



**HAL**  
open science

# Escolarización Obligatoria en Contextos Poscoloniales: Disgregación Familiar y Transfiguraciones Étnicas en Guayana Francesa

Maurizio Ali

► **To cite this version:**

Maurizio Ali. Escolarización Obligatoria en Contextos Poscoloniales: Disgregación Familiar y Transfiguraciones Étnicas en Guayana Francesa. I BIENAL LATINOAMERICANA DE INFANCIAS Y JUVENTUDES, Universidad de Manizales; Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud – CINDE; Centro Latino Americano de Ciencias Sociales - CLACSO, Nov 2014, Manizales, Colombia. 10.13140/2.1.5016.3525 . hal-01182456

**HAL Id: hal-01182456**

**<https://hal.science/hal-01182456>**

Submitted on 31 Jul 2015

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**I BIENAL LATINOAMERICANA DE INFANCIAS Y JUVENTUDES**

**Manizales, Colombia - 17-21 de noviembre, 2014**

**Mesa 52 – Educación: Educación y formación en primera infancia. Miradas desde  
América Latina.**

**Escolarización Obligatoria en Contextos Poscoloniales:**

**Disgregación Familiar y Transfiguraciones Étnicas en Guayana Francesa<sup>1\*</sup>**

**A escolaridade obrigatória em contextos pós-coloniais:**

**desintegração familiar e transfiguração étnica na Guiana francesa**

**Compulsory Schooling in Post-Colonial Contexts:**

**Family Disaggregation and Ethnic Transfiguration in French Guiana**

*Maurizio Ali<sup>2\*\*</sup>*

*Université de la Polynésie française – EA4241 Sociétés Traditionnelles et Contemporaines  
en Océanie*

---

<sup>1</sup> Este texto presenta algunos de los resultados obtenidos en el marco del proyecto de investigación doctoral “De l’éducation en famille à la scolarisation républicaine: deux cas d’étude en Guyane et Polynésie française” (2010-2015), realizado gracias al apoyo de la Universidad de la Polinesia francesa y a las ayudas financieras ofrecidas por la Escuela Doctoral del Pacífico y el Laboratorio EASTCO. Quiero agradecer a la investigadora colombiana Catalina Ruiz Parra por su colaboración profesional y los aportes ofrecidos en fase de redacción y de revisión de este trabajo.

<sup>2</sup> Investigador invitado en el Ministerio de la Cultura y de la Comunicación de la República Francesa, PhD en Antropología (Universidad de la Polinesia Francesa, Francia), MA en Antropología (Universidad de Los Andes, Colombia), MSc. en Geopolítica (Universidad “La Sapienza”, Italia), Especialista en Mediación Cultural (Universidad “La Sapienza”, Italia), Licenciado en Ciencias Políticas (Universidad “Roma Tre”, Italia). Ha colaborado como Experto, Consultor y Formador en Comunicación para la Paz con la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, la Comisión Europea, el Gobierno de Guatemala y numerosas ONG. Ha dirigido el Énfasis “Comunicación en Conflicto” de la Facultad de Comunicación Social para la Paz de la Universidad Santo Tomas (Colombia) y ha sido Fellow del Graduate Study Program de la Oficina de las Naciones Unidas en Ginebra (Suiza). Correo electrónico: maurizioali@uniandes.edu.co

## **Resumen:**

El presente trabajo quiere describir los efectos que pueden tener las políticas educativas del Estado cuando se imponen sin consultar previamente a la ciudadanía. Para entender el impacto del esquema escolar moderno sobre las dinámicas familiares tradicionales, se ha realizado un trabajo etnográfico de larga duración con una comunidad indígena Wayana-Apalai, en Guayana francesa, enfocado hacia la observación de las prácticas educativas en ámbito doméstico. A partir de una interpretación crítica del contexto poscolonial, los datos recogidos parecen demostrar la hipótesis que los Wayana-Apalai están sufriendo un proceso de transfiguración étnica, con un impacto muy profundo en su estilo de vida tradicional, en los esquemas comunitarios de formación de los jóvenes y en el desarrollo social de los niños.

**Palabras clave (UNESCO ISIS Thesaurus):** Antropología de la educación, Cambio cultural, Descolonización, Educación y cultura, Escolaridad obligatoria, Guayana francesa, Identidad cultural, Medio familiar, Población indígena, Política educacional.

## **Resumo:**

Este trabalho tem como objetivo descrever os efeitos que podem ter políticas educacionais do Estado, quando imposta, sem consultar as cidadanias. Para compreender o impacto da escolas moderna sobre a dinâmica da família tradicional, tem havido um longo trabalho etnográfico com uma comunidade indígena Wayana-Apalai, em Guiana Francesa, com foco de observação das práticas educativas na arena doméstica. A partir de uma interpretação crítica do contexto pós-colonial, os dados recolhidos parecem provar a hipótese de que os Wayana-Apalai estão passando por um processo de transfiguração étnica, com um impacto profundo em seu estilo de vida tradicional, em os esquemas de formação da juventude e no desenvolvimento social das crianças.

**Palavras chave:** Antropologia da Educação, Mudança cultural, Descolonização, Educação e Cultura, Escolaridade obrigatória, Guiana Francesa, Identidade Cultural, Ambiente Familiar, Povos Indígenas, Política Educacional.

**Abstract:** This paper aims to describe the effects of a European industrialized country educative policy applied in a post-colonial context: a Wayana-Apalai indigenous community in French Guiana. To understand the impact of modern schooling scheme on native family dynamics, we realized a long-term fieldwork, observing care-giving and parenting style. Based on a critical analysis of socio-economic and historical context, we interpreted the ethnographic data as demonstrating the hypothesis that Wayana-Apalai have been involved in a process of Ethnic Transfiguration having a deep impact on traditional lifestyle, on community schemes for youth training and education and, last but not least, on child social development.

**Keywords:** Compulsory education, French Guiana, Family environment, Indigenous people, Cultural identity, Decolonization, Cultural change, Education and culture, Educational anthropology, Educational Policy

**Tabla de contenido:** -1. Introducción: la antropología de la educación y la dinámica poscolonial, -1.2. Contexto de investigación, -1.3. Ecosofía tradicional vs. lógicas coloniales, -2. Hipótesis, objetivos y metodología, -2.1. Hibridaciones culturales y transfiguraciones étnicas, -3. Variaciones en el estilo de cuidado parental Wayana-Apalai, -4. Tareas domésticas entre tradición y modernidad, -5. Actividades tradicionales vs. escolarización obligatoria: el dilema étnico en contextos de ultramar -6. Conclusiones: escolarización y herencia colonial.

## **1. Introducción: la antropología de la educación y la dinámica poscolonial**

Una de las contribuciones mayores de los estudios en antropología de la educación ha sido aquella de ofrecer un corpus de observaciones acerca de formas y estilos locales de parentesco, desarrollo infantil y formación a la sociabilidad. Este campo de investigación ha permitido demostrar no solamente la existencia sino también –y sobre todo- la validez pedagógica de esos esquemas familiares ancestrales y de esas prácticas comunitarias (LeVine & New, 2008).

Los primeros trabajos de carácter antropológico enfocados hacia el estudio de los procesos educativos han tenido como objeto de análisis las comunidades étnicas en contextos coloniales (Malinowski, 1913; Mead, 2001). A partir del segundo posguerra, como efecto de la creciente preocupación de los Estados industrializados hacia los problemas generados por el iletrismo, se han generado investigaciones a gran escala dirigidas a analizar las prácticas familiares en contextos “modernos” y, a menudo, urbanos, si bien con una manifiesta propensión por aquellos ambientes considerados marginales, radicales o, sencillamente, mas folclóricos y atractivos (Clancy, 1986; Corsaro & Rizzo, 1988; Spiro & Spiro, 1975). En la actualidad, la crisis del modelo educativo “clásico”, basado en la formación escolar, ha contribuido a un renovado interés hacia las prácticas pedagógicas que hacen parte del patrimonio cultural de pueblos y sociedades nativas.

Los trabajos etnográficos realizados con las comunidades étnicas en contextos poscoloniales demuestran como, hoy en día, los pueblos indígenas que habitan las antiguas colonias se encuentran en la compleja encrucijada compuesta por las aspiraciones -y las reivindicaciones- autóctonas y la dinámica de integración a los estados nacionales. Su identidad étnica se enfrenta a las normas impuestas por las políticas estatales, que a menudo dificultan el mantenimiento de los vínculos comunitarios y territoriales así como la sobrevivencia de las dinámicas de transmisión y remodelación de los saberes tradicionales.

Efectivamente, el proceso histórico de descolonización, que ha permitido a las antiguas colonias el acceso a la independencia, ha procedido paralelamente a la dinámica de modernización activada por las aristocracias coloniales y desarrollada por las actuales élites criollas. En este marco, como lo subraya la antropóloga colombiana Margarita Serje, la modernidad debe ser entendida como un complejo de factores culturales homogeneizantes, amplificados por un discurso político profundamente radical que encubre un proyecto económico dirigido a la acumulación de capitales (Serje, 2005). Las políticas públicas de los territorios descolonizados reflejan este discurso, y se manifiestan a través de marcos normativos dirigidos hacia el “desarrollo” y la “modernización”. Tales políticas tienen una fuerte influencia sobre las comunidades nativas, puesto que, por su carácter coercitivo, obligan a los pobladores indígenas a modificar prácticas y costumbres tradicionales, induciendo cambios sociales que tienen un fuerte impacto y que llegan a transformar su identidad.

## 1.2. Contexto de investigación

En este contexto, el caso de los pueblos indígenas de la Guayana francesa puede resultar significativo en función de algunas características de interés para el análisis de los procesos educativos desde una mirada antropológica. En efecto, con el proceso de descolonización el territorio guyanés ha sido integrado administrativamente a la República Francesa. En un esfuerzo de homogenización, el estado francés ha actuado para asimilar a sus ciudadanos indígenas, evitando cuidadosamente mencionar el discurso de la etnicidad en la construcción de su estructura institucional. Si bien este proceso ha permitido la realización - por lo menos jurídica- del ideal revolucionario de la *égalité pour tous* (igualdad para todos), en la práctica ha contribuido a poner en marcha una serie de políticas públicas que no tienen en cuenta las peculiaridades de ciertos territorios y de sus pobladores.

Motivado en comprender esta dinámica, entre 2010 y 2014 he desarrollado un proyecto investigación etnográfica basado en un trabajo de campo de larga duración en una aldea indígena localizada en el sudoeste de la Guayana francesa. Durante cuatro años he vivido con una comunidad Wayana-Apalai en Antecume pata, municipio de Maripasoula, en las estribaciones septentrionales de la cuenca amazónica. Mi objetivo ha sido observar la cotidianidad de la comunidad y los estándares de parentesco existentes para definir una gama de variables relacionadas con las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en contextos familiares. Cuando llegué en Antecume pata, la aldea estaba dotada de una escuela primaria, que funciona desde 1986. Los adolescentes seguían sus clases de colegio a través de un dispositivo de formación a distancia elaborado por el Consejo Nacional Francés para la Educación a Distancia (CNED) y gestionado como una antena del colegio de Maripasoula, en partenariat con una organización no gubernamental de defensa de los intereses de los pueblos indígenas, la Asociación *Yepé* (amigo, en lengua Wayana). En 2010, el Ministerio de la Educación Nacional de Francia estableció la apertura de una clase preescolar en la aldea a partir del año escolar 2010/2011. La disposición establecía el contemporáneo cierre de la antena del colegio en Antecume pata y el traslado de los estudiantes hacia el colegio de Maripasoula. Para acoger a los estudiantes indígenas en Maripasoula, el Estado ha construido un dormitorio mixto en el marco del dispositivo *Internats d'Excellence* (Dormitorios de Excelencia) dedicado a los alumnos desfavorecidos que residen lejos de los centros escolares. Sin embargo, la capacidad de acogida del dormitorio no permite a todos los estudiantes

indígenas aprovechar este servicio y muchos adolescentes deben ser asignados a familias locales que aceptan alojar, alimentar y ocuparse de los jóvenes Wayana-Apalai a cambio de un generoso subsidio estatal.

Las familias de los estudiantes (y todos los miembros de la comunidad) han percibido estos cambios como una verdadera revolución. Obvio es, como en toda revolución, que se haya generado una crisis.

### **1.3. Ecosofía tradicional vs. lógicas coloniales**

Las formas tradicionales (es decir precoloniales) de transmisión de los saberes y de formación a la sociabilidad entre los Wayana-Apalai han actuado históricamente como fuerzas poderosas capaces de preservar el equilibrio homeostático entre las exigencias sociales de la comunidad y los límites impuestos por el ambiente natural (Ali & Ailincai, 2013). La ecosofía tradicional –interpretada como una forma de *Weltanschauung* amazónica– ha permitido a los Wayana-Apalai adecuar los biotopos tropicales a sus necesidades y adaptar su estructura social a los diferentes paisajes ecológicos y culturales ocupados durante sus migraciones a lo largo del sector norte-occidental de la región amazónica (Ailincai, Jund & Ali, 2012). Para una reflexión más profunda acerca de la noción de ecosofía, ver Ali, 2010 y 2012). Durante el siglo pasado, los primeros clan Wayana y Apalai migraron hacia los territorios que corresponden a la actual Guayana –en el área del Alto curso del río Maroni, a lo largo de la frontera con el Suriname– entrando en contacto con las estructuras coloniales francesas (Chapuis & Rivière, 2003). Se trataba de comunidades que huían de los masacres y del clima de violencia impuesto por los latifundistas que operaban en Brasil y que, aprovechando la impunidad que les otorgaban las instituciones estatales y federales, se empoderaron de las tierras que pertenecían a los pueblos indígenas, obligando a sus pobladores a trabajar como esclavos en las plantaciones agro-industriales o en las explotaciones de caucho (Figueiredo, 1967). Como efecto del proceso de descolonización y de departamentalización de la Guayana, los miembros de estos grupos se han vuelto ciudadanos franceses, adquiriendo los derechos y las obligaciones derivadas de su nuevo estatus (Cognat, 1967).

Entre los años 1960 y 1980, André Cognat, el fundador de Antecume pata, creó una escuela informal, voluntaria y abierta para todos los vecinos de la aldea, con el objetivo de formar a

los indígenas para comprender el mundo moderno (y la cultura francesa) y manejar el contacto –altamente estresante- con la realidad poscolonial (Cognat, 1977). Se trataba de un experimento de educación popular que quería proponer, *ante litteram*, un esquema de diálogo intercultural y de intercambio de saberes entre la cultura de la madre-patria y aquella local. Sin embargo, en los años '70 el Gobierno francés inauguró un esquema para garantizar la existencia de escuelas primarias en muchas aldeas aisladas de Guayana. Se crearon clases, se formaron docentes y se contrataron empleados indígenas para realizar las tareas de limpieza y asistencia pedagógica. En 1986, la escuela de Antecume pata fue “absorbida” por el Estado, a través de una adquisición de las estructuras existentes y del nombramiento de una equipe pedagógica *ex novo*. Su frecuencia se volvió obligatoria para los estudiantes, su acceso fue restringido y los padres excluidos de las clases. Hoy en día, la región del Alto curso del Maroni, en donde se encuentran las comunidades Wayana-Apalaï, dispone de una red de escuelas primarias en las aldeas de Elahé, Cayodé, Taluwen, Antecume pata y Pidima. La mayoría de los actuales padres de familia ha tenido la oportunidad de frecuentar la escuela y atribuye una importancia considerable al proceso de instrucción escolar. En otras palabras, ellos consideran la escolarización obligatoria como un fenómeno “normal”, integrado a su cotidianidad. Además, las notas etnográficas recogidas durante el trabajo de campo demuestran que ellos consideran este proceso como una dinámica autónoma con respecto a su estilo educativo tradicional: un proceso distinto que no debería interferir con la formación doméstica. Efectivamente, la mayoría de los aldeanos considera que la educación tradicional - que ellos perciben como la “verdadera” educación Wayana-Apalaï- debe ser preservada, porque permite el desarrollo de competencias necesarias para la sobrevivencia biológica en el biotopo en el que viven (derivadas de aquella *Weltanschauung* filosófica que introducimos en los párrafos anteriores. Ver también Ali & Ailincai, 2013).

En 2011, las familias Wayana-Apalaï de Antecume pata respondieron positivamente a los cambios sociales impuestos por el Estado. Todos los niños entre 3 y 5 años de edad ingresaron a la nueva clase pre-elemental y todos los adolescentes que hubiesen completado el ciclo primario se fueron de la aldea. La mayoría de ellos integró el colegio municipal de Maripasoula, pero otros tuvieron que mudarse a otros municipios guyaneses como Cayena, Kourou o Saint-Laurent du Maroni. Para el final del año escolar, una gran mayoría de los padres comenzó a lamentarse del nuevo sistema escolar. En las entrevistas realizadas en esta temporada, manifestaron una nueva percepción acerca de la escuela, comenzando a

considerarla un factor de distanciamiento (en relación con los miembros más jóvenes de las familias) y una amenaza a la influencia parental en el desarrollo de sus hijos. A partir de este momento, he podido observar cómo la dinámica de escolarización obligatoria impuesta a través de una norma del Estado ha transformado la vida cotidiana de la comunidad de Antecume pata, generando confusiones, incomprensiones y conflictos.

## **2. Hipótesis, objetivos y metodología**

Tratándose de un trabajo etnográfico de larga duración dirigido hacia el análisis de aquella compleja dinámica que es la escolarización obligatoria de los pueblos indígenas en contextos poscoloniales, el corpus de informaciones recolectadas ha sido interpretado en el marco de una aproximación ecosistémica. Influenciado por los trabajos de Berry acerca de la presión ejercida por los factores eco-culturales en la génesis de los estilos cognitivos (Berry, 1971, 1976, 1995) y por los estudios críticos de Ogbu acerca de las influencias eco-culturales en la escolarización de las minoridades étnicas (Ogbu, 1978, 1985, 1987, 1992), he considerado que una descripción coherente de la dinámica analizada necesitaba integrar una explicación “práctica” (en el sentido materialista que Marvin Harris asignaba a esta noción. Harris, 1987) de los diferentes niveles en que se constituye el proceso: el sistema familiar, la estructura comunitaria, el poder nacional y el contexto global.

Cuando he comenzado mi trabajo de campo, he considerado la hipótesis de que las comunidades Wayana-Apalaï de la Guayana francesa estuvieran adaptando su estilo de vida como efecto de un proceso de hibridación étnica. El sociólogo mexicano Néstor García Canclini ha interpretado la noción de identidad híbrida como una típica herencia colonial en las Américas (García Canclini, 1989). A partir de esta aproximación, he asumido que las comunidades autóctonas, enfrentadas con la implacable avanzada de la modernidad, estuviesen adaptando sus mecanismos bio-sociales para sobrevivir y preservar su “etnicidad” (una perspectiva usada, entre otros, por Gourg, 2011). Sin embargo, este esquema se encontraba muy lejos de la realidad así como era vivida en Antecume pata.

Las familias Wayana-Apalaï perciben que, como efecto de la creciente presión integradora del Estado (y de la integración a un sistema de mercados globales operantes bajo una lógica neo-liberal y capitalista), ellos están perdiendo su resiliencia y su adaptabilidad. En el

transcurso de las entrevistas realizadas para la investigación, los ancianos de la aldea han podido identificar no menos de tres factores que, según ellos, contribuyen a esta alteración. El primero es el paternalismo del Estado y el sistema de ayudas sociales que ha desincentivado la preservación del esquema económico tradicional, basado en la subsistencia (caza, pesca, recolección y agricultura roza-y-quema). En la actualidad, la mayoría absoluta de las familias de Antecume pata recibe la asistencia del Estado y las ayudas financieras se invierten para adquirir alimentos y bebidas de origen industrial –y grandes cantidades de cerveza y licor- en el mercado informal de Maripasoula. Puesto que la economía comercial del municipio de Maripasoula se encuentra gestionada por un verdadero cartel y que el nivel de los precios de los productos alimentarios se mantiene artificialmente alto (un fenómeno que se puede observar en muchos sectores de la región amazónica), las ayudas del Estado no permiten adquirir bienes necesarios en cantidades suficientes, estimulando a menudo la génesis de redes informales de prestamistas y usurarios sin escrúpulos. El segundo factor es la ambivalencia de la institución escolar puesto que, si de un lado permite a los niños y adolescentes aprender nociones consideradas útiles, de otro lado aleja a los miembros más jóvenes de las familias del aprendizaje tradicional y de los saberes propios de la comunidad. En general, las personas entrevistadas cuestionaban que las nuevas generaciones estuvieran prefiriendo el estilo de vida “moderno” y manifestaban la preocupación de que los jóvenes pudieran recusar el estilo de vida tradicional hasta llegar, en el peor de los casos, a sofocar -y rechazar- su identidad étnica. Para los padres de familia el mayor riesgo es que los jóvenes no adquieran aquellas habilidades requeridas para sobrevivir en su hábitat: conducir una piragua, marchar en la selva, obtener alimentos de su ambiente natural y producir utensilios necesarios para sus tareas cotidianas. Voces de prestigio han estado apelando al gobierno francés para que se encargue de reducir este riesgo, pidiendo que se reconsideren las lógicas administrativas de gestión del área del Alto Maroni (Grenand, 2000; Hurault, Grenand, Grenand & Lévi-Strauss, 1998).

A lo largo de cuatro años, la observación de algunas variables relacionadas con las prácticas educativas (específicamente el tiempo dedicado para el cuidado de los hijos y de las hijas, la repartición de las tareas domésticas y la frecuencia de ejecución de las actividades tradicionales) me dio la oportunidad de comprender cuán sutil e irreversible pueda ser el impacto de este cambio social. En realidad, lo que yo estaba observando era una dinámica emergente de desconfiguración sistémica. Efectivamente, hasta 2011 la resiliencia de las

familias Wayana-Apalai había permitido un cierto equilibrio entre los diferentes ecosistemas que constituyen su universo social (los micro-sistemas de socialización primaria -familias y escuela-, el meso-sistema comunitario, el exo-sistema nacional y el macro-sistema globalizado). Sin embargo, el cambio abrupto en las dinámicas escolares ha generado una crisis en el esquema educativo familiar y alimentado un proceso de profundo cambio estructural.

### **2.1. Hibridaciones culturales y transfiguraciones étnicas**

La repentina alteración de los ritmos y responsabilidades domésticas, añadida a la gradual desintegración de la economía de subsistencia, las políticas paternalistas del Estado y la crónica marginalización política de las comunidades indígenas de la Guayana francesa arriesga a conducir a los Wayana-Apalai hacia un proceso de transfiguración étnica. Esta dinámica, cuyo funcionamiento fue cuidadosamente descrito por el antropólogo brasileño Darcy Ribeiro, explica el mecanismo perverso que puede llevar a las comunidades étnicas a estacionar en los márgenes de la economía globalizada, a negar su identidad étnica (o, más precisamente, el complejo de valores de carácter moral compartidos por los miembros de la comunidad étnica) y a adoptar hábitos y costumbres “desviados”, es decir en contradicción con las lógicas de sobrevivencia y la ética histórica del grupo (Ribeiro, 1971). Los Wayana-Apalai consideran haber podido resistir como entidades culturales gracias a las competencias y los saberes tradicionales, transmitidos (y reelaborados) a través de las generaciones a partir de una visión del mundo profundamente ecosófica capaz de reconocer el papel protagónico del medio ambiente como asociado activo de su cotidianidad (Ali & Ailincai, 2013).

Estas páginas están dedicadas a demostrar el impacto que han tenido los cambios en el sistema educativo -impuestos “desde arriba” por el Estado nacional sin un serio mecanismo de participación comunitaria- no solamente para el estilo de vida tradicional de una comunidad nativa, sino también para la preservación de aquellos saberes indispensables para vivir en el hábitat amazónico.

### **3. Variaciones en el estilo de cuidado parental Wayana-Apalai**

Durante el año escolar 2010-2011 observé a cinco familias Wayana-Apalai con el objetivo de identificar los miembros encargados del cuidado de los más pequeños (los *care-givers*), sus interacciones con los niños y los adolescentes del grupo y, finalmente, el tiempo dedicado a las actividades educativas de carácter familiar. Cada familia fue observada durante 24 horas consecutivas en cinco diferentes oportunidades (incluyendo días feriados y festivos). En total, acumulé más de 2.400 horas de observación directa de la vida familiar Wayana-Apalai. Para cada *care-giver* fue calculado la cantidad total de tiempo invertido en la formación y educación de los más jóvenes. Finalmente, sintetice los resultados poniendo de relieve para cada *care-giver* el valor medio de tiempo dedicado para las actividades educativas en un día “estándar”, como se muestra en la tabla 1.

**Tabla 1. Tiempo dedicado a lo largo del día para las actividades de carácter educativo (2010-2011)**

<b>Care-giver</b>	<b>Tiempo dedicado a las actividades educativas</b>
Madre	12h 33'
Padre	1h 28'
Hermanos de la madre	42'
Hermanas de la madre	51'
Hermanos del padre	10'
Hermanas del padre	23'
Abuelos maternos	4h 24'
Abuelos paternos	32'
Otros miembros de la familia (hermanos/as mayores, primos/as)	2h 11'
Otros miembros de la comunidad (chamanes, docentes de la escuela)	43'

En 2013 repetí la misma experiencia con las mismas familias, observando una serie de evidentes variaciones, sobre todo en lo que concierne al tiempo dedicado a las actividades educativas durante los días de trabajo. La tabla 2 reporta la síntesis de los resultados.

**Tabla 2. Tiempo dedicado a lo largo del día para las actividades de carácter educativo (2013)**

<b>Care-giver</b>	<b>Tiempo dedicado a las actividades educativas</b>
Madre	10h 23'
Padre	32'
Hermanos de la madre	27'
Hermanas de la madre	15'
Hermanos del padre	03'
Hermanas del padre	05'
Abuelos maternos	2h 49'
Abuelos paternos	08'
Otros miembros de la familia (hermanos/as mayores, primos/as)	3h 12'
Otros miembros de la comunidad (chamanes, docentes de la escuela)	1h 03'

Los datos nos muestran cómo los *care-givers* más comprometidos con las actividades de formación sean -en función de la cantidad de tiempo dedicada para estas actividades- las madres, seguidas por el grupo de los hermanos y hermanas, primos y primas mayores y, finalmente, los otros miembros de la familia materna. Tales patrones no parecen modificarse entre el 2010 y el 2013. Sin embargo, en la misma temporada, la cantidad total de tiempo invertida por los *care-givers* en las actividades educativas disminuyó de manera evidente. Para el caso de las madres, observé que en 2013 ellas pasaban con su progenie dos horas menos que en 2010. En lo que concierne a los padres, pasaban con sus hijos e hijas un tercio del tiempo que hubiesen invertido tres años atrás. Observando las tablas 1 y 2, parece evidente que otros miembros de la familia (hermanos y hermanas, primos y primas mayores) y de la comunidad (chamanes, curanderos, líderes comunitarios, funcionarios del Estado, maestros) estén supliendo este vacío. Finalmente, hay que anotar que estos mismos patrones se aplican independientemente para todos los miembros de la familia (por ejemplo, en el caso de los niños adoptados o de aquellos “ofrecidos” ritualmente a los abuelos maternos).

#### **4. Tareas domésticas entre tradición y modernidad**

En 2010 me propuse identificar una serie de actividades familiares de carácter educativo ejecutadas con la participación activa de los niños y adolescentes. Se trata de prácticas dirigidas a la satisfacción de las necesidades primarias, profundamente relacionadas con el medio ambiente y con la cosmología Wayana-Apalai, que se pueden clasificar en diez ámbitos principales: las tareas relacionadas con la agricultura (roza, quema, preparación de la tierra, siembra, cuidado de las plantas, recolección); la pequeña cacería (con trampas, arcos y flechas); la cacería grande (con escopetas); la pesca cotidiana (con líneas, redes y nasas) y aquella ritual (que se sirve de plantas con propiedades tóxicas para aturdir a los peces, que se pueden así agarrar con las manos o los arpones); la preparación de *cachiri* (la bebida tradicional, ligeramente alcohólica, realizada a partir de la fermentación de la harina de mandioca); las tareas propiamente domésticas (cocinar y mantener limpios los espacios públicos y privados de la casa); la realización de utensilios, artesanías y ornamentos y, finalmente, la participación a las fiestas *cachiri*, que reúnen los miembros de la familia y de la comunidad para que se comparta la bebida y para celebrar eventos considerados importantes por la familia anfitriona. En ese mismo año observé a un grupo de niños que tenían entre 3 y 8 años, para analizar su nivel de participación en estas tareas y contar el número de días dedicados principalmente a estas actividades a lo largo del año. En 2013 realicé una observación paralela, con el mismo protocolo de investigación y el mismo universo estadístico. La comparación de los resultados obtenidos demuestra que en 2013 los niños de ambos sexos estaban menos involucrados en las actividades domésticas tradicionales. Sin embargo, hay que evidenciar cómo en la actualidad los varones parecen estar desertando de las tareas domésticas, mientras que la carga de responsabilidades de las niñas ha aumentado de manera evidente, como se muestra en la tabla 3.

**Tabla 3. Participación de los niños y niñas Wayana-Apalai a las actividades domésticas: días asignados por cada actividad a lo largo del año (en 2010 y 2013).**

<i>Actividad</i>	2010		2013	
	<i>Muchachos</i>	<i>Muchachas</i>	<i>Muchachos</i>	<i>Muchachas</i>
Tareas relacionadas con la agricultura	334	353	61	112
Pequeña cacería	355	271	198	101
Gran cacería	18	0	4	0
Pesca (con líneas, redes y nasas)	228	308	51	283

Pesca (con plantas toxicas)	6	6	4	4
Producción de <i>cachiri</i>	0	161	0	213
Tareas relacionadas con la cocina y la limpieza domestica	319	324	4	355
Realización de utensilios, artesanías y ornamentos	327	349	103	352
Participación a las fiestas <i>cachiri</i>	9	8	42	40

La tabla 3 nos muestra un evidente aumento de los días dedicados a la participación a las fiestas *cachiri*: se trata de un pálido recuerdo de los rituales ancestrales relacionados con las ceremonias del *marake* (durante las cuales los iniciados -los *tepiem*- y la comunidad entera sancionaban simbólicamente el ciclo natural de muertes y nacimientos también gracias a la ingestión ritual de abundantes dosis de *cachiri*. Ver Hurault, 1968, 1972). Tradicionalmente, el *cachiri* se ofrecía a los visitantes, extranjeros y miembros de la familia que vivían fuera de la aldea. Hoy en día, una fiesta *cachiri* representa una oportunidad más para compartir con los amigos y vecinos, escuchando música *reggae* y *dancehall* a altísimo volumen y, tal vez, substituyendo la bebida tradicional con rones antillanos y whisky baratos adquiridos a través de los contrabandistas chinos que operan en el vecino Suriname.

## 5. Actividades tradicionales vs. escolarización obligatoria: el dilema étnico en contextos de ultramar

Un debate vivaz está animando círculos académicos y entidades públicas encargadas con las políticas públicas para la educación en aquellos departamentos y territorios franceses con un pasado colonial (entre los cuales se encuentran Polinesia, Martinica, Guadalupe, Nueva Caledonia, Wallis y Futuna, además de la Guayana). Sintéticamente es posible reconocer en esta problemática no menos de tres factores críticos.

El primero está representado por los escasos resultados generalmente obtenidos por los estudiantes de ultramar en las evaluaciones oficiales de carácter nacional realizadas durante el último año de primaria, antes de ingresar al colegio. La mayoría de los investigadores que se han ocupado de esta problemática ha subrayado que el contexto multicultural típico de las antiguas colonias, complicado por su posición relativamente periférica en términos de

integración socio-económica con la madre patria, nunca se ha desarrollado en aquel escenario intercultural imaginado por los responsables políticos (Dupuy, 2007; Léna, 2000). En Guayana francesa, la sociedad se encuentra rígidamente estratificada: el poder económico y político está en las manos de unas élites criollas, a las cuales hay que añadir una pequeña pero influyente comunidad de empresarios, profesionales y altos funcionarios del Estado originarios de la Francia metropolitana. Las diferentes etnias indígenas (Wayana, Apalaï, Wayãpi, Lokonos, Palikur, Kali'na, Teko) cohabitan con comunidades afrodescendientes (conocidas con el nombre colectivo de Bushinengué: se trata de los Saramaca, Paramaca, Aluku o Boni, Djukas, Kwintis y Matawais) en las selvas centrales y meridionales del territorio guyanés. Existen también representantes de la diáspora china y laosiana, así como libaneses, brasileños, surinameses, guyaneses, indios e indonesios. La falta de instrumentos concretos para realizar la integración de este mosaico de culturas ha marginado las comunidades étnicas de Guayana y la escuela ha fallado en su objetivo declarado de funcionar como “elevador social” y de contribuir a la realización del ideal republicano de garantizar la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos de la república (Couchili, 2010).

El segundo factor corresponde a la voluntaria exclusión de la noción de etnicidad del sistema jurídico francés. La lógica que rige el sistema administrativo está estructurada con la función de ofrecer un mismo servicio a todos los ciudadanos franceses, en todos los territorios sujetos a la soberanía del Estado. Con la descolonización y la departamentalización de las antiguas colonias esta “perspectiva republicana” (que trae origen en el discurso político positivista desarrollado durante e inmediatamente después de la Revolución Francesa, en el siglo XVIII) ha sido aplicada en todos los servicios públicos, incluso en las escuelas. En la actualidad, un mismo currículum educativo, desarrollado por un organismo central del Estado (el Ministerio de Educación), se aplica en todas las escuelas primarias de Francia: en París como en Tahiti o en Antecume pata. Sin embargo, en las últimas dos décadas se han desarrollado nuevas aproximaciones pedagógicas (sobre todo en el campo de las estrategias para el aprendizaje de la lecto-escritura) así como nuevas herramientas didácticas y dispositivos escolares enfocados hacia el fortalecimiento de las lenguas y las competencias propias de las culturas de origen de los estudiantes (Alby & Launey, 2007; Garnier, 2011; Maurel, 2010, 2012).

El tercer factor, la pérdida de los conocimientos y los saberes tradicionales, se encuentra estrechamente relacionado con el segundo. Durante el periodo colonial, las políticas imperialistas de los franceses fomentaron la erradicación de las culturas tradicionales y la aculturación -a menudo forzada- de las comunidades nativas. El proceso de descolonización ha generado un cierto grado de “crisis de conciencia” en la sociedad francesa, abriendo el camino a la aceptación del principio de integración social de los ciudadanos franceses con una identidad autóctona. A pesar de los esfuerzos realizados, este mismo mecanismo de inclusión se encuentra actualmente bajo acusación, bajo el argumento de no reconocer oportunamente las diferencias culturales, de facilitar las distorsiones sociales y, paradójicamente, de alimentar las discriminaciones por razones étnicas (Grenand & Renault-Lescure, 1990). En efecto, la mayoría de las políticas públicas nacionales están difícilmente adaptables a territorios y a realidades sociales tan lejanas -y diferentes- de aquellas metropolitanas y, a menudo, generan la reticencia –y hasta el abierto rechazo- de las comunidades locales (Grenand, 2000). En 2013, por ejemplo, la decisión tomada por el Ministro de la Educación Nacional de aumentar la carga de trabajo (y el número de horas de clases) para todos los estudiantes del país fue duramente criticada por la mayoría de las aldeas Wayana-Apalai. Tratándose de una extensión del tiempo pasado fuera del ámbito doméstico, los padres de familia temían que las nuevas generaciones se alejaran todavía más de los saberes tradicionales y de la educación familiar. Finalmente, el alcalde de Maripasoula fue obligado a pedir al Gobierno Nacional una derogación de larga duración para garantizar que las escuelas operantes en su municipio no tuvieran que modificar sus horarios de clase, debido a que sus electores indígenas no estaban dispuestos en alterar su planificación doméstica y sus hábitos familiares.

## **6. Conclusiones: escolarización y herencia colonial**

El caso de las comunidades Wayana-Apalai en Guayana francesa es suficientemente representativo para comprender algunos de los problemas relacionados con las políticas educativas en contextos poscoloniales. Se trata de territorios muy diferentes pero que comparten una condición peculiar dependiente de la complejidad de sus paisajes ecológicos y culturales, de la existencia de identidades étnicas en disputa para el respecto de su estilo de vida propio, de la existencia de disparidades socio-económicas y de la sobrevivencia de ciertas estructuras coloniales. Además, esta complejidad se amplifica por el aislamiento

social y geográfico que viven estas comunidades, aunado a la inhabilidad de los estados para adaptar los estándares nacionales a las realidades locales.

El paradigma educativo moderno, construido alrededor del dispositivo escolar universal y obligatorio, si de un lado responde a la exigencia de garantizar un derecho, de otro lado actúa como fuerza homogeneizante dirigida a difundir conceptualizaciones y visiones del mundo profundamente etnocéntricas, capaz de generar crisis y conflictos sociales. Los resultados de este trabajo parecen confirmar la hipótesis según la cual las comunidades nativas del Alto Maroni están experimentando un proceso de transfiguración étnica y de desconfiguración estructural. Espero que este modelo analítico pueda motivar a otros investigadores para evaluar el impacto generado por las lógicas administrativas poscoloniales en las comunidades étnicas, en sus cosmovisiones y en su cotidianidad.

## Referencias

- Ailincai, R., Jund, S., & Alì, M. (2012). Comparaison des écosystèmes éducatifs chez deux groupes d'Amérindiens: les Wayãpi et les Wayana. *La Revue française d'éducation comparée, Raisons, Comparaison, Education*, 8, 55-90.
- Alby, S. & Launey, M. (2007). Former les enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel. En I. Leglise & B. Migge (Eds.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane*, pp.317-347. Paris: IRD.
- Alì, M. (2010). *En estado de sitio: los kuna en Urabá. Vida cotidiana de una comunidad indígena en una zona de conflicto*. Bogotá: Uniandes.
- Alì, M. (2012). Megaproyectos y efectos perversos de la modernidad: el bizarro caso de Uraba. *Revista Perfiles Libertadores*, 8, 72-80.
- Alì, M. & Ailincai, R. (2013). Learning and Growing in indigenous Amazonia. The Education System of French Guayana Wayana-Apalai communities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106 (10), 1742-1752.
- Berry, J. W. (1971). Ecological and cultural factors in spatial perceptual development. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 3, 324–336.
- Berry, J. W. (1976). *Human ecology and cognitive style*. New York: Sage/Halsted/Wiley.
- Berry, J. W. (1995). The descendants of a model. *Culture & Psychology*, 1, 373–380.



- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspectives: a bioecological model. *Psychological Review*, 101, 568-586.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1995). The bioecological model from a life course perspective. In P. Moden, G. H. Elder, & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context*, pp. 599-618. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chapuis, J. & Rivière, H. (2003). *Wayana eitoponpë. (Une) histoire (orale) des Indiens Wayana*. Cayenne-Paris: Ibis Rouge.
- Clancy, P. (1986). The acquisition of communicative style in Japanese. In B. Schieffelin, B. & E. Ochs (Eds.), *Language Socialization Across Cultures*, pp. 213-250. New York: Cambridge University Press.
- Cognat, A. (1967). *J'ai choisi d'être indien*. Paris: L'Harmattan.
- Cognat, A. (1977). *Antecume ou Une autre vie*. Paris: Robert Laffont.
- Corsaro, W. & Rizzo, Th. (1988). Discussion and friendship: socialization processes in the peer culture of Italian nursery school children. *American Sociological Review*, 53, 879-894.
- Couchili, L. T. (2010). Un demi-siècle d'école dans le sud Guayanaïse: quel bilan? In D. Maurel (Ed.), *Vannerie et mathématiques en Guyane*, pp. 56-58. Cayenne : Association Malipahpan.
- Dupuy, F. (2007). Dynamiques interethniques dans le haut Maroni. In I. Leglise & B. Migge (Eds.) *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane*, pp.317-347. Paris: IRD.
- Figueiredo Correia, J. de. (1967). *Relatório para o Exmo Sr. Ministro para apurar irregularidades no Serviço de Proteção aos Índios*. P. 4911/4978. Brasília: Ministério do Interior.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Garnier, C. (2011). *Le dispositif aide aux devoirs de l'internat d'excellence de Maripasoula: une voie vers l'intégration scolaire. L'exemple des élèves wayana du bâtiment des*



- 6ème. Tesis para optar al título de Magister M2, Université des Antilles et de la Guyane, Cayenne, Guyane française, Francia.
- Gourg, C. (2011). Hybridité et reliance: Représentations des langues vivantes étrangères en site isolé chez les jeunes Wayana d'Antecum Pata. In R. Ailincái & T. Mehinto (Eds.), *Pratiques éducatives dans un contexte multiculturel. L'exemple plurilingue de la Guyane. Vol. 2. Le secondaire*, pp. 97-104. Cayenne: CRDP Guyane.
- Grenand, F. (2000). Quelle scolarité pour quels élèves ? In S. Bahuchet (Ed.), *Les peuples des forêts tropicales aujourd'hui*, pp. 34-40. Bruxelles: APFT-ULB.
- Grenand, F. & Renault-Lescure, O. (1990). *Pour un nouvel enseignement en pays amérindien. Approche culturelle et linguistique*. SH 107. Cayenne: ORSTOM.
- Harris, M. (1987). *El materialismo cultural*. Madrid: Alianza Editorial
- Hurault, J.-M. (1968). *Les Indiens Wayana de la Guyane française: structure sociale et coutume familiale*. Paris: ORSTOM.
- Hurault, J.-M. (1972). *Français et Indiens en Guyane. 1604-1972*. Cayenne: Guyane Presse.
- Hurault, J.-M., Grenand F., Grenand P. & Lévi-Strauss, C. (1998). *Indiens de Guyane. Wayana et Wayampi de la forêt*. Paris: Autrement, IRD.
- Léna, S. (2000) Education amérindienne et éducation nationale. In Association Guayanaise des Psychologues (Ed.), *Actes des deuxièmes journées d'études sur la famille en Guyane*, pp. 78-91. Cayenne: AGP.
- LeVine, R.A. & New, R.S. (Eds.) (2008). *Anthropology and Child Development. A Cross-Cultural Reader*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Malinowski, B. (1913). *The Family among the Australian Aborigines*. London : University of London Press – Hodder and Stoughton.
- Maurel, D. (2010). Indiens et Ecole en Guyane. Réflexion sur l'histoire de la scolarisation des Indigènes de Guyane française. In D. Maurel (Ed.), *Vannerie et mathématiques en Guyane*, pp. 53-55. Cayenne: Association Malipahpan.
- Maurel, D. (2012). Genèse, fonctionnement et perspective du dispositif académique des Intervenants en Langue Maternelle (ILM) de la Guyane. *La revue française d'éducation comparée*, 8, 223-242.
- Mead, M. (2001) [1928]. *Coming of Age in Samoa*. New York: William Morrow.
- Ogbu, J.U. (1978). *Minority Education and Caste: The American System Cross-Cultural Perspective*. New York: Academic Press.

- Ogbu, J.U. (1985). Cultural-ecological influences on minority school learning. *Language Arts*, 62, 860-869.
- Ogbu, J.U. (1987). Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. Explaining the school performance of minority children. *Anthropology and Education Quarterly, Special Issue*, 18 (3), 312-334.
- Ogbu, J.U. (1992). Les frontières culturelles et les enfants de minorités. *Revue Française de Pédagogie*, 101, 9-26.
- Ribeiro, D. (1971). *Fronteras indígenas de la civilización*. México: Siglo XXI.
- Serje, M. (2005). *El revés de la Nación: territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie*. Bogotá: Uniandes.
- Spiro, M.E. & Spiro, A.G. (1975). *Children of the Kibbutz, Revised Edition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.