia firme, la prueba indica una pérdida de conocimiento cultural que afecta más a las destrezas prácticas que a las categorías.

En el entorno construido de los poblados escolares, el bosque ha llegado a ocupar un lugar marginal con respecto de las actividades prácticas de la gente, así como en su ‘imaginario’. Resulta extraño escuchar a alguien cantar en un poblado escolar. Por supuesto que los jóvenes propietarios de equipos de sonido graban y escuchan los cantos de sus mayores, particularmente los de aquellos que no viven en sus comunidades. Pero ellos mismos

8 Uno no debería sorprenderse por el alto porcentaje de niños que usan cerbatanas. Las utilizan como juguetes en las inmediaciones de sus hogares (los monos y las aves son escasos en la vecindad de los poblados sedentarios) y esto, aunque les da buena ocasión para la práctica, no les da la misma destreza que la cacería verdadera.

no cantan excepto, ocasionalmente, durante fiestas en donde beben. Los niños de edad escolar, a pesar de las lecciones que en algunas ocasiones han recibido sobre el conocimiento cultural huaorani, tampoco cantan.

Para concluir, la escuela ha introducido nuevas formas de interacción con el entorno, nuevos hábitos y nuevas experiencias⁹. Las prácticas sociales se reorganizan y las identidades sociales se conforman alrededor de la reforma de las prácticas ordinarias, particularmente aquellas que se centran en el cuerpo y el espacio doméstico. También, por medio de actividades rutinarias –como lucir el uniforme escolar o cepillarse los dientes antes de entrar al salón de clases, o como comer con cuchillo y tenedor– se adquieren nuevos valores y creencias, a manera de ideas normales o del sentido común.

Llegar a ser huaorani en el bosque y en la *maloca*

Mi objetivo en este punto es demostrar que los huaoranis consideran al aprendizaje¹⁰ como una parte integral del crecimiento. Los niños, quienes progresivamente se convierten en miembros plenos de la *maloca* por medio de su participación creciente en las actividades sociales, aprenden a ser huaorani a través de la experiencia, recolectando alimentos del bosque y compartiéndolos, ayudando en la manufactura de cerbatanas, tiestos, hamacas, y cantando con los demás residentes de la *maloca*.

9 La escuela también crea nuevos discursos políticos e ideologías en competencia, sobre la identidad cultural y la modernidad. Los misioneros evangélicos que hoy en día trabajan con los huaoranis son sumamente críticos con los intentos del ILV por traducir la Biblia al huaorani. Se oponen totalmente a la educación bilingüe, que ellos identifican con el ‘comunismo’. Apoyan económicamente a las escuelas estatales que implementan un currículum nacional en castellano, y dan clases de religión, también en español.

10 De lo que yo sé, no existe un término huaorani para traducir la idea del aprendizaje. Al responder a mi pregunta sobre si los niños participan en la elaboración de tiestos, redes de pesca o dardos, mis informantes respondían simplemente “él está ocupado haciendo dardos, ella está ocupada tejiendo una red...” “De una manera interesante, los misioneros del ILV han utilizado la palabra *iñe* (escuchar) para traducir el concepto occidental del aprendizaje. De hecho, este término es apropiado para el aprendizaje de la Biblia, que se lleva a cabo en el interior de una iglesia, cuando los cristianos se congregan para escuchar *Huegongui apene*, las historias o enseñanzas de Dios.

A los niños pequeños se les alienta para que les guste pasar tiempo solos, separados del cuerpo de su protector/a, y para que exploren su entorno. La base de la pedagogía huaorani (y, en general, de la vida social huaorani) es que la acción debería resultar de la correspondencia exacta entre el sentimiento (*hue*) y el deseo o la voluntad (*a*). Por esta razón los adultos nunca dan órdenes a los niños; no ordenan, ejercen coerción o ejercitan algún tipo de presión física o moral, sino que simplemente sugieren o piden, sin molestarse si la respuesta resulta ser “no, no lo haré, no siento ganas de hacerlo ahora” (*ba amopa*). La creencia de que la vida social armónica debe basarse en el respeto pleno de la expresión personal y de la elección libre, corresponde al temor de que las acciones realizadas bajo presiones ocasionen daño social. Esta es la razón por la que los niños, que crecen en *malocas* uxorilocales, en las que las actitudes corporales son de extremo relajamiento y las necesidades de los individuos plenamente respetadas, son, bajo cualquier patrón de medición, sumamente independientes y autosuficientes. Ya que los adultos no tienen un sentido de superioridad jerárquico, y no son sobreprotectores (Rival 1992: capítulos 5-6), según los huaoranis, las relaciones entre ‘adultos’ y ‘niños’ están totalmente desprovistas de autoridad. El caminar, hablar y comer carne son vistas como las tres adquisiciones simultáneas que marcan el comienzo de la autonomía personal y que pueden ser estimuladas con la aplicación de ciertas plantas (para una descripción completa ver Rival 1993: 639-641). Sólo cuando pueden caminar por sí mismos, los niños pequeños empiezan a vestir alrededor de la cintura el hilo de algodón distintivo de los huaoranis. A partir de mis observaciones de campo, me formé la impresión de que los adultos dan mucha más importancia a los primeros pasos dados que a las primeras palabras enunciadas. Adicionalmente, a la vez que atestigüé un verdadero entusiasmo ante los primeros esfuerzos de un niño por cantar, nunca noté ninguna reacción especial en respuesta a los primeros intentos de un niño por hablar. Los niños de mayor edad, sin embargo, pasan mucho tiempo con los niños pequeños y les hacen repetir palabras y nombrar partes del cuerpo u objetos. De cualquier manera, la actividad infantil que más exalta el orgullo de los adultos es la de compartir la comida, la verdadera medida de la independencia. Nada es más halagador para un padre huaorani que la decisión de un niño o niña de tres años de unirse a una expedición de recolección de alimentos. El infante, cuyos pasos por los senderos son cuidadosamente orientados de manera que evite

las espinas y los insectos reptantes, es elogiado por cargar su propio *oto* (canasta hecha de una sola hoja de palmera y tejida rápidamente en el camino), y por traerlo de regreso a la *maloca* repleto de comida para ‘regalar’; es decir, para compartir lo suyo con los demás residentes. La procura de alimentos es una área esencial del aprendizaje para aquellos niños que ‘tienen la edad suficiente para valerse por sí mismos’ (*piquena bate opate gocamba*). Los padres no ‘enseñan’ sino que alientan a los niños para que crezcan, maduren y participen en las actividades productivas. Y es, justamente, por medio de la plena participación en las relaciones sociales que implican compartir, que los niños aprenden destrezas para la subsistencia, al mismo tiempo que incrementan su conocimiento sobre las plantas y los animales.

Si bien la procura de alimentos es la parte del proceso de aprendizaje cultural que lleva a los niños al bosque y les instruye sobre el mundo natural, las destrezas de fabricación de artesanías y el canto —dos actividades inseparables— son medios importantes para ingresar en el mundo social de la *maloca*. Aunque la cultura material huaorani es mínima, hay algunos artefactos complejos, como la cerbatana. Estos objetos son de difícil manufactura y, como en casi cualquier lugar del mundo, su fabricación implica observar a los expertos y la práctica. En otras palabras, implica un aprendizaje en el sentido en que lo definen Lave (1977, 1990, 1993) y Lave y Wenger (1991). Desde una edad muy temprana, a los niños huaoranis se les entregan materias primas para que las sostengan, las sientan y las toquen, mientras que las personas a su alrededor tejen, tallan o hacen tiestos. Si ellos buscan una mayor participación, se les encomienda la fase más sencilla del proceso productivo. Por ejemplo, un niño¹¹ que está dispuesto a ayudar en la manufactura de una cerbatana, empieza lijando la superficie de una que ya está casi terminada. A medida que aprende a hacer partes más difíciles, recibe una cerbatana para la práctica de la cajería. De esta manera, adquiere simultáneamente tanto el arte de hacer como de utilizar la cerbatana de tamaño normal; un proceso gradual por

11 Lo mismo se puede afirmar sobre las niñas, quienes tradicionalmente fabricaban recipientes de arcilla. Las ollas de arcilla, que fueron remplazadas hace dos décadas por ollas metálicas adquiridas, ya no se fabrican más. Hoy en día, las niñas y las mujeres son las responsables casi exclusivas de la manufactura de hamacas, una actividad que en el pasado no fue exclusiva para su género.

medio del cual no sólo que alcanza una competencia técnica, sino que también logra un estilo personal (los artesanos huaorani 'firman' sus obras con diseños decorativos personales). También, y lo que es más, se convierte en un hombre adulto, listo para el matrimonio y la paternidad.

Por lo general, las personas cantan varias horas al día cuando están en casa, mientras descansan en sus hamacas o mientras se encuentran ocupadas en alguna otra actividad casera. De esta manera, el cantar mientras se fabrican herramientas o artefactos puede ser visto como una combinación de 'arte vocal' y 'arte técnico' (Ingold 1993: 463); es decir, la práctica simultánea de actividades mentales y manuales por medio de las cuales las destrezas y el conocimiento simbólico se aprenden al mismo tiempo. En la acción combinada del canto y la fabricación, de conocer y practicar, los individuos no sólo comunican sus sentimientos a los demás habitantes de la *maloca*, sino que también comparten con ellos su interpretación personal del simbolismo huaorani. Es dentro de la vida comunal de la *maloca* y en medio de las actividades prácticas, donde los niños adquieren el conocimiento sobre los mitos, las historias de guerra y las sagas familiares, mientras aprenden la imaginería poética que representa aspectos significativos de su entorno. Esto me lleva a sugerir que el canto y la fabricación son dos aspectos inseparables de la misma actividad social arraigada en las relaciones sociales que caracterizan a la *maloca*. Este conocimiento cultural, adquirido por los niños mediante la participación, combina la creación de destrezas técnicas con las variadas versiones idiosincrásicas de las maneras en que los huaorani experimentan el mundo. Al aprender gradualmente estas destrezas prácticas, junto con los cantos, actitudes y valores que las acompañan, los niños adquieren y reproducen, simultáneamente, la cultura huaorani.

La identidad huaorani, por lo tanto, está enteramente ligada a sus experiencias de aprendizaje, que a su vez están influenciadas por las características estructurantes del entorno social. Los huaorani aprenden y adquieren su identidad en la *maloca* y en el bosque por medio de la acción prerrogativa, de la misma manera en que los niños que viven en los poblados escolares adquieren su identidad moderna por medio de la participación, —es decir, su compromiso activo— en el proceso de conocimiento descontextualizado. La cacería, la recolección, el canto y la manufactura de artefactos son actividades culturales que responden a un contexto específico. Se mantienen mediante prácticas específicas: el uso de objetos parti-

culares, el consumo de alimentos especiales y un dominio de ciertas técnicas corporales. Adicionalmente, estas actividades producen y reproducen disposiciones particulares y normas culturales, la mayoría de las cuales están asociadas con el concepto de autonomía personal y con la repartición colectiva de la abundancia natural.

Hemos visto que la identidad moderna, adquirida por medio de la escolarización estatal, es enteramente antitética respecto de tales disposiciones y normas culturales. Entonces, ¿se utilizan estas disposiciones y normas para resistir los efectos minadores de la educación escolar? Un ejemplo puede servir como ilustración para mostrar cómo la modernidad escolar es adoptada con entusiasmo, pero de una manera en que subvierte sus propias dicotomías culturales (es decir, lo moderno en oposición a lo tradicional, la escuela en oposición al hogar).

Los pobladores defienden activamente su acceso gratuito e igual a una gran cantidad de bienes manufacturados en el exterior. Ellos quieren estas mercancías porque les permiten comportarse como ‘modernos’. Pero no quieren trabajar ni pagar por ellas, ni tampoco quieren economizar, ahorrar o hacer que duren las escasas mercancías. En las palabras de los profesores: “no quieren aprender el valor de las cosas”. En las ciudades ecuatorianas, cada escuela tiene su propio uniforme¹². Los uniformes escolares son un signo de progreso, desarrollo y orgullo nacional. No obstante, pocas escuelas rurales lo tienen. La ropa se desgasta con demasiada velocidad en las tierras bajas húmedas y, por lo general, las familias indias son demasiado pobres. Pero los niños huaoranis sí tienen uniformes escolares gracias a una misión evangélica norteamericana que pide a cambio la recitación de versos bíblicos dos veces por año. Los profesores dan gran importancia al uso apropiado de estos uniformes y enfatizan que deben ser manejados con sumo cuidado. A los niños se les recuerda constantemente que no deben vestir sus uniformes escolares fuera de las horas de clase. Aquellos niños que asisten sin el uniforme, o que llegan con el uniforme sucio, son devueltos a sus hogares. Sin embargo, lejos de amilanarse con estas advertencias, muchos niños utilizan sus uniformes todo el tiempo, e

12 Además de su uniforme escolar normal, los niños ecuatorianos tienen un segundo uniforme para las ceremonias oficiales, desfiles y el saludo a la bandera, que se lleva a cabo todos los lunes.

inclusive duermen con ellos. En algunos poblados, la población fue lo suficientemente astuta como para que se les suministraran uniformes escolares en tal cantidad que cada poblador recibiera uno. En un poblado que visité mientras la escuela estaba cerrada por un día feriado, prácticamente cada miembro de la comunidad, viejo o joven, hombre o mujer, padres e hijos, vestía un uniforme. Por medio de las observaciones de campo y de conversaciones informales, rápidamente caí en la cuenta de que los niños se rehusaban a confinar su identidad moderna al horario escolar, y que sus padres también querían sentirse modernos, aun a pesar de que su edad no les permitiera participar del proceso de escolarización.

Los pobladores huaoranis desean ser modernos ‘en sus propios términos’, y buscan una identidad colectiva que no los fragmente en categorías socioculturales diferenciadas. Al vestir los uniformes escolares ‘uniformemente’, están, de hecho, pervirtiendo el sistema de diferencias que acompaña a la educación formal. Su preocupación principal es defender sus relaciones sociales igualitarias en cualesquier contexto cultural. Tal vez, esto no pueda ser entendido sino a duras penas como resistencia, pero es una manera de producir personas cultivadas a medida que se rechaza la jerarquía social y de conocimiento que viene con el hecho de tener una educación escolar. Su forma de llevar el uniforme escolar no está determinada por una decisión de desafiar la cultura escolar. Más bien es una forma de apropiación local, un esfuerzo semiconsciente de controlar los términos del comportamiento moderno en la práctica. Pero el uso cotidiano de los uniformes escolares en los poblados (nunca se llevan en el bosque), no obstante, recrea las condiciones de su consolidación. Un poblado escolar es un entorno muy diferente del de una *maloca* o del bosque.

El poder de ‘inhabilitar’

Este capítulo ha presentado la introducción de la escolarización formal en el interior de una población de cazadores-recolectores de la Amazonía. Se ha argumentado que las escuelas estatales son instituciones modernizantes que tienen el poder de transformar las formas de vida indígena, sin que importe el currículum que hayan adoptado. La institución escolar crea a su alrededor una comunidad que requiere de la reestructuración de las relaciones sociales huaoranis, de sus actividades de subsistencia y, en tér-

minos generales, de su modo de existencia y su identidad. No es tanto que la vida social ahora esté determinada por nuevas —modernizadoras— tendencias culturales, sino que las nuevas actividades, por medio de las cuales un tipo diferente de conocimiento se distribuye en las mentes, los cuerpos y los entornos culturales, impiden la práctica y el desarrollo de las actividades típicamente huaorani.

El impacto de la educación estatal en la vida social huaorani se debe en gran medida, como hemos visto, a los requerimientos de infraestructura de la institución escolar. Normas fijas que corresponden a un modelo de lo que la institución debería ofrecer y que corresponden también a la situación ideal de aprendizaje, determinan las formas en que operan las escuelas primarias en el territorio huaorani. Como toda institución, la escolarización formal es el producto histórico de relaciones sociales y normas culturales específicas. Por lo tanto, es posible encontrar incrustado en la infraestructura aparentemente neutra, un modelo cultural sobre lo que constituye el conocimiento y sobre la forma en que éste debe adquirirse. El conocimiento, que sólo puede alcanzarse mediante un aislamiento de las actividades cotidianas, requiere disciplina, obediencia y respeto por la autoridad docente. La escolarización formal, adicionalmente, requiere unas relaciones familiares particulares. Los papeles sociales de niños y padres deben existir, o deben ser creados, para que la escolarización se lleve a cabo. Además, y el caso presente ilustra este punto, la alfabetización lecto-escritora y matemática —la base del conocimiento escolar— no pueden separarse de modos más amplios de expresión cultural, en este caso, de la ‘modernización’. A esto se añade que los niños aprenden algo más que las destrezas antes mencionadas; aprenden a ser miembros de una comunidad moderna, el poblado escolar, y más allá de eso, de la sociedad nacional. Para los huaorani, entonces, la persona educada es, sobre todas las cosas, una persona moderna; el resultado de una forma específica de sociabilidad; el producto final de determinadas acciones productivas y de consumo.

Al comparar dos espacios de (re)producción cultural, el poblado escolar y la *maloca* del bosque, he intentado mostrar que la cultura no se adquiere, de un modo primordial, por medio de la interiorización de normas y valores, o por la transmisión de información fáctica y de destrezas abstractas, sino por medio del aprendizaje interactivo. En los dos entornos de aprendizaje que he examinado, las actividades de aprendizaje y el orden

sociocultural están constituidos dialécticamente. La disparidad entre aquello que los escolares de los poblados y los niños criados en *malocas* del bosque saben sobre su propia cultura, se entiende mejor como el resultado de las diferencias entre los entornos sociales en donde son implementadas las actividades de aprendizaje. Como plantea tan correctamente Lave (1988:14), “el ‘conocimiento-en-la-práctica’, que se constituye en los escenarios de la práctica, es para las personas el ámbito de cognoscibilidad más poderoso, en su mundo vivenciado”. Tanto en su trabajo sobre aprendices artesanales entre los sastres Vai y Gola en Liberia (1977, 1982,1990), como en su investigación sobre las prácticas aritméticas cotidianas (1984,1988), Lave ha demostrado que la cultura es la adquisición de determinadas destrezas, por medio del aprendizaje activo y la práctica repetitiva, así como la reproducción de las ‘formas de ser/estar en el mundo’.

Lave (Lave 1988:88-90) plantea que el conocimiento no está aislado de la experiencia y el contexto, que la vida social se constituye por prácticas continuas y que, consecuentemente, la continuidad es el resultado de hábitos y rutinas sociales. Como dice con tanto acierto: “La práctica cotidiana es una fuente de socialización más poderosa que la pedagogía intencional” (Lave 1988: 14). Esto implica que la continuidad cultural requiere la continuidad de las prácticas comunitarias. En el caso que está siendo estudiado, ambas ‘comunidades de práctica’ (Lave y Wenger 1991) son el poblado escolar y la *maloca* del bosque, en donde la continuidad, producto de la práctica rutinaria (en lugar que de la interiorización de hechos, normas y valores transmitidos) es más probable que el cambio estructural¹³. Sin embargo, como he intentado demostrar, estas dos ‘comunidades de práctica’ resultan incompatibles. En los poblados escolares, los huaoranis se ocupan de una manera activa y consciente de los nuevos procesos sociales que, dada la naturaleza relacional del yo, la naturaleza (en parte) física de los procesos cognitivos y la construcción social de experiencias corporales, menoscaban su ‘huaoranidad’.

13 Esta conclusión también es compartida por Giddens (Giddens 1979: 216), para quien la ‘rutinización’ es una parte esencial del concepto de estructuración.

Bibliografía

- Anderson, Charles A. y M. J. Bawman
1965 *Education and Economic Development*. London: Frank Cass.
- Giddens, Anthony
1979 *Central Problems in Social Theory*. London: Mcmillan.
- Harbinson, Frank y C. Myers
1964 *Education, Manpower and Economic Growth*. New York: McGraw-Hill.
- Illich, Ivan
1973 *Deschooling Society*. Uk: Harmondsworth, Penguin.
[1971]
- Ingold, Tim
1993 Epilogue. En K. R. Gibson and T. Ingold (eds.), *Tools, Language and Cognition in Human Evolution*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 449-472.
- Lave, Jean
1977 Cognitive Consequences of Traditional Apprenticeship Training in West African. *Anthropology and Education Quarterly* 8(3): 177-80.
1982 A Comparative Approach to Educational Reforms and Learning Processes. *Anthropology and Education Quarterly* 13(2): 181-187.
1988 *Cognition in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
1990 The Culture of Acquisition and the Practice of Understanding. En J. W. Stigler, R. Shweder, y G. Herdt (eds.), *Cultural Psychology: Essays on Comparative Human Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
1993 The Practice of Learning. En S. Chaiklin y J. Lave (eds.), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.3-32.
- Lave, Jean, M. Murtaugh, y O. De la Rocha
1984 The Dialectic of Arithmetic in Grocery Shopping. En B. Rogoff y J. Lave (eds.), *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Lave, Jean and E. Wenger

- 1991 *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*.
Cambridge: Cambridge University Press.

Rival, Laura

- 1992 Social Transformations and the Impact of Schooling on the Huaorani of Amazonian Ecuador. Ph.D. dissertation. University of London.

- 1993 The Growth of Family Trees: Understanding Huaorani Perceptions of the Forest. *Man* 28(4):635-52.

Rogers, Edwin y F. Shoemaker

- 1971 *Communication of Innovations: A Cross-Cultural Approach*.
New York: Free Press.

Stoll, David

- 1982 *Fishers of Men or Founders of Empire? The Wycliffe Bible Translators in Latin American*. London: Zed Press.

Wallis, Elizabeth

- 1971 *Aucas Down River*. New York: Harper & Row.