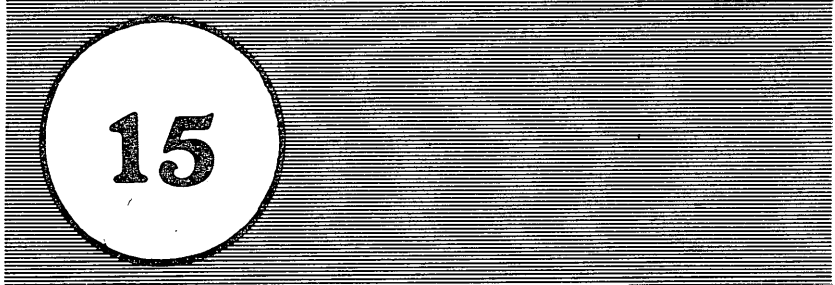


IOA



25 AÑOS

1966 - 1991



15

RS-19-8056

SARANCE

*REVISTA DEL INSTITUTO OTAVALEÑO DE ANTROPOLOGIA -
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIONES*

**Ns 15
Año 15**

Agosto de 1991

EDITOR: INSTITUTO OTAVALEÑO DE ANTROPOLOGIA

Casilla 10-02-1478

Otavalo-Ecuador

CONSEJO DE HONOR:

*Plutarco Cisneros Andrade
Segundo Moreno Yánez
Juan Freile-Granizo*

CONSEJO EDITORIAL:

*Carlos Coba Andrade
José Echeverría Almeida
Patricio Guerra Guerra
Hernán Jaramillo Cisneros
Marcelo Valdospinos Rubio*

*MARCELO VALDOSPINOS RUBIO,
Presidente*

Edwin Narváez R., Director General

Hernán Jaramillo Cisneros

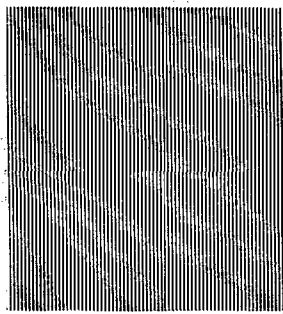
COORDINADOR



Instituto Otavaleño de Antropología

1991

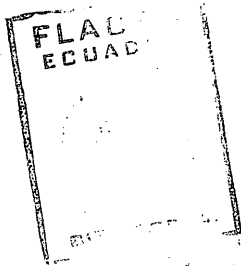
RMFN 24B1



Contenido

Pág

Presentación		9
Fundamentos para la definición de una política de investigación	<i>Carlos A. Coba Andrade</i>	11
✓ Reflexiones sobre dos aspectos de la cultura popular	<i>Celso A. Lara Figueroa</i>	21
El sueño de volar	<i>Elizabeth Rohr</i>	27
Artesanía e identidad cultural: una cuestión de historia, ideología y elección	<i>Linda D' Amico</i>	61
La cestería de Imbabura	<i>Hernán Jaramillo Cisneros</i>	71
Las guaguas de pan en San Pedro	<i>Jaime Hernando Parra Rizo y Claudia Afanador H</i>	89
Juegos infantiles de tradición oral en el área urbana de Otavalo	<i>Lola Cisneros de Coba y Clara León Vinuesa</i>	101
Folklore y educación	<i>María Ramírez</i>	143
La bomba en la cuenca del Chota-Mira: sincretismo o nueva realidad	<i>Julio Bueno</i>	171
El sanjuanito o sanjuán en Otavalo	<i>Peter Banning</i>	195
Vida institucional	<i>Marcelo Valdospinos Rubio</i> ...	219



Los artículos que publica esta revista son de la exclusiva responsabilidad de sus autores y no traducen necesariamente el pensamiento de la entidad. Se solicita canje con publicaciones similares.

**Dirección: Casilla Postal 10-02-1478
Otavalo-Ecuador**



PRESENTACION

El Instituto Otavaleño de Antropología cumple veinticinco años de su fundación, este acontecimiento se presta para volver la vista atrás y revisar cuál ha sido la contribución del IOA al desarrollo de las ciencias sociales del país.

Sin duda alguna, en los primeros años hubo que fijar la senda de sus futuras acciones, definir los lineamientos teóricos que dieran sustento a su labor, construir el techo que abrigara los sueños de los jóvenes que en torno a su fundador -Plutarco Cisneros Andrade- llevaron adelante el propósito de crear esta entidad.

Viene, luego, una etapa de grandes realizaciones en el campo científico: la publicación de la colección Pendoneros, de trabajos monográficos de diverso orden, de la colección Curiñán y de tantos otros. En el plano de las publicaciones periódicas sobresale la revista Sarance, voz oficial del IOA, con la cual colaboran distinguidos científicos sociales de diferentes partes del mundo, donde los investigadores de planta hacen conocer el avance de sus trabajos especializados.

No hay que olvidar una etapa de grave crisis económica por la que atravesó el IOA. La firme conducción de Marcelo Valdospinos Rubio, le

permitió salir de tan grave trance y hoy se piensa en concretar proyectos por mucho tiempo postergados: los museos de arqueología y etnografía, como primeras prioridades.

El presente número de *Sarance* ofrece varios artículos relacionados con diferentes aspectos de la cultura popular, que es uno de los campos del quehacer fundamental el IOA. Son estos: "Reflexiones sobre dos aspectos de la cultura popular", de Celso A. Lara Figueroa, insigne folclorólogo guatemalteco; "Artesanía e identidad cultural: una cuestión de historia, ideología y elección", de Linda D'Amico; "Cestería de Imbabura", de Hernán Jaramillo Cisneros; "Las guaguas de pan en San Pedro", de Jaime Hernández Parra Rizo y Claudia Afanador. En el plano del folklore y la educación son importantes los aportes de Lola Cisneros de Coba y Clara León Vinueza, con su artículo "Juegos infantiles de tradición oral en el área urbana de Otavalo" y el de María Ramírez sobre "Folklore y educación". En el área de la etnomúsica tenemos dos estudios: de Julio Bueno, "La bomba en la cuenca del Chota-Mira: sincretismo o nueva realidad" y de Peter Banning "El sanjuanito o sanjuán en Otavalo". En el plano teórico destacamos el artículo de Carlos Alberto Coba, "Fundamentos para la definición de una política de investigación". Sobre el papel de las nuevas religiones es muy valioso el punto de vista de Elisabeth Rohr, expresado en "El sueño de volar". Referente a la vida de la institución escribe Marcelo Valdospinos Rubio, "El IOA y la hora actual".

Para el futuro, el Instituto Otavaleño de Antropología tiene que fijarse nuevas metas: consolidar su condición de investigador de la realidad cultural y social de su área de estudio -la Sierra Norte del Ecuador- y contribuir al cambio social de quienes habitan esa área geográfica. Por la experiencia de estos primeros 25 años de vida, estamos seguros que son metas que sí pueden cumplirse.

Hernán Jaramillo Cisneros

*Carlos Alberto Coba
Andrade***

**FUNDAMENTOS
PARA LA DEFINICION
DE UNA POLITICA
DE INVESTIGACION***

* Ponencia presentada en el 4to. Congreso de Investigación de Etnoliteratura, realizado en San Juan de Pasto, Colombia, del 26 de febrero al 2 de marzo de 1991.

** Director del Departamento de Etnomusicología y Literatura Oral del IOA.

1. Introducción

Dos peligros se presentan actualmente en el proceso de la investigación de la sociedad de América Latina. El primero, que tiene su origen en las tendencias norteamericanas de la ciencia social, consiste en una excesiva particularización de los temas de estudio; el segundo, que encuentra su raíz en las deformaciones dogmáticas del marxismo, consiste en la sustitución de la objetividad científica por un discurso ideológico de dudosas proyecciones. En el primer caso, lo que se gana en rigor analítico y en refinamiento metodológico, se pierde en la comprensión global de los fenó-

menos; en el segundo caso, lo que se gana en buenas intenciones, se pierde en conocimientos efectivos. Entre un cientificismo exagerado y una politización mal entendida, la ciencia social tiene todavía ante sí un camino inseguro que afecta en primer lugar a su propio destino, y luego, al destino de las sociedades que esperan de ella el conocimiento orientador para los cambios que necesitan en forma ineludible.

El Instituto Otavaleño de Antropología, cuya misión radica justamente en investigar la sociedad desde el punto de vista de las ciencias antropológicas, considera que al iniciar su programa de trabajo de 1991, es conveniente determinar en forma expresa su política de investigaciones, puntualizando algunos principios de orden general.

2. Investigación e ideología

Lo primero que conviene recordar es que no existe ni puede existir una ciencia social "inocente". Como bien escribe Sánchez Vásquez, "la doctrina de la neutralidad ideológica, ya sea en la forma clásica de la 'ciencia libre de valores' o en la más reciente de la 'ciencia libre de ideologías', es una manifestación de la ideología burguesa ante la cual el científico social no puede ser indiferente" (Sánchez V.: 1975). O

sea que toda ciencia lleva en sí una carga ideológica, incluso aquella que se declara neutral: esa sola declaración ya la adscribe al ideal burgués de la ciencia.

Evidentemente, esto no significa que se puede reducir la ciencia social a la ideología, ni que se la puede reemplazar por un discurso más o menos bien intencionado sobre el cambio. Por perogrullesco que sea, hay que recordar que la ciencia social, no por estar penetrada de ideología es menos ciencia que la natural y, por lo mismo, junto al momento subjetivo que representa en ella la ideología, posee todos los caracteres propios del conocimiento científico, el primero de los cuales es la objetividad, que no puede confundirse con una presunta e imposible "imparcialidad", sino que estriba en que los resultados teóricos de la investigación no son una simple producción del sujeto cognoscente, sino un objeto teórico que reproduce lo real como objeto pensado. En otras palabras, dicha objetividad consiste en cierta relación entre el objeto teórico y el objeto real.

3. Investigación para el cambio

Sobre la base de la anterior reflexión, es preciso concluir que la

tarea de la investigación no puede prescindir de una decisión acerca de su destino. El Instituto Otavaleño de Antropología ha adoptado ya esa decisión, que se expresa en la ponencia que en su nombre fue presentada en la Primera Reunión de Antropología, celebrada en La Paz, en 1975.

En dicho documento se expresa que junto al fin propio de la ciencia, que es el conocimiento, existe en ella una finalidad externa que es el hombre y la satisfacción de sus necesidades. Habida cuenta de ello, la investigación de la sociedad que se realiza en países como el nuestro, no puede proponerse simplemente el conocimiento de la sociedad y sus diversas estructuras, sino que debe estar orientada a fundamentar los procesos de cambio. Esto se revela tanto más necesario, cuanto la ideología desarrollista hoy en boga está distorsionando los verdaderos objetivos sociales al presentarnos el desarrollo económico como una meta deseada. el concepto de desarrollo, tal como queda dicho en el documento antes aludido, es un concepto engañoso que no puede representar un objetivo social y tiene que ser reemplazado por el concepto de cambio.

Esto significa que, lejos de proponernos un estudio de temas

parciales y restringidos (indudablemente válidos por sí mismos y realizables en los países desarrollados), el Instituto Otavaleño de Antropología quiere considerar en su conjunto la actual coyuntura de la sociedad ecuatoriana, no con el criterio que es propio de los entomólogos, que llevaría a describir la "rareza" de ciertos comportamientos propios de las llamadas sociedades tradicionales, sino con una perspectiva integradora o totalizadora que permita entender en su más cabal significado lo que representan los procesos y movimientos sociales que configuran nuestro presente histórico.

4. Investigación interdisciplinaria

El objetivo general así descrito impone la necesidad de llevar a cabo una investigación interdisciplinaria, la única que de verdad permita una visión integradora. Por lo demás, ello va parejo al sentido de la ciencia contemporánea, que ya ha dejado atrás las tendencias hacia la especialización y la particularización que fueron impuestas al pensamiento científico por el positivismo del siglo XIX.

La investigación interdisciplinaria, sin embargo, no tiene nada que ver con un eclecticismo también positivista. Supone, por el contra-

rio, un cierto criterio unificador de teorías y metodologías, el mismo que, a juicio nuestro, puede ser alcanzado desde el punto de vista de la Antropología (Darcy Ribeiro: 1972). La flexibilidad que caracteriza a las ciencias antropológicas es factor determinante en la función centralizadora que le hemos designado.

5. Investigación experimental

Puesto que el objeto más general que se ha postulado radica en un conocimiento que debe ser útil para el cambio social, que no puede ser concebido con un criterio localista sino que compromete a toda la sociedad ecuatoriana -y quizá, hay que esperarlo a la sociedad latinoamericana, es preciso considerar que la investigación interdisciplinaria que realiza el Instituto Otavaleño de Antropología tiene un carácter experimental, en el sentido que ella no solamente se propone el conocimiento de realidades específicas, sino que sirve además para someter a prueba ciertos principios, postulados y procedimientos con el fin de elaborar modelos teóricos y metodológicos que sean susceptibles de uso y aplicación en otras regiones y por parte de otros organismos de investigación.

6. Problemática a investigarse

Nuestra propuesta de investigación, por su propia intención, encuentra en los actuales conflictos de la sociedad ecuatoriana la problemática que define, condiciona y determina los programas concretos que habrán de desarrollarse en el período venidero.

Desde el punto de vista de la Antropología, la cuestión indígena ha sido, desde hace varios lustros, considerada como el problema social por excelencia. Hoy, sin embargo, estamos ya en condiciones de comprender que el problema no consiste en la existencia de lo que, tal vez impropriamente se ha denominado "dos mundos superpuestos", es decir, el mundo del indígena y el mundo del blanco, sino en el hecho de que sobre la base de las diferencias étnicas existe toda una diferenciación de clases antagónicas no reductibles a un esquema bipartito. Para entender en toda su complejidad la cuestión indígena, es preciso considerar que ella es el resultado de un conjunto de relaciones que se operan en un ámbito mucho más extenso de lo que a primera vista aparece, y que, en una palabra, proviene de las condiciones estructurales del colonialismo generado por el subtema capitalista

mundial. "La objetiva situación de inferioridad económica y social de los grupos aborígenes ecuatorianos, debe ser comprendida dentro de la intrincada trama de relaciones que unen a estos núcleos de población dentro del marco de la estructura productiva nacional e internacional. Una visión diacrónica parece ser idónea para lograr una primera aproximación al problema de las relaciones entre etnias dentro de la sociedad ecuatoriana. De no ser así, caeríamos en la visión 'indigenista', en el sentido de que los problemas de los grupos aborígenes se verían sin la suficiente conexión con el universo nacional e internacional" (J. Cueva: 1976). "El problema indígena se origina en las estructuras económicas del sistema de producción. El aislamiento cultural y la insuficiente integración no son sino parte del síndrome. No son causa, son consecuencia. Las relaciones interétnicas no son ni mucho menos independientes de las relaciones sociales de clase. El engranaje de la historia va generando una lógica interna de relaciones de clase en la que los contactos entre etnias significan parte de un proceso más general..." (Id.).

En un contexto así definido, lo que caracteriza la coyuntura actual de nuestra sociedad es el proceso

llamado de "modernización", que consiste en general, en una serie de reajustes de la estructura económica, social y política de la sociedad, con todas sus implicaciones, y que percibe la readecuación del sistema a las nuevas circunstancias mundiales. Puesto que los llamados "países centrales" encuentran hoy más ventajosa la exportación de capitales que la de productos industriales, en los "países periféricos" se está produciendo un proceso de industrialización y de ampliación de las actividades mercantiles en un fenómeno complejo que se conoce como "desarrollismo", el cual trae como consecuencia la sustitución de los caracteres tradicionales por otros cuya estirpe hay que buscar en el sistema capitalista mundial.

Estos fenómenos constituyen, en rigor, los más notables caracteres de la sociedad contemporánea en el Ecuador y configuran el ámbito más importante para las investigaciones sociales. Partiendo de ello, ya no es posible considerar, como antes se ha considerado, que la cuestión indígena representa un problema aislado dentro de la sociedad nacional, sino un problema integrado en el conjunto de procesos operados en ella, y no hacia adentro, sino incluso en el contexto de sus relaciones con otra sociedad.

Tal es la razón de que el Instituto de Antropología haya decidido investigar los fenómenos y los efectos de dichos procesos de modernización en la sociedad tradicional. El solo enunciado de este tema revela sus complejas articulaciones, e impone la necesidad de tratarlos con enfoques multidisciplinarios desarrollando una metodología suficientemente flexible para dar cabida, unos junto a otros, a fenómenos diversos en su naturaleza y en su expresión.

7. Precisiones metodológicas

Sin entrar a detallar lo que se refiere a las técnicas o procedimientos concretos que habrán de utilizarse en la investigación de esta problemática (puesto que, como es obvio, tales puntos deberán ser definidos con posterioridad, dentro de cada uno de los proyectos específicos de investigación y tomando en cuenta los caracteres particulares de cada caso) es conveniente expresar aquí, en lineamientos generales, la concepción adoptada en relación al método.

Es necesario considerar de entrada que la realidad social se presenta como una "complejidad horizontal", en forma de grupos diferenciados que están en posesión de técnicas y niveles de producción

determinados, en relación con la estructura interna que tales técnicas y niveles determinan y que se vuelven sobre ellas para condicionarlas. Estos grupos humanos, aun los más particulares y limitados, se encuentran también relacionados con los grandes conjuntos nacionales y mundiales, presentando en cada caso rasgos específicos que deben ser fijados, definidos y descritos. Pero esta "complejidad horizontal" se entrelaza, por así decir, con una "complejidad vertical", que representa la evolución temporal de los grupos humanos, tanto como la diversa edad que tienen sus componentes. Ambas "complejidades" reaccionan la una sobre la otra y determinan en su interacción los modos específicos de su conducta dentro de la totalidad.

Para entender esta suma de complejidades (que de ningún modo es una suma aritmética), se hace necesario diferenciar en la investigación tres etapas o instantes: a) *El momento descriptivo*, que consiste en la observación de los fenómenos, y que no es una observación pura y simple, sino que debe estar informada por la experiencia y por una teoría general; b) *El momento analítico-regresivo*, que consiste en el análisis de la realidad investigada, con un esfuerzo por fecharla exactamente; y, c) *El momento histórico-*

genético, que consiste en un esfuerzo por volver a encontrar el presente, no ya con un criterio puramente descriptivo, sino un presente comprendido y explicado.

Este método, que ha sido expuesto por Lefebvre (H. Lefebvre: 1953) se muestra, en general, válido para los estudios antropológicos, y en particular, para los que han sido aquí expuestos.

8. Organización del trabajo

A partir de este esquema, podría entonces esbozarse una organización general del trabajo, susceptible de todos los reajustes aconsejados o impuestos por el propio desarrollo de la investigación.

Ante todo, cabe destacar que el actual programa de investigación no podrá proponerse en su conjunto la totalidad del proceso. A partir de una hipótesis de trabajo podrá desarrollarse acaso la primera fase de la investigación dejando las restantes para ulteriores programas.

Esto significa que la tarea del presente programa consiste, en general, en a) Racionalizar las observaciones ya hechas sobre una área concreta, hasta hoy definida como *área de influencia del IOA*; y, b) Proceder a nuevas observaciones,

con acopio de datos suficientes que deberán ser comparados con el resultado de las observaciones anteriormente sistematizadas.

Como es natural, esta observación debe cubrir diversos aspectos, y para ello el programa será organizado de tal modo que diversos equipos de investigación puedan cubrir la totalidad del universo a estudiarse.

9. Hipótesis de trabajo

Dada la tendencia general de desarrollo de la sociedad ecuatoriana en la que acusan rasgos predominantes los procesos desarrollistas de industrialización, se da un fenómeno de expansión y de consolidación del capitalismo, que produce alteraciones profundas en la sociedad tradicional, las mismas que comienzan a producirse en su estructura económica inciden luego en su estructura social, y se reflejan finalmente en su estructura ideológica. Oportunamente se introducirán en los programas específicos las definiciones operacionales necesarias, a fin de que los términos de esta hipótesis sean unívocamente entendidos.

10. Distribución del trabajo

A partir de esta hipótesis, será preciso investigar los siguientes as-

pectos:

a) Delimitación de la zona geocultural de competencia del IOA, estableciendo límites de dispersión cultural de la zona, y sus articulaciones con las zonas colindantes. Relación de los actuales grupos humanos con las pautas del poblamiento en el pasado.

b) Estructura económica de la zona. Régimen de tenencia de la tierra; producción artesanal e industrial, comercialización, etc.

c) Estructura social en la zona: comunidades, parcialidades, flujos migratorios, organización familiar, etc.

d) Estructura política de la zona: estructura de poder, relaciones con la administración nacional, organizaciones gremiales o sindicales, etc.

e) Estructura ideológica: ideas y creencias, tradiciones, religión y culto, arte popular y artesanías, música popular y folklórica, medios de comunicación, etc.

Sobre la base de las anteriores ideas, y en una serie consecutiva de discusiones, será preciso formular los programas específicos de investigación, para luego dar paso a la

tabulación de datos o informe y finalmente revertir los datos a la sociedad poseedora de los mismos.

BIBLIOGRAFÍA

CISNEROS Andrade, Plutarco
1975 **Primera reunión de Antropología de los países del Grupo Andino**"; Ponencia presentada por el Instituto Otavaleño de Antropología, La Paz, septiembre de 1975; en Revista Sarance No. 1. Instituto Otavaleño de Antropología; Otavalo; 45-66 pp.

CUEVA JARAMILLO, Juan
1976 **"Relaciones interétnicas"**. Ensayo de acercamiento al caso ecuatoriano; en Revista Sarance No. 2; Ed. Instituto Otavaleño de Antropología; Otavalo; 16-21 pp.

LEFEBVRE, Henry

1967 " Introducción a la crítica de la vida cotidiana y crítica de la vida cotidiana"; en: **Obras de Henry Lefebvre**; Ed. Peña y Lillo, tomo I; Buenos Aires.

1972 **La vida cotidiana en el mundo moderno**; Ed. Alianza; Madrid.

RIBEIRO, Darcy

1971 **Fronteras indígenas de la civilización**; Ed. Siglo XXI; México.

SANCHEZ VILLARREAL, Jorge

1984 "Andrés Gallardo un escritor criollista"; 127-228; **Ateneo**; Revista de Ciencia, Arte y Literatura, No. 449; Ed. Universidad de Concepción; Chile.

*Celso A. Lara Figueroa**

**REFLEXIONES
SOBRE DOS ASPECTOS
DE LA CULTURA
POPULAR**

* Universidad de San Carlos de Guatemala

Breves Apuntes sobre teoría de la literatura popular

Hasta el presente, los trabajos se han desarrollado sobre la cultura de los sectores subalternos han contribuído, en mayor o menor medida, a esclarecer tanto aspectos teóricos como metodológicos. Sin embargo, su delimitación conceptual continúa siendo objeto de reflexión y la vinculación de la teoría con la realidad, un proceso que transita por la fase inicial de realización, sobre todo en aquellos países de América Latina, entre ellos Guatemala, que se encuentran abocados a la construcción de un Estado nacional. En cuanto a la tarea de defi-

nición y caracterización de la cultura popular, ésta se ha encarado a partir de su relación de oposición con la cultura dominante o hegemónica concibiéndola, como lo señala Margulis, producto gestado por el pueblo a partir de sus necesidades y su poder de creación. Respecto a sus contenidos, de la manera en que los produce, se la concibe como expresión de la conciencia de los sectores populares, donde la memoria colectiva (fundada en la tradición oral), se actualiza y enriquece a través de lo nuevo-creado-apropiado-recreado y difundido.

Dentro del caso latinoamericano, Néstor García Canclini postula que la cuestión fundamental es centrar el estudio de las culturas populares en la estructura del conflicto. Y afirma: "las culturas populares (más que la cultura popular) se configuran por un proceso de apropiación desigual del capital económico y cultural de una nación o etnia por parte de sus sectores subalternos, y por la comprensión, reproducción y transformación real y simbólica, de las condiciones generales y propias de trabajo y de vida". Vale decir que en ese quehacer, la cultura que se desarrolla asume las particularidades que el sector social -en este caso el subalterno- le imprime, produciendo determinada clase de objetos culturales en respuesta a sus pro-

prios intereses y necesidades, o bien redefiniendo los contenidos de aquellos que obtiene mediante la apropiación de la cultura de masas.

Siguiendo la perspectiva de Antonio Gramsci el que escribe considera folklore como sinónimo de cultura popular tradicional, y por tanto, lo asume en una nueva perspectiva gnoseológica y epistemológica.

Los estudios antropológicos tanto como los estudios filológicos de orientación tradicionalmente erudita, distinguen un sector en que sitúan los hechos de lenguaje, en el marco de la producción de bienes espirituales (ideas, representaciones, valores...), y suelen dividirlo en tres áreas constitutivas: folklore poético, folklore narrativo y folklore lingüístico. Los dos primeros, agrupan un conjunto de textos marginales al ámbito literario de la cultura oficial, tanto que en un número considerable de países como Guatemala no tienen ningún lugar en las historias literarias nacionales. Se considera folklore poético a los refraneros, adivinanzas, canciones guerreras, heroicas y amorosas, rondas infantiles, corridos, décimas, oraciones, cantos para acompañar el trabajo, cantos eróticos, coplas y composiciones en verso de diversa índole. El folklore na-

rrativo comprende los mitos, las leyendas (de héroes, de santos, históricas, etiológicas, ejemplarizantes, etc.), los relatos explicativos (de personajes, humanos, de animales, genitales y escatológicas, mágicos...) los casos (religiosos, animísticos, históricos, de testimonio...) y los chistes entre los más comunes y más significativos en el caso guatemalteco.

Bajo el concepto de folklore lingüístico, los estudiosos coinciden en citar hechos lingüísticos propios de los sectores subalternos: jergas de grupos de trabajadores, sobrenombres, apodos e hipocorísticos, pregones de vendedores, comparaciones, dichos y otras frases hechas, además del conjunto de textos que se producen y se difunden por la vía escrita, pero fuera del circuito de la cultura letrada del momento: los *grafiti* (escritos en lugares públicos), actividad escrita "underground", es decir, proveniente de organizaciones ilegales, inscripciones, anuncios, folletos y otros semejantes. La producción y circulación de estos productos usa aún preferentemente la vía oral, aunque cada vez más se utiliza también la escritura.

El folklore lingüístico y literario es funcional, es decir, tiene valor de uso. Las clases subalternas

lo producen para llenar las necesidades comunicativas, expresivas y simbólicas que les son propias por sus condiciones de existencia. Por ello es inexacto afirmar que el patrimonio literario popular es solo diferente al de las clases letradas en cuanto al "valor estético" que conllevan. En realidad opera en otro circuito. Sin embargo, el conjunto de textos y discursos populares llegan a penetrar y teñir los discursos de otros sectores. En Guatemala, por ejemplo, es notable la fuerte dosis de habla propia de los sectores marginales de la ciudad, entre los estudiantes universitarios y de escuela secundaria, el llamado caló o caliche. Y es que la desposesión lingüística de los sectores populares y el carácter restringido de su acceso al capital simbólico de la humanidad, no impiden el desarrollo de una producción espiritual, en cierta medida, alternativa. Jerga, argot, discursos y textos populares muestran el pensamiento y el comportamiento del pueblo y, consecuentemente, el andamiaje ideológico subyacente en un momento determinado de su historia. Tienen en común su marginalidad, el valor de uso, la restringida posesión de recursos simbólicos cultos, que es, paradójicamente, una limitación y un factor que promueve la producción alternativa.

Es necesario también distinguir la literatura popular de la literatura criollista, "folklorisista". Ambos procesos de producción y productos respectivos intercambian influencias, correspondientemente con las relaciones sociales e ideológicas que los generan. La literatura costumbrista y criollista elabora modelos, aprovechando el haber popular pero integrándolo a mecanismos y artefactos técnicos de la cultura oficial, lo que le permite generar nuevos valores de cambio y ampliar el mercado del gusto. Por su parte, el folklore lingüístico, resistente y desprovisto, confirma las normas estéticas que conoce para soportar el despojo. Le es menester guardar con celo los instrumentos y métodos de producción simbólica elaborados o adquiridos por apropiación, de ahí su conservadurismo en la forma, condicionado asimismo por la transmisión oral. Los grupos populares asimilan o capturan elementos del arte letrado y los "folklorizan"; esto es, los incorporan al haber propio, de acuerdo con sus necesidades y proceso histórico. Un ejemplo de ello es la fragmentación de los viejos romances españoles en corridos al llegar al nuevo mundo. Estos hechos, sin embargo, no deben conducir al error de considerar a la literatura popular como literatura culta desgradada o migajas del arte culto. Tampoco cabe afir-

mar, con idealismo romántico o político, en cualquier vertiente ideológica, la superioridad *per se*, de la literatura y de toda creación popular.

Al estudio de la literatura popular, considerada en parte como una forma de la ideología de las clases subalternas, poco interesa el problema del "valor estético", lo cual no significa ignorar que el folklore literario, como toda literatura, implica la producción de efectos estéticos. Esta posición pone en primer plano el hecho de que la literatura (el texto) comienza con la solución imaginaria de las posiciones ideológicas irreconciliables (solución en el sentido de "puesta en escena") y, además, que la literatura no es solo ficción, puesto que es la producción de una cierta realidad material no autónoma y de un efecto social. Esto es, la literatura es productora de efectos de ficción combinados con efectos de realidad, de ahí que provoque identificación en los destinatarios.

Sobre las especificidades de la cultura popular guatemalteca

La cultura de los pueblos de América Latina es sincrética por excelencia. Es decir, en ella se han conjugado conjuntos de elementos culturales que a lo largo del proceso

histórico han fundamentado su perfil sociocultural.

Tres fuentes básicas conforman la cultura latinoamericana: lo indígena prehispánico y colonial, lo occidental a partir del siglo XVI y lo africano a partir de finales del mismo siglo. Pero todo ello, engarzado asistemáticamente, en el sentido de Gramsci, se desenvuelve como cultura específica, fundamental, en la que se sustenta una visión propia, con atributos auténticos en lo que la síntesis dialéctica de elementos es el mejor resultado de la misma.

Dentro de este esquema fundante, resaltan tres elementos específicos en la cultura popular latinoamericana, simbióticamente entrelazados: *la oralidad, las instituciones populares culturales y la religiosidad popular*. En ellas descansa el desarrollo de toda la cultura tradicional.

Es importante subrayar, que, en tal sentido, la cultura popular se maneja esencialmente a través de la oralidad, de la palabra y el ejemplo, cuyas expresiones tienen su propia estructura nodular, y que se transmite de generación en generación. Más que una cultura que basa su herencia colectiva en lo *escrito*, la cultura popular latinoamericana, cen-

troamericana y específicamente, del sur de mesoamérica, Guatemala, basa su credibilidad en la tradición oral, en la confianza y fe que proporciona la *palabra*. Las instituciones culturales, amalgamadas, *reelaboradas*, reestructuradas nuevamente de acuerdo al proceso histórico, son el refugio de los valores sociales colectivos que transitan en estos pueblos. En el sur de Mesoamérica tres son estas instituciones: cofradías, compadrazgo y municipalidad (cabildos indígenas o de herencia indígena), que se han convertido en el reservorio de la cultura popular adaptada a su práctica social contemporánea. Ahí viven los patrones tradicionales, los elementos que jerarquizados por la práctica social, forman la amalgama asistemática -en el sentido de Gramsci insistimos-, de los distintos momentos históricos de esta sociedad concreta. Intimamente ligada con este aspecto último, se encuentra la religiosidad popular. Opuesta a la religión oficial, en el caso del sur de mesoamérica, la católica desde el siglo XVI, en su interior se han amalgamado las deidades del panteón prehispánico y las de los cultos católicos populares, dando una nueva forma de expresión cultural: configurando una concepción del mundo y de la vida particular y específica, en donde además de la concepción del mundo sagrado,

están bailes, fiestas y ceremonias de carácter tradicional secular.

Pero son estos tres factores, *oralidad, religiosidad popular e instituciones*, en donde se encuentran los basamentos de la cultura tradicional de Guatemala. Son lo que constituyen su propia especificidad y su propia manera de ver el mundo y la vida. Es por ello que cualquier estudio sobre la cultura popular tradicional, debe partir del análisis de estos tres elementos, para estudiarlos en forma global, para entenderlos en forma integral.

A partir de ellos se puede particularizar. Pero un estudio profundo debe partir del análisis global de estos tres fenómenos culturales, propios de la Cultura Tradicional de los pueblos mesoamericanos del sur y de Guatemala. En este contexto es que definimos las claves de la cultura popular.

En tal sentido, entendemos por cultura popular tradicional a todas aquellas manifestaciones que se desarrollan en el seno de un pueblo, y que poseen características propias surgidas por los procesos históricos y sociales que las determinan. La Cultura Popular Tradicional es, por tanto, el crisol donde se refugian los

valores más auténticos que una nación ha creado a lo largo de su devenir histórico y nutridos diariamente por la realidad socio-económica que rige su vida colectiva. Comprendida dentro de su contexto histórico, la Cultura Popular Tradicional es dinámica por excelencia; permite a los pueblos adaptarse en situaciones nuevas de vida y coadyuva a la transformación de su realidad circundante. Como elemento social que es, la Cultura Popular Tradicional se transforma de acuerdo a los cambios sustantivos de la nación a la que pertenece, pero como receptáculo de manifestaciones socioculturales ancestrales permite conservar en su seno lo más valioso del patrimonio del pueblo, y, por ello, adaptarse con éxito a las transformaciones sociales. Los cambios de la Cultura Popular Tradicional no conllevan, pues, la destrucción o extinción de sus rasgos básicos, sino, al contrario, permiten conservar y enriquecer los aspectos propios, auténticos y genuinos que los mismos pueblos desean que permanezcan en el proceso de su autodesarrollo. Por tanto, la Cultura Popular Tradicional se convierte en fuente inagotable de identidad cultural, como raíz de nacionalidad.

*Elisabeth Rohr**

EL SUEÑO DE VOLAR

* Johann Wolfgang Goethe
Universität Frankfurt.

1. Sectas misioneras: ¿Cosmovisión o Emancipación?

Desde mediados de los años sesenta el Continente Latinoamericano es asediado por una invasión de derecha de sectas y grupos misioneros conservadores de los EUA. Resulta notorio que al lado de los Mormones, los Bahai y algunas comunidades religiosas asiáticas, sean sobre todo los grupos misioneros protestantes y evangélicos originados en el espectro de la iglesia protestante de los EUA, los que aflu-

yen cada vez con mayor fuerza a los diferentes países de la América Latina.¹ Bien dotados de recursos financieros y de personal, reportan ya sorprendentes tasas de crecimiento. Incrementos de un 30-80%, como los dados al principio de los años setenta en Ecuador, ya no son algo extraordinario.

Entretanto, Guatemala con un 30% de su población, Haití con un 20%, Panamá, Chile y Nicaragua cada uno con un 15%, Costa Rica con un 11% y Brasil con un 10% se cuentan entre las grandes posesiones de un protestantismo extremadamente fundamentalista y de cuño norteamericano.

No obstante, el protestantismo misionero es en si un movimiento muy heterogéneo, conducido por una gran variedad de grupos misioneros norteamericanos independientes y compitiendo entre sí. Por tanto, no se puede hablar de un protestantismo latinoamericano aunado, lo cual da como resultado que con gran frecuencia se encuentren activos en un mismo país grupos misioneros evangélicos y fundamentalistas muy diversos, los cuales llegan a una enconada lucha por las almas indígenas.

Al interior del protestantismo misionero son las comunidades

pentecostales las que registran las mayores tasas de crecimiento. En los últimos tiempos el movimiento pentecostal se cuenta en el país católico más grande del mundo, en Brasil, no solo entre las más grandes, sino también entre las comunidades religiosas protestantes con el crecimiento más veloz de todo el continente Iberoamericano. En cambio, las iglesias pentecostales apenas si se han preocupado hasta ahora de pisar las tierras de los Andes. Aquí se desarrolla una forma del protestantismo completamente diferente quizá a la de Brasil e incluso a la de México, donde un 80% de los creyentes protestantes pertenecen a alguna de las muchas comunidades pentecostales asentadas ahí (Prien 1978: 857, y Bastian 1983: 222).

Mientras que por el lado del protestantismo es sobre todo el movimiento pentecostal el que impregna el acontecer misionero latinoamericano, son en particular los Mormones entre las restantes agrupaciones cristianas los que -junto a los Protestantes- le expropián a la Iglesia Católica la mayor cantidad de fieles. En Ecuador los Mormones han avanzado en el lapso de pocos años hasta el tercer lugar entre las comunidades religiosas más fuertes, contando con 50.000 miembros (Bamat 1986; 32).

Aun cuando las actividades misioneras de las diferentes iglesias protestantes en general no han progresado tanto en el espacio andino como lo han hecho en Brasil o Guatemala, todos los indicios parecen indicar que se avecina también aquí un desarrollo idéntico al de América Central. Pues pese a que en Ecuador solo el 4% de la población pertenece a una comunidad religiosa no católica, de hecho en la provincia de Chimborazo la Gospel Missionary Union logró en 15 años convertir a más del 38% de los indígenas predominantemente campesinos.

Por todas partes surgen nuevas iglesias, nuevas escuelas bíblicas, nuevas comunidades. Y si un pastor de las iglesias pentecostales Asamblea de Dios en 1988 profetizó para Guatemala, que "en el año 2000 la mitad del pueblo guatemalteco pertenecerá a nuestra iglesia", esto corresponde a una valoración extremadamente realista del futuro.

Las estimaciones del porcentaje de la población con membresía en las organizaciones protestantes de la fe señalan una cifra cercana al 10%. Sin embargo, de mantenerse esta tendencia puede partirse del supuesto que dentro de pocos años una quinta parte de la población latinoamericana pertenecerá a una comunidad religiosa no católica.

Estas cifras porcentuales relativamente bajas adquieren empero un mayor significado, al observar que los éxitos en la conversión se han logrado en su mayoría en menos de veinte años, pues incluso ya avanzada la década de los sesenta fracasaron intentos conjuntos de pisarle los talones, tanto a la empecinada resistencia de la Iglesia Católica como a las condiciones sociales del Continente. Aunque en Brasil, Argentina y Chile, es decir, en los grandes países de inmigración, comunidades protestantes foráneas, principalmente europeas, intentaron establecerse; la influencia de estos primeros protestantes, los cuales eran ora luteranos o bautistas, ora metodistas o presbiterianos, permaneció circunscrita a las colonias de extranjeros y con ello a una clase burguesa en surgimiento. Pese a haberse establecido la libertad religiosa en todos los países, el acceso a estas libertades permaneció para la mayor parte de la población campesina indígena completamente obstruido debido a que vivían en condiciones de dependencia cuasi feudales. Recién con la liberación campesina dada al calor de la Reforma Agraria, a principios de los años sesenta -setenta, una bandada de sectas se sintió atraída al campo, debido a que los pequeños campesinos parecían particularmen-

te receptivos a los mensajes de salvación, traídos por las sectas misioneras con permiso estatal.

Pero estos grupos misioneros se diferencian esencialmente de sus predecesores, pues ya no se trata de iglesias de las llamadas denominaciones históricas, a las cuales pertenecen luteranos, bautistas, metodistas, etc. sino de iglesias de las llamadas denominaciones no tradicionales, muchas veces llamadas también "Faith Missions", iglesias libres, o sectas (Prien 1978). En América Latina cualquier comunidad religiosa no católica es caracterizada como secta. Esto se basa tanto en prejuicio próximo a la Iglesia Católica, como al comportamiento profundamente separatista y competitivo de las sectas mismas. Su praxis misionera justifica, de todas maneras, la aplicación del concepto "sectas". A partir de aquí se denota una serie de coincidencias muy características.

En común tienen todas ellas su origen y cuño norteamericanos, así como el rechazo a todo trabajo ecuménico conjunto. Característico resulta también su comportamiento sectario y racista, el cual se expresa ejemplarmente en el caso de Otavalo, Ecuador, donde tanto los Mormones, como la Christian and Mis-

sionary Alliance (protestantes de orientación evangélica) erigieron respectivamente un templo para los blancos y uno para los indígenas. Pragmatismo, una creencia sostenida en el progreso, un espíritu pionero, una ortodoxia atada a las escrituras, así como un anticomunismo primitivo, son las restantes características de estas nuevas sociedades misioneras activas en Latinoamérica (Geldbach 1986).

La labor de conversión de los Mormones, los Bahai, los pentecostales, y de todas aquellas sociedades misioneras protestantes independientes se dirige preferentemente a los marginales, los grupos indígenas de la población de las tierras altas andinas y la región centroamericana, aunque también a los empobrecidos fugitivos del campo y los habitantes de los barrios bajos y no en última instancia a las clases con aspiraciones de ascenso social de la pequeña burguesía del campo y la ciudad. Con ello las estrategias misioneras definen su meta en función de los grupos de la población económicamente más débiles, aunque étnicamente más fuertes de América Central y la Región Andina. Como catalizador de este proceso de transformación política de grandes alcances le corresponde a estas sectas un enorme significado.

El establecimiento de sus metas, tal y como queda en claro en su consigna "Solo Jesús significa la libertad" o "Solo Jesús ofrece la paz", es inconfundible: se pretende convencer a los insatisfechos, a los empujados, los explotados, los oprimidos y a los grupos potencialmente revolucionarios, de la inutilidad de una transformación política y en su lugar propagarles el anhelo de ascenso social por la vía de una ética de trabajo rígida, calvinista, encaminada al éxito y a la riqueza individual.

El buen resultado de esta empresa es atribuible a diversas razones:

1. Las sectas se aprovechan de una Iglesia Católica dividida y de la política de debilitamiento a la Teología de la Liberación iniciada por iniciativa papal, así como de una convulsión izquierda, políticamente debilitada. Por el momento, ninguna de ellas se postula como portador de esperanza para las clases populares.

2. Ellos son los aprovechados de una secularización y una modernización promovida con demasiada rapidez por el Estado y la Iglesia. Asimismo, ofrecen orientación espiritual y asistencia paterna-

lista y remiten a una salida individualista de la crisis.

3. Las sectas operan desde hace tiempo como una multinacional, como una empresa de servicios de alto rendimiento, especializada en el aumento neto de almas, que con ayuda de las técnicas más modernas, de campañas publicitarias organizadas de acuerdo a planes estrictos, e investigaciones apoyadas por las computadoras más exactas sobre disposición a convertirse de los diferentes grupos poblacionales, vende su artículo, la religión, amparándose en una membresía en constante crecimiento.

¿Cómo ha resultado posible a las sectas el coronar su trabajo de convencimiento religioso con éxito? ¿Cuáles son sus estrategias? ¿Y cuáles motivos conscientes e inconscientes de los afectados tienden a vincularse con ello?

En buena parte, el éxito de la labor misionera de las cerca 150 sociedades misioneras activas en Latinoamérica, puede remitirse al hecho de que junto a la Biblia les obsesaban, especialmente a los pueblos indígenas, todo aquello que hasta entonces tanto el Estado como la Iglesia les habían sustraído, es decir, un acceso verdadero al cono-

cimiento, a la formación y a la asistencia médica. Aquí se actúa fielmente de acuerdo a la consigna: "nosotros les damos algo de lo que ellos quieren, y así podemos darles algo de lo que necesitan" (Robert Bowman, citado por Schmidt 1980: 125).

De esta manera, lo que los paganos al sur del río Grande necesitan, según la concepción de los misioneros, es sobre todo -a quién le habría de sorprender- la palabra de Dios.² Lo novedoso resulta ser que el acceso a la palabra se posibilite en la lengua materna. Más aún: no solo la Biblia se traduce a los idiomas autóctonos, sino además los cursos de alfabetización se ofrecen en los respectivos idiomas, la asistencia médica la cumplen médicos hablantes del Quichua, las emisoras de la iglesia han establecido gran cantidad de programas remitiéndose al idioma, la cultura, los intereses y la tradición indígenas. Por supuesto, en las iglesias se predica, se reza y se canta exclusivamente en Quichua. Estos hechos son los que en primera instancia -y aquí debe prestarse mucha atención a esta delimitación- le han devuelto a los indígenas oprimidos cultural y económicamente desde hace siglos, una parte de su valoración humana. El misionar contiene por lo tanto una revalorización de la cultura socialmente discri-

minada de los pueblos indígenas marginalizados.

Un campesino indígena, quien escuchaba por primera vez en su vida en una de las tantas emisoras religiosas de los misioneros protestantes su propio idioma, se expresó de la siguiente manera, profundamente conmovido: "Este es nuestro idioma, Dios nos está hablando a nosotros. Realmente, Dios quiere a los indios tanto como a los españoles... Yo quiero pertenecer a Jesucristo como dice esa caja..." (Muratorio 1981: 82-83).

Aquí resulta evidente cuál es el significado atribuible a los idiomas autóctonos bajo condiciones de colonización, las cuales se mantienen hasta hoy de una u otra forma. Pues colonización quiere decir algo más que simple explotación económica, más que llana opresión cultural: el campesino indígena interpreta el hecho de que en el espacio de la Iglesia Católica, exclusivamente el español encuentre utilización (anteriormente el latín), no solo como un no ser amado, sino además como un no ser comprendido. El Dios de los blancos era, de acuerdo a esto, al fin y al cabo un Dios de los colonizadores, de los dominadores, que no estaba en capacidad de entender a sus hijos indígenas y que por lo tanto no podía amarlos.

A partir de aquí, la religiosidad autónoma vivida en los cultos sincréticos de los pueblos indígenas contiene otro significado.³ Hoy se constituyen en el espacio de representación de los esquemas indígenas de vida colectivos e inspirados religiosamente, los cuales se encuentran en contradicción con las normas y valores de los dominadores (Lorenzer 1981).⁴

A partir de este trasfondo es que se hace comprensible por qué los misioneros norteamericanos son alabados como héroes y salvadores, y cuál significado debe atribuírsele a la traducción de la Biblia, así como a los servicios religiosos celebrados completamente en Quichua. Los misioneros fundamentalistas y evangélicos de los EUA guían con su labor de conversión, un *proceso de descolonización cultural*. La revalorización de la cultura indígena ligada a él, significa para los indígenas sometidos desde hace siglos, una ruptura de las cadenas de la humillación, la desvalorización y la inferioridad.⁵ En consecuencia con este proceso de descolonización cultural se despierta un nuevo sentimiento indígena de autovaloración. Un tejedor indígena, Don Segundo G., lo relata así con lágrimas en los ojos: "Ellos (los misioneros gringos) nos llaman Señor y Señora,

nos tratan como seres humanos y no como animales, o como pequeños niños tontos".

Incluso se ha ido conformando, tal y como lo denota Blanca Muratorio, un renovado orgullo por la cultura indígena, a partir del cual crece una estabilización y un fortalecimiento de la identidad étnica frente a la clase dominante, la cual se mantiene, hoy como ayer, en el convencimiento de que el hablar Quichua es signo inequívoco de inferioridad intelectual y social (Muratorio, 1981: 88).

El poseer una Biblia en Quichua se convierte, sobre el trasfondo de una marginalización social milenaria, no solo en un extraordinario símbolo cargado de prestigio, sino además y simultáneamente en medio para la ruptura con un aislamiento social basado en el racismo. Por lo tanto, el éxito de las sectas debe entenderse también como signo y expresión de protesta, frente a una Iglesia Católica que está más interesada en la administración de su poder que en la salvación espiritual de sus fieles indígenas. Ligado a ello, está también una protesta frente a una sociedad comprometida con el catolicismo, frente a un estado que se autodenomina cristiano, los cuales empero

se han aliado a lo largo de los siglos en el dominio y la explotación de los indígenas.

Lo problemático de esta utilización instrumental y abarcativa de los idiomas indígenas se expresa en un doble sentido:

1. de esta manera se reúnen los requisitos para alcanzar a los grupos de la población indígena más remotos y al mismo tiempo los niveles más profundos de la personalidad, lo cual permite mejorar notablemente las oportunidades para una adocctrinación y una manipulación; y

2. la utilización de los idiomas autóctonos no determina absolutamente nada sobre la calidad de los contenidos transportados por ellos.⁶

Esto se torna aún más transparente en función de los programas de alfabetización de progresiva aparición.

El silabario de la alfabetización es por regla general la Biblia, con frecuencia simplemente porque no se dispone de otros libros en los idiomas autóctonos, y, por supuesto, porque los misioneros no quieren desperdiciar ninguna posibilidad de influencia religiosa. Asimismo, los grupos misioneros fundamenta-

listas y evangélicos son conocidos por su ortodoxia plegada a las escrituras y su fe literal a ellas: ellos exponen la Biblia literalmente, negando el contexto histórico relacionado con la historia de su origen. El compromiso fundamentalista con la palabra y la prohibición ligada a ello de cualquier interpretación de la palabra bíblica contiene la consolidación del tabú alrededor de cualquier interpretación, de cualquier exposición, crítica o cuestionamiento de la palabra bíblica, ya sea de carácter biográfico, histórico o científico. La Biblia se erige como la única autoridad legítima para la vida y la fe.

Aunque la alfabetización llevada a cabo por las sectas permite una apropiación de las facultades civilizadoras y, con ello, la integración deseada por muchos en la sociedad moderna, esto está empero ligado a un proceso de enajenación y desarraizamiento, de forma tal que la tradición oral, los ritos tradicionales, costumbres y usos se pierden irremediablemente.⁷

Por lo tanto, a la conversión la vigila el bifonte Jano: pese a que sea correcto que la traducción de la Biblia, tanto como la alfabetización en Quichua contienen la posibilidad y la UTOPIA de una liberación abarcativa de las cadenas milenarias

de la esclavización social y cultural, empero ¿de qué sirve esta liberación si evidentemente se instrumentaliza con fines religiosos antiemancipatorios? ¿Y de qué sirve a los liberados, si de inmediato son atados a la palabra bíblica, la cual, si bien ahora es entendida, se encuentra al servicio de una nueva forma de represión, asegurando un sometimiento que, debido a que es aún más sublime, es extraordinariamente más difícil de evidenciar y de contrarrestar? Pues esta forma de represión viene imbuida en la máscara del progreso, disfrazada de progreso, vertida en todos aquellos regalos y esperanzas que las sectas reparten sin ton ni son. La conversión no es un acto emancipador y tampoco se encuentra al servicio de una verdadera liberación. Todo lo contrario: la labor misionera de las nuevas sectas demuestra ser un programa de adoctrinamiento perfectamente organizado y con metas claramente establecidas: no se pretende una colonización de la naturaleza externa sino de la interna, de una tal y como lo ha precisado Lorenzer- "destrucción de la sensualidad".

La religión es -y esto era a lo que yo quería llegar- algo más que una mera cosmovisión. La religión se encuentra impuesta en la estructura de la personalidad humana y

por lo tanto estrechamente ligada a su historia de vida.

En la segunda parte me he propuesto mostrar cómo las sectas, con su adoctrinamiento y manipulación descritos anteriormente, se extienden mucho más allá de las fronteras de la ideología y de la esfera de las condiciones sociales y -esto es algo no considerado por Max Weber- intervienen en la subjetividad (en la estructura instintual) y en los esquemas de identidad colectiva e individual, transformándolos radicalmente.

Aquí ha de ser planteada la pregunta respecto a los motivos inconscientes de la conversión. Pues pese a la pobreza económica, pese al gran déficit en cada terreno social, pese al apoyo de las muchas actividades masivas en lo económico y lo religioso llevados a cabo por un ejército de organizaciones de ayuda misioneras, y pese a todas las astutas estrategias misioneras, el trabajo de convencimiento religioso fracasaría de no ser porque de antemano está dada una predisposición adicional y una motivación, que le prestan a la conversión un sentido subjetivo y emocional y un significado colectivo-cultural. Esto también funge para el desciframiento a partir de la perspectiva de la historia vivencial.

2. El sueño de volar y otras historias

Conversaciones con don Segundo G. (1983-1984)

En la primavera del año 1983 inicié mis investigaciones etnoantropológicas en Ecuador. Yo quería tener algunas conversaciones con campesinos y tejedores indígenas, que fuesen miembros de alguna de las tantas sectas, para desentrañar cuales eran los motivos inconscientes y vivenciales responsables de esta conversión.

Ecuador y en particular la región Otavalo, al norte del país, me resultaban familiares debido a viajes anteriores. Desde la primera vez que me encontré con indígenas en el mercado de Otavalo, quienes con toda humildad miraban hacia abajo toda vez que hablaban con un blanco, me sentí siempre atraída por el lugar. Su evidente orgullo y su timidez despertaron en mí el deseo de conocerles más de cerca, y de averiguar cómo les había resultado posible, a pesar del sometimiento colonial, el conservar en una enorme medida una autoconsciencia.

A lo largo de los años y de muchos veranos que pasé allí, no solo surgieron algunas amistades, sino además trabajos preliminares

para un estudio sobre los otavaleños y finalmente la idea de acompañar un grupo de música y baile de Peguche (un pequeño lugar cerca de Otavalo) durante su gira en la República Federal de Alemania. En estos dos meses se desarrolló una camaradería que se ha mantenido hasta el día de hoy y que de alguna manera también abarca a parientes e hijos de los miembros del grupo de aquel entonces, quienes me visitan cuando como comerciantes o músicos pasan por Frankfurt. Mis viajes a Ecuador son desde entonces fiestas de reencuentro con amigos y sus familias y muchas veces un regreso largamente anhelado al segundo hogar, donde yo me siento muy a gusto en medio de una campiña llena de ternura, con sus volcanes cubiertos de nieve, sus lagos de un verde brillante, en medio de estas personas, con quienes yo río tan a gusto, donde la vida pierde toda su pesadez alemana, aún y cuando los problemas se aglomeran por todas partes.

Un día, unos amigos me llamaron la atención sobre la invasión de sectas en Otavalo, planteándome, medio en serio, medio en broma, el investigar con todo cuidado el problema de las sectas. Ellos estaban extremadamente in-

quietos, porque las consecuencias sociales de las misiones de las sectas empezaban a demarcarse con toda claridad. Comunidades pueblerinas enteras, clanes de familias, grupos de amigos se había separado de pronto en dos asentamientos.

Ellos mismos se vieron sometidos a la amarga experiencia de que un amigo íntimo, quien a su vez era el director y cofundador de su grupo de baile y música, había caído en la tentación religiosa, se había convertido en un "disidente", en un "traidor". Don Segundo G. se había pasado a los Mormones. Cuando él intentó, tal vez con demasiado entusiasmo, convencer a otros miembros del grupo sobre la verdad de la nueva fe, fue expulsado del grupo.

Con don Segundo G. tenía yo que hablar entonces, así me lo sugerían por todos lados, e incluso la compañera Elena se mostró dispuesta, luego de algunos titubeos, a servirme de ayuda en la toma de contacto con él.

De camino a la casa de Don Segundo G. me enteré por Elena que a ella le resultaba muy difícil acompañarme allá, pues el compañero Don Segundo G. la había ofendido demasiado. Antes ellos habían sido compadres, habían cul-

tivado relaciones amistosas muy estrechas, se habían visitado recíprocamente, se habían apreciado mucho y se tenían una gran atención. Pero poco después de la conversión, la hija menor de Don Segundo, la ahijada de Elena, había muerto. Contrariando las tradiciones indígenas, Don Segundo no le había avisado a Elena de la muerte, cuando ella era quien tenía que lavar a la niña, vestirla y colocarla en el ataúd. Su tarea como comadre era comprar el ataúd, preparar el entierro, y acompañar a sus compadres, a Don Segundo y a su esposa, bailando de vuelta del cementerio. Ella no le había podido perdonar el hecho de que él la hubiera despreciado de esa manera como comadre, que la hubiera negado el debido respeto. "¡Qué vergüenza!".

Conforme Elena me contaba con más lujo de detalles sobre su afrenta, más creía yo intuir por qué ella me acompañaba a donde Don Segundo, pese a que le costaba un esfuerzo tan grande. Tal vez -así me lo explicaba yo- tenía ella la esperanza, y junto con ella la tenía el grupo, de que a lo largo de muchas conversaciones yo pudiera liberar a Don Segundo de las cadenas de los seductores religiosos. Pues quizá -a lo mejor esa era su fantasía- yo, como mujer blanca y por ello "em-

parentada espiritualmente" con los misioneros blancos, estuviera en capacidad de romper la manía de las sectas y así eliminar esta permanente ofensa que significaba presentarse a Don Segundo como mormón.

Don Segundo no pareció ni sorprendido ni tímido. Tal y como había de establecerse más tarde, tampoco se negó a tener conversaciones sobre su conversión.

Elena se despidió después de un rato. Entonces Don Segundo me relató cuanto lo habían ofendido y herido la expulsión del grupo, el aislamiento en el pueblo, el desprecio de amigos y familiares. A gusto se sentían él y su familia ahora solo en la iglesia de los Mormones. Allí se encontraban ellos entre gentes de la misma convicción, aquí podían volver a reír, aquí se les respetaba. Los misioneros gringos los trataban con "cariño", les enseñaban mucho, les ofrecían la posibilidad de conducir una vida mejor. Así se había dado cuenta, que no era bueno pegarle a la mujer o a los niños. Ellos, los misioneros de los EUA, le habían enseñado a llevar un libro con sus ingresos y egresos. Sí, estos "gringuitos", eran muy buenos con él, como hermanos mayores; además, le habían prometido ayudarlo tanto espiritual como económicamente.

El me entusiasmaba de una manera muy extraña a escuchar tales alabanzas a los misioneros "gringos", los cuales comunmente se constituyen en Latinoamérica en *el símbolo* del imperialismo norteamericano en general. A raíz de esta toma de posición tan positiva frente a los misioneros blancos se me fue aclarando su disposición incondicional a mis deseos de investigación. Al fin y al cabo yo era una blanca y a partir de ahí, de mí solo podía esperarse algo bueno.

La desconfianza tradicional frente a los blancos parecía haberse suavizado a través de un incondicional adelanto en confianza. Este comportamiento de confianza a ojos cerrados me puso algo sospechosa, me confundía e irritaba persistentemente, sí, resultándome incluso algo inquietante. Yo no entendía a Don Segundo ¿acaso no habían sobrevivido los pueblos indígenas justamente porque pese a ser víctimas, explotados, reprimidos, siempre fueron capaces y de las maneras más diversas de mantener una posición contra los dominadores blancos? Si la oposición resultaba ahora caduca, ¿no lo estaría también entonces la identidad étnica estrechamente ligada a ello?

La evidente discrepancia entre estas reflexiones y el comporta-

miento nada resistente de Don Segundo, hicieron sacudirse a mis suposiciones en cuanto al pensamiento y la cultura específica, en torno a las relaciones indígena-blanco. La convicción apoyada en experiencias personales de que la relación entre el indígena y el blanco se caracteriza por la desconfianza, un distanciamiento reservado y una defensa mutua, empezó a tambalearse.

La confianza sin límites mostrada por Don Segundo me provocó por lo tanto un malestar, no solo debido a que pusiera en entredicho todas mis convicciones científicas y políticas, o porque el comportamiento de Don Segundo se me antojaba una traición a la cultura indígena. Su confianza incondicional me provocaba malestar más bien porque él, con ello, "se me acercaba demasiado". Con una velocidad que quitaba el aliento, él había generado una cercanía que me resultaba inquietante. ¿Qué era lo que quería de mí?

Yo me sentí a desagrado dentro de mi piel blanca, como mujer, y percibí un profundo rechazo, el cual no me atreví a expresar abiertamente por temor a poner en peligro las conversaciones.

Y aunque pronto se estableció que bajo la superficie de esta prime-

ra y frágil predisposición se escondía una gran cantidad de dudas, precauciones y consideraciones, esta primera y confusa impresión me condujo empero a una importante pista en la investigación.

¿Era esta confianza suya, manifestándose tan contradictoriamente con la forma tradicional de comportarse frente a los blancos, un resultado de la conversión de Don Segundo? Si así hubiese sido, entonces se impondría el supuesto de que la Misión predispone positivamente a la relación entre indígenas y blancos, la cual llega incluso a experimentar una inversión a lo largo del proceso misionero. Entonces, de hecho la pregunta debe dirigirse hacia la propia concepción subjetiva y colectiva de los indígenas, y hacia el cuestionamiento de si los esquemas de vida étnicos, fuera de la succión asimiladora de los blancos, tendrían alguna oportunidad de sobrevivir.

Entonces, ¿qué es lo que pone de manifiesto este comportamiento relativamente "libre de rechazo" de Don Segundo hacia los blancos? ¿Cuáles motivos biográficos lo habían empujado a los brazos de los Mormones, llevándolo a tomar distancia con respecto al comportamiento de rechazo hacia los blancos?

En una de las últimas conversaciones con Don Segundo, poco antes de que yo abandonara Ecuador en 1983, luego de una estadía de cuatro meses, me relató Don Segundo el siguiente sueño:

"Antes yo siempre tenía sueños horribles, solo pesadillas. De hecho, a mi me daba miedo irme a la cama, porque entonces llegaban todos esos sueños con espíritus, animales, policías persiguiéndome. Me lo dijo, incluso, algo asustado. En aquel entonces, antes de casarme, dormía yo al lado de una pared, y la pared daba al patio de atrás. Yo estaba acostado y veía sobre la pared caras de espíritus. Todas las noches pasaba lo mismo. Eran animales salvajes que me perseguían, era un toro o un policía. Pero, tú sabes, nunca pudieron agarrarme. Yo empezaba simplemente a aletear fuertemente con mis brazos como si fueran alas, elevándome por los aires. Yo volaba y en la mañana al despertarme pensaba que así debía ser en el avión. Yo veía abajo el mundo y volaba y volaba". El se rió con ganas y siguió riéndose al continuar su relato. "A veces no lo lograba así, pues aunque aleteara fuertemente con las alas,

apenas si me elevaba un poquito sobre el suelo. Entonces me agarraban los espíritus por los pies e intentaban derrumbarme. Pero nunca lo lograron, tú sabes, nunca lograron derrumbarme de mi vuelo. Volar era hermoso".

E.R.: ¿Tú siempre has podido superar todas las dificultades?

Don S.: Sí, por supuesto. Pero qué miedo que tenía yo de irme a la cama, de estos sueños.

E.R.: Pero eran muy lindos, ¿o no?

Don S.: Sí, seguro, volar era muy lindo. Con la conversión se cortaron todos estos sueños. Todos se acabaron de un solo golpe. Se fueron sin más".

E.R.: Es decir, ya no tienes más miedo.

Don S.: No, desde entonces estoy muy tranquilo, seguro que no me puede volver a pasar. Ya los espíritus no aparecen más.

E.R.: Entonces ya no tienes más sueños.

D.S.: "Claro, por supuesto. Yo he tenido más sueños... por ejemplo, que yo escalo un monte muy parado, o una pared, o que estoy sentado en un agujero profundo y debo subirme por las paredes. Pero nuestra iglesia nos enseña qué significan los sueños. Antes yo no sabía nada

de eso. Nosotros tenemos un libro -Don Segundo se levanta y va al otro cuarto a traerlo- siempre lo mantenemos al lado de nuestra cama, y así, si tú sueñas, por ejemplo, con un sucre, entonces abres el libro al día siguiente en el capítulo primero y lees lo que ahí te dirá. Por ejemplo, ayer yo he hecho algo indebido y mi esposa soñó con el número 15; hoy en la mañana lémos el capítulo 15 y encontramos: "solo tú y yo conocemos las verdaderas palabras de Dios, todos los demás no. Haz, pues, lo que El te diga".... (8. conversación, Junio de 1983).

Estas escenas de los sueños relatados por don Segundo provocan asociaciones con carácter de cuento de hadas: se relata la historia de un pobre joven indígena, quien se marcha para aprender a volar, para descubrir el mundo, teniendo que enfrentarse a múltiples peligros. ¿A quién y a qué se ha tenido que someter él?: ni animales salvajes, toros, policías, ni los espíritus pueden vencerlo. Elevándose por los aires simplemente vuela escapándose de todas las contrariedades de la vida. Y sobrecogido por el triunfo de haber vencido a los espíritus que lo perseguían, a los animales salvajes que le provocaban miedo, a los encargados del orden que lo amena-

zaban, encuentra el mundo a sus pies. En la superación del miedo se encuentra el secreto: si se le ha sometido, entonces se cumplen todos los deseos y los sueños se vuelven realidad, se obtiene la libertad.

El sueño devela el nódulo de su filosofía de la vida, la cual plantea: podrán ser todas las condiciones de vida desconsoladoras, y podrán querer empujarlo a uno a miedos paralizantes, pero, pese a todos los peligros, seguirá siendo posible el superar estos inconvenientes.

Pero con la conversión desaparecen todos los miedos y los peligros, pues los Mormones conocen un recurso efectivo contra el miedo, el libro bíblico sobre "la interpretación de los sueños", el cual puede ahuyentar sueños malos, animales salvajes, espíritus e incluso policías. Participando de su poder, simbolizando en el poseer una Biblia, todo aparece refrenado y domesticado.

Sin embargo, con los antiguos temores, se esfumó también el placer, pues en lugar de volar, está sentado ahora en un agujero profundo; en lugar de elevarse por los aires batiendo las alas, tiene entonces que escalar trabajosamente la superficie escarpada de los montes;

en lugar de la pose de héroe triunfante, la tortura sudorosa. Debido a la conversión, basta fugarse en la fantasía y en los mundos oníricos todopoderosos. Solo se permite la dura escalada y el trabajo sacrificado.

De modo que ese es el precio de la conversión: el alma salvaje ha sido domesticada, el miedo ha desaparecido y el placer fue sepultado en el olvido. El lugar de las salvajes escapadas nocturnas, ha sido ocupado por la apatía.

Don Segundo había de relatar-me el sueño de haber volado, poco antes de mi partida, justo cuando teníamos que despedirnos, cuando se cumplía la separación establecida de antemano. El sueño, revestido con imágenes de gran colorido, me impactó y conmovió. Don Segundo relata de una forma tan agradable y vivaz; yo admiraba su capacidad para expresar sentimientos tan descriptivamente a través de imágenes. En absoluto contraste con el primer encuentro, esta vez sí pude tolerar bien la cercanía conmigo referida en el sueño, ya que correspondía a mis propios sentimientos frente a él. Había surgido una relación muy tierna y amistosa que nos unía a ambos, sobre la cual empero no llegamos a hablar. Me encantaba ir a donde él, me alegraba sus conversa-

ciones, y pronto me dió la impresión que también Don Segundo supo sacarle provecho a estas conversaciones. De esta manera se le ofreció la ocasión para aclarar mucho de lo que estaba confundido en su vida y sus sentimientos. Y yo estaba muy contenta de haber encontrado un "informante", quien me obsequiaba generosamente con las historias de su vida.

El sueño era a la vez lindo y espantoso, porque yo me despedía y lo dejaba. Linda era la fantasía de poder volar igual que yo, pues esto nos ligaba uno al otro y conservaba una parte de la cercanía.

A través de la identificación con la fantasiada omnipotencia de los blancos, lograba él su propio poder, permitiéndose hacer lo que de otra manera solo hacían los blancos, es decir, volar observando el mundo desde el cielo.

Quizá el sueño oculte otro deseo: él no solo quería hacer lo que los blancos hacen, sino que él deseaba estar cerca de ellos. Siempre fiel a su filosofía de la vida lo fue su comportamiento cuando él se hizo convertir, y, simultáneamente, esto se aclarará luego, pudo satisfacer un deseo secreto, el cual abrigaba desde hacía mucho: venciendo su miedo, consiente ingresar a la

comunidad de los misioneros blancos con la esperanza de poder estar cerca de ellos y lograr acceso a sus "recursos mágicos", los cuales habrían de librarlo de sus miedos y de los peligros nocturnos acechando por todas partes. Pero por supuesto, la conversión tiene su precio: aunque el "libro bíblico de la interpretación de los sueños" es infalible, succionó junto con los temores también los placeres. Si bien él vivenció la conversión como la repetición de un juego largamente conocido, de acuerdo al cual solo debía superarse el miedo para poder transformar una derrota amenazante en un triunfo absoluto, pronto se tuvo que dar cuenta que este triunfo no duraría. El vuelo ya previsto en los sueños al mundo de los blancos se pudo realizar un poco más a través de la conversión, pero en medio del vuelo se provoca de súbito la caída. La decepción es atroz: recién se encontraba el mundo todavía a sus pies, y ahora él está sentado en un hoyo profundo.

La realización de los sueños y la satisfacción de los deseos secretos a través de la conversión provocó dramas imprevistos: la mortificante pérdida de los amigos y el doloroso aislamiento en el pueblo. Con esto no había contado él para nada. Pues de haber considerado las consecuencias de su comportamien-

to, hubiese significado el enfrentarse a la separación, lo cual, tal y como ya se ha referido, le costaba muchísimo a él, aunque, para protegerse de sentimientos intolerables al despedirse de mí, movilizara todavía fantasías de omnipotencia, las cuales debían resolver fantasiosamente la separación prevista, dotándolo a él de nuevo con poder; separación que lo había extraviado en el sentimiento de ser abandonado. De modo que la conversión lo confrontó de una manera innegable con la separación, y la satisfacción del deseo de encontrarse cerca de los blancos lo empujó a severos conflictos.

En el sueño reescenifica Don Segundo este conflicto, aunque en una versión vivencial reveladora: en él habla Don Segundo del placer de volar, del placer que ofrecen el irse lejos y la independencia, y entonces se refiere al hoyo profundo donde está sentado como si éste fuese el castigo por su placer al volar y al irse lejos. Este contexto lo interpreta Don Segundo como si el deseo de estar cerca de los blancos y cerca de los amigos se excluyesen mutuamente.

El dilema de Don Segundo consiste evidentemente en que él quisiera vivir simultáneamente en ambos mundos y permanecer al

mismo tiempo cerca de los amigos y de los blancos, pero su intento de una reconciliación fracasa constantemente.

Es indiscutiblemente cierto que aquí cumplen cierto papel las condiciones sociales colectivas, las cuales dificultan una solución satisfactoria para este problema. Finalmente, una relación con los blancos, no del todo sometida a las estrictas reglas de la comunidad étnica, resulta ser extraordinariamente penada y escandalosa en altísima medida. No obstante, también resulta evidente que son disposiciones subjetivas las que impiden a Don Segundo enfrentar este problema de una manera satisfactoria para él. Así es como él ha provocado la expulsión del grupo a través de su ciego afán misionero, lo mismo que se ha buscado la ofensa de su comadre Elena para no poner en peligro su relación con los misioneros blancos. Y por último, el sueño muestra cómo la separación representa para Don Segundo un drama no resuelto individualmente, el cual, reactualizado por mi partida, sale de nuevo a colación, experimentando una solución fantasiada, a través de la identificación conmigo como si se tratase de una mujer que lo estuviera abandonando. El ya no se encuentra tan sujeto a sus sentimientos de impotencia, toma la iniciativa, vuela una parte

del trayecto, convirtiéndose él mismo en el actor de sus deseos. En la fantasía, la separación es puesta fuera de combate.

Al intentar seguirle la huella a los motivos inconscientes que han impulsado a Don Segundo a renegar por completo de la fe y pasar a formar parte de los Mormones, han sido hechos algunos descubrimientos importantes.

Me refiero al deseo de Don Segundo, el cual se hizo presente aquel día, de estar cerca de los blancos. Supongamos que se trata aquí de un deseo colectivo inconsciente de los indígenas, ¿no se haría entonces más comprensible el éxito de las sectas en tanto y en cuanto éstas se estuviesen acoplando al deseo de estar cerca de los blancos, al satisfacerlo parcialmente concediendo una relación y una proximidad frente a los indígenas que los dominadores blancos de América Latina nunca han tolerado. ¿De qué otra manera habría de entenderse la gratitud de Don Segundo sino como expresión de anhelos altamente satisfechos, los cuales encuentran su máxima expresión en el deseo de una relación con los blancos?

Pero para no provocar la impresión de que se trata de una mera interpretación especulativa, remitá-

monos de nuevo a mi primer encuentro con Don Segundo. El deseo de Don Segundo de estar cerca de los blancos gana en plausibilidad al reacomplarse con aquella primera vivencia con él, tan concreta e irritante. Mi impresión de un estado anímico con una enorme predisposición a la confianza por parte de Don Segundo, la cual derrumbaba todas las barreras extremas, que eliminaba la distancia cultural, encuentran una confirmación y un correlato, lo mismo que un desciframiento en la interpretación del sueño. La confianza sin indisposición con la cual él me enfrentó, sería entendible como la expresión de un deseo colectivo-individual inconsciente, de estar cerca de los blancos. Aunque aquí en el sueño, como en cualquier situación investigativa inicial, el deseo de estar cerca de los blancos no surge aislado, sino que está unido a las vivencias de separación y despedida.

De esta manera, si se comparan entre sí la praxis de vida actual de Don Segundo, impregnada por su cambio de fe, su confianza incondicional frente a mí desde un principio, así como el contenido de estas fantasías en los sueños, entonces parece delinearse en los tres casos una repetición de la misma escena: siempre se trata de una cercanía específica a los blancos, la cual

empero está ligada fundamentalmente a una alienación y a un aislamiento de la comunidad solidaria, étnica, en donde las relaciones con los blancos son excluyentes de las relaciones con los indígenas.

Evidentemente, Don Segundo solo puede lograr su cercanía a los Mormones a través de renunciar a su ligazón con la comunidad indígena, e independientemente de que las sectas exijan esta separación por todos los medios. Pues esto solo resulta posible, debido a que, -por lo menos así me parece en el caso de Don Segundo, aunque creo que no solo rige para su caso individual, sino a nivel colectivo- desde un principio hay una predisposición tanto subjetiva como específicamente étnica que le presta al conflicto de la conversión una cualidad dramática, la cual exige un desciframiento a través de la historia de vida y a partir de allí refiere a un conflicto aún no resuelto en el plano de la socialización.

Este tema, que pone en escena en variaciones siempre novedosas la imposibilidad de una relación simultánea con los blancos y con los indígenas, ejerce una fascinación extraordinaria sobre Don Segundo, obsesionándolo constantemente, y apareciendo en este primer encuentro de la investigación así como en

el relato del sueño, además en otras múltiples historias. Así, por ejemplo, sucedió durante la séptima conversación, efectuada una semana antes del relato del sueño:

E.R.: A mi me impresionó mucho en nuestra última conversación que me hayas contado como tú siempre quisiste ser independiente. ¿Podrías contarme un poco más sobre eso? Don Segundo se sonríe y empieza sin titubeos:

"Yo me acuerdo de cuando yo tejí junto con mi hermana las primeras 'fachalinas'. En aquel entonces tendría yo quince años y le pedí a mi padre que nos diera un poco más de algodón para que mi hermana mayor y yo pudiéramos empezar nuestra propia producción. Antes mi hermana me pegaba a menudo, pero después hemos trabajado juntos muy bien. Hemos trabajado en nuestras cosas, fuera lo que fuera, y por supuesto le hemos ayudado a nuestro padre a cuidar de las vacas y las cabras y colaborado en el campo. Lentamente, a lo largo de unos seis meses tuvimos listas seis fachalinas. Nos las dividimos para venderlas. Pero como yo quería vender las cosas en Quito, me decidí un día a irme para allá y conocer la ciudad. Sin mencionarle nada a

nadie, me fui. En aquel entonces tenía uno que andar seis horas en bus porque no existía aún la Panamericana. Yo llegué a Quito alrededor de las dos de la tarde; el bus se detuvo cerca del Parque Ejido y allí me senté y permanecí toda la tarde sentado. No sabía a donde ir, no conocía a nadie. Me sentía muy solo y empecé a llorar, ya que no sabía donde pasaría la noche. Por fin me vio un señor, que pasó en carro por ahí, paró y me preguntó ¿Hijo, por qué lloras? Y en el poco español que yo hablaba en aquel entonces le expliqué que yo venía de Peguche y que no sabía para donde irme. Y este señor me invitó a pasar la noche en su casa. Me dio de comer y allí pude dormir. A cambio, trabajé en la casa, donde permanecí dos días.

E.R.: ¿El señor, era un blanco?

D.S.: Sí, era un blanco, y fue muy bueno conmigo, cuando yo partí de nuevo, pude conocer un poco Quito. Debido a que el señor creyó que yo no tenía dinero, me regaló suficiente para pagar el viaje de regreso. Pero yo había escondido mi dinero bajo el cinturón; por supuesto, yo no se lo dije. El señor me trató como a un hijo.

E.R.: Es decir, tú solo has tenido buenas experiencias con los

blancos.

D.S.: Sí, yo había aprendido en la escuela como se saluda y entonces no tenía miedo... cuando yo volví de este viaje, en la casa todos estaban muy preocupados, porque nadie sabía donde había estado y mi mamá lloró mucho".

La historia, al igual que el sueño, tiene algo de cuento de hadas, quizás evoca la historia de "Juan con suerte". Pues, de hecho, Don Segundo tuvo mucha suerte y él dominó su aventura en el mundo de los blancos con bravura.

Resulta evidente que la meta original del viaje, vender las fachalinas, no cumple absolutamente ningún papel conforme avanza la historia. Todo gira simplemente alrededor del encuentro con los blancos. En este sentido sorprende el espíritu aventurero y el coraje que empujaron a Don Segundo en su viaje a Quito, tanto como su necesidad de independencia, que le permiten superar sus temores. La historia aparece en el primer momento como una puesta en escena, única y triunfal, de autonomía, según el mismo modelo del sueño de volar.

Una vez superados los temores, se despejan sin ninguna dificultad todos los estorbos del camino.

No obstante, en este caso no bastó la superación de los temores. Pues ahí estaba él sentado en medio de Quito, sin alma viviente que lo acompañara, sintiéndose solo y abandonado. ¿Acaso lamentó haberse ido a Quito, haber abandonado su pueblo, su familia y amigos?

Por supuesto, entonces sucede un milagro, un blanco lo abraza, lo lleva a su casa, le da de comer, una cama para dormir e incluso dinero para el viaje de regreso. Pero que él ya tenía el dinero necesario para volver a casa, naturalmente no lo reveló, pues al fin y al cabo eso formaba parte de la singular astucia de los indígenas.

La excursión en el mundo de los blancos es descrita como un aventurado riesgo, pero como un riesgo que vale la pena. También aquí es la superación del miedo, la clave para una vivencia feliz, la cual ha impregnado de manera decisiva su relación con los blancos. Asimismo, pudo tener la experiencia de que sus temores de abandono y su exigencia demandaron los cuidados y la generosidad patriarcales de los blancos.

Don Segundo describe a raíz de esta historia la puesta en escena de la relación ritualizada entre blancos e indígenas, en la cual a cada

quien le corresponde hacerse cargo de un papel diferente. Los indígenas se representan frente a los blancos, de acuerdo a un modelo colectivo, como pobres, necesitados, indefensos e ignorantes, aun y cuando no lo sean. Ya que esto no solo es resultado de una estrategia milenaria de resistencia y oposición, sino al mismo tiempo una táctica pasiva para obtener ventajas, "limosnas". Yo recuerdo como él, apenas unos pocos días antes de esta conversación, vistiendo ropas raídas y sucias, despeinado y trasnochado, apareció sorpresivamente en mi pensión y habló con gran desesperación de sus dificultades económicas. Acosando a fondo con esta "ofensiva", me propuso "retribuirlo" por las siguientes conversaciones, ¡orientándome sobre los costos de un viaje a Quito! Quiere decir que yo me había comportado de acuerdo a un modelo de interacción tradicional que estructura la relación entre blancos e indígenas según la relación "patrón-cliente:" y que define la "retribución" como "limosnas". Este acuerdo me provocó con frecuencia sentimientos de culpa, que me presionaban a elevar la "retribución". Pero simultáneamente se habían introducido reglas y una realidad, las cuales provocaron una distancia y confrontaron sus deseos ilimitados con el rendimiento económico seguramente muy reducido de

las conversaciones. Yo no demostré ser la blanca extraordinariamente generosa y obsequiosa, dispuesta a compartir con él mi fantasiada riqueza. Debido a lo inadecuado de sus deseos, mi retribución no resultó ser más que una triste limosna. La decepción lo obligó empero a liberarse parcialmente de su demandante comportamiento infantil y a hacerse cargo de nuevo de la responsabilidad sobre su vida.

Notorio de su paseo a Quito resulta ser, sobre todo, su regreso al pueblo, donde lo espera una madre plañidera. Así, como si fuese algo totalmente secundario, esta circunstancia apenas si encuentra mención en una frase, a través de la cual el conjunto revela un significado particular, tomando un giro sorpresivo: pues el paso al mundo de los blancos contiene al mismo tiempo la salida, restringida durante mucho tiempo, de la casa paterna, de la comunidad indígena. Pero este contexto se pierde por completo en la descripción. Lo único que permanece es un excelente viaje a la independencia, celebrado por él como una feliz vivencia, solamente interrumpida por los molestos temores de abandono a su llegada a Quito. Por supuesto, el dolor se desvanece de inmediato cuando un blanco lo abraza y lo recoge. También en el sueño de volar

el dolor desaparece cuando él logra identificarse con mi fantástica omnipotencia, produciendo una proximidad específica con una blanca. Tan simple, como si la relación con los blancos fuera el medio para eliminar la pena por la despedida de la madre, ocultándolos en la embriaguez de la autonomía.

Frente a mi, la blanca en Quito, y frente a las sectas, consigue él trasladarse desde la posición dependiente al papel del seductor, que lleva a los blancos a satisfacerle sus deseos. En la proyección participativa con los objetos que le suministran alimentación y cuidado obtiene de nuevo parte de su perdida omnipotencia, convirtiéndose a sí mismo en gran seductor, el cual, triunfante, retorna a la madre, quien lo espera plañidera y ansiosa en casa. Por "proyección participativa" entienden -sea permitida aquí una breve digresión en la teoría etnoantropológica- Parin, Morgenhaler y Parin-Matthey, un mecanismo que permite la participación empática, funcionalista o incorporativa en características mágico-poderosas de un objeto, otorgadas a él proyectivamente por el sujeto: "La meta no es la defensa contra sentimientos de indefensión o frustración, sino un incremento de las propias depositaciones y una ampliación de la propia persona... El proceso se diferencia

de la proyección simple a través de una meta doble: no solo mantener fuera lo malo o lo malo introyectado, sino además el participar de su poder... el proceso se diferencia de la identificación simple también a través de su labilidad y fragilidad. Si la omnipotencia del objeto del cual se participa no puede mantenerse a cabalidad, entonces se invierte todo el proceso. El mecanismo podría ser descrito también como una proyección en la cual el sujeto abandona al objeto proyectado (de acuerdo con el modelo de la madre que rechaza), identificándose con él en un segundo momento siempre y cuando esto permita un complemento del Yo. (1971: 511 ss).

Aquí se describe de nuevo, a nivel metodológico, cómo le es posible a Don Segundo defenderse de sus experiencias ligadas a la indefensión y, simultáneamente, a través de compartir las características de poder y cuidado de los blancos; una multiplicación de las propias depositaciones y lograr una ampliación de la propia persona. A través de la identificación conmigo, como si fuera una madre que lo abandona, le resulta posible una estabilización del propio Yo, de lo contrario tan lábil.

Hasta el instante del regreso a

su pueblo de origen las semejanzas escénicas entre el sueño de volar y el viaje a Quito son notables.

En ambas ocasiones se trata de un paseo al mundo de los blancos, las dos veces se relata el paseo como una vivencia gratificante, como la única embriaguez de libertad, como una historia de "Juan con suerte", quien se marcha a recorrer el mundo que yace a sus pies. No obstante, aquí acaban las similitudes. Pues fiel a la lógica de estas escenas, a esta vivencia de felicidad y autonomía en Quito, debe seguir una caída inmediata. Ahora bien, no solo ésta no se da, sino que al contrario la firme aventura heroica experimenta una coronación triunfal a través de la madre plañidera desbordada en lágrimas esperándolo en casa ¿Qué sería de un héroe sin el brillo en los ojos de la madre?

La madre de Don Segundo lo había esperado auténticamente preocupada, segura de que regresaría del paseo por el mundo de los blancos; e increíblemente feliz de haber recobrado a su hijo, no piensa más en castigarlo o rechazarlo. ¿Qué va, acaso no lo quiere ahora más que antes!

¿Acaso no es posible que haya sido esta certeza la que lo animó al viaje y la que convirtió este paseo

por el mundo de los blancos en una feliz y embriagante vivencia? Y por otra parte, ¿no es esta vivencia y esta certeza la que le hacen buscar sin mediar consideración alguna, la aventura de las sectas; de hecho sus amigos y los restantes habitantes del pueblo lo despiden, aunque con lágrimas en los ojos, también con administración encubierta, dándole con ello sobre la marcha la promesa de que esperarán pacientes su regreso, tal y como lo hiciera una vez su madre, para recibirlo con los brazos abiertos como al hijo pródigo y como a un héroe triunfal? Pero sus amigos y paisanos no se comportaron igual que su madre, y es exactamente esto lo que lo empujó a las profundidades de la desesperación. Entonces ahí está él sentado en un agujero oscuro. Ahí aparece una blanca en su casa y, dejándose seducir un poco más, satisface algunos de sus deseos más pequeños, lo acompaña al templo, lo "recompensa" con sus "limosnas", desaparece y reaparece un año más tarde.

La alegría es enorme, jamás hubiera esperado que yo regresara, aun y cuando yo se lo había prometido. ¿Pero cuándo han sido válidas las promesas de los blancos?

De pronto, ahí está parado él, lleno de inquietud, alguien que caso

contrario jamás se perturba o pierde la compostura en situación alguna. Y acaso no resplandecen lágrimas en sus ojos cuando dice: "nos has hecho mucha falta. Tú eras como alguien de la familia". Lo dice con una voz suave, tan tierna y cariñosa. Me siento poseída por una maravillosa ternura, rodeada por esa calidez de su voz, y de repente tengo que combatir mis lágrimas, no puedo decir absolutamente nada porque me falla la voz y me embarga un sentimiento de haber vuelto a casa y haber sido recibida de nuevo como al hijo pródigo de la parábola bíblica.

¿Acaso se sintió él en aquel entonces como yo me siento ahora, luego de su regreso de Quito cuando fue recibido por su madre? Entonces, sí, ¿qué podría ser más bello que regresar a la casa, donde mamá? ¿Acaso no se marcha uno para luego volver? ¿Acaso no es cierto que jamás consideró el irse del todo?

¿Acaso no fue pensado el paseo por el mundo de los blancos en todo momento como una aventura de duración limitada, habiéndolo hecho solamente para que, al retornar, se haya podido asegurar así el amor especial de la madre?

Entonces cabe la pregunta de si

en el sueño de volar, en la historia del viaje a Quito, finalmente en la conversión y sus consecuencias, así como en el arreglo escénico de la relación establecida en la investigación, no debe soportarse una ambivalencia ligada a la separación, por lo que la relación con los blancos se instrumentalizaría para vencer el dolor por la separación, tanto como por el desprenderse de la comunidad étnica. No se llega incluso a una idealización de los blancos como comadronas de la autonomía, las cuales ofrecen solamente una identidad de prestado. A partir de los planteamientos arriba expuestos puede entreverse con claridad por que Don Segundo acepta esta pseudo-identidad de las sectas con tan buena disposición: por un lado, a través de la conversión se realiza la satisfacción de un deseo -estar cerca de los blancos- y, por otra parte, la conversión y el dirigirse a los blancos permite por lo menos parcialmente una liberación de las cadenas de unión a la madre y a la comunidad étnica. El lúbil Yo experimenta una sensación de protección, defendiéndose de vivencias de impotencia. Por supuesto, autonomía y emancipación se pierden, surgiendo nuevas dependencias; la separación del pueblo se constituye en una dolorosa herida, síntoma de un conflicto no resuelto. Lo que hace falta es una confrontación con

los blancos idealizados y con la propia cultura, ahora desvalorizada.

Entretanto, Don Segundo ha encontrado un camino, para vencer este conflicto a su manera.

Luego de mi regreso cambiaron las conversaciones y los contenidos. Si el año anterior habíamos tratado sobre las vivencias de la infancia y la adolescencia, ahora surgieron en primer plano su vida de adulto y sobre todo sus actividades como miembro de una comunidad indígena y como participante de una secta de los Mormones.

Las dificultades económicas habían crecido desmesuradamente y con ellas su desesperación, pues los Mormones, en quienes él había depositado todas sus esperanzas, lo habían dejado a la deriva. Su proyecto de poner un pequeño abastecedor en su casa fracasó, porque los Mormones no le aprobaron ningún crédito. Su súplica de una ayuda en alimentos fue igualmente rechazada con la justificación de que él no había contribuido al fondo de ayuda en los años anteriores. Sus tejidos por el contrario encontraban cada vez menos salida, pues la competencia es simplemente inmensa. Días enteros deambuló en Quito por las tiendas de arte industrial para tu-

ristas, para colocar apenas algunas bufandas hechas a mano y algunos bolsos de mano. Por suerte todavía poseía terrenos y podían cosechar papas y maíz.

Las conversaciones están sobrecogidas por profunda tristeza y resignación: él era, antes de la conversión, uno de los mejores y más queridos músicos de su pueblo, ahora nadie quería saber nada de él. Antes él había sido uno de los mejores bailarines de San Juan (la Fiesta de Inti Raymi y de San Juan), ahora los Mormones se lo prohíben. Antes él celebraba con gusto al lado de sus compadres y organizaba las "mingas" (intervenciones en el trabajo colectivo acompañadas de alegres tomatinas), pero éstas están igualmente prohibidas por los Mormones. Yo mostré abiertamente mi indignación y finalmente me interesé mucho por la cultura sincrética indígena, por todo aquello que los Mormones prohibieran y me ligué mucho a Don Segundo y a sus hijos, quienes participaban siempre en las conversaciones.

Con gran colorido me relató los buenos ratos de San Juan, la antigua fiesta inca del Inti Raymi. Los hijos se prepararon máscaras nuevas, máscaras de plástico para la cabeza con muchos cuernos ne-

gros y nadie los pudo reconocer. ¡Qué alegría! Y los de Púcarabajo (una comunidad vecina) salieron vencidos de las luchas rituales, los cazaron frente a la Plaza de la Capilla, recobrando de nuevo la plaza para el pueblo ¡Qué lindo fue ese día de San Juan!

Ellos me contagiaron con su emoción, yo tenía que conocer más de cerca estas antiguas fiestas sincréticas, y me di cuenta que los Mormones sí habían prohibido la participación en ellas ¿o no? Si, por supuesto que sí, pero ellos participaban no obstante, pese a que solo tomaran cola en lugar de alcohol.

Cada vez más giraban las conversaciones alrededor del tema de las fiestas, tal y como si ellos quisieran recobrar conmigo poco a poco su propia cultura, discriminada por los Mormones. El interés de Don Segundo y sus hijos se encendía con el tema:

"Bueno, a nuestro Presidente Morales no le gusta eso para nada. El y otros de los superiores opinan que nuestra cultura es deleznable, y si nosotros nos hicimos bautizar, entonces tenemos que dejar todo eso en el pasado. Pero eso es imposible. Yo no puedo hacer eso".

E.R.: Eso es parte de ti y no

puedes tirarlo simplemente como se tira un vestido viejo.

Don Segundo: Sí, así es. Yo no puedo dejarlo. Pero los superiores se equivocan al decir constantemente que nuestra cultura es algo malo. Simplemente eso no es cierto. Por supuesto, tenemos algunas malas costumbres, por ejemplo, la tomadera de alcohol, pero no por ello es el resto de la fiesta algo malo. Nosotros tenemos que preocuparnos de separar lo bueno de lo malo de nuestra cultura. Pero olvidar nuestra cultura, eso es imposible...".

Humberto, el hijo mayor, agrega: "simplemente es un error el creer que nuestra religión exige tal cosa. Con mi papá hemos releído juntos, y algo así no se encuentra en ninguno de los libros de los Mormones. Más bien, son los superiores los que no están bien enterados por no haber estudiado esto a fondo... nosotros tenemos que aclararle a los demás que ellos se han equivocado..."

E.R.: "Pero esa es una tarea muy difícil. Pues con frecuencia a los superiores les desagradaba escuchar que se han equivocado". Riendo los tres, Don Segundo: "Sí, sí, tienes razón. Pero aunque no les guste, van a tener que escucharlo. Yo he

leído mucho con mi hijo y lo hemos estudiado a fondo. Ya no vamos a callar más... no vamos a dejar nada de nuestra cultura. Nosotros no podemos ser solo mormones y nada más. Nosotros somos indígenas que también somos mormones. Todo eso es una misma cosa y no se puede separar" (8. 4. 84-8. 10. 84).

Molestos y decepcionados de los blancos, no reaccionan empero como muchos otros, retirándose de la iglesia de los Mormones, sino que buscan la confrontación con los superiores de la secta, proponiéndose la recuperación de su cultura, antes abandonada, la recuperación de una identidad étnica nueva, la cual contiene el contacto con los blancos sin sacrificar por ello la relación con su propia cultura.

Este proceso lo han puesto en marcha, en el caso de Don Segundo y su familia, tres experiencias:

1. la pérdida de los amigos y el aislamiento en el pueblo;
2. la decepción de los en otra hora idealizados mormones y
3. mi inesperado retorno.

Siempre y cuando la relación idealizada con los Mormones se mantuviera en un estado libre de impugnaciones, entonces también el

humillante estar abandonado por los amigos y familiares, aunque doloroso, era soportable. Con una decepción creciente respecto a los Mormones se cambió empero todo esto cada vez más, pues una derrota empezó a extenderse por una superficie cada vez mayor. Una derrota que consistía en estar completamente abandonado, y haber sido decepcionado en igual medida por los blancos y los indígenas. Aunque los Mormones incluso se habían dejado "seducir" a sí mismos en determinado momento por sus propias y múltiples promesas, por las muchas ofertas de ayuda, de todas maneras todo quedó, tal y como originalmente lo deseaban, como limosnas. Pese a que ellos le satisficieron sus anhelos de una relación con los blancos, le frustraron de un golpe sus esperanzas de una asistencia y una protección económicas. Esta doble decepción, de estar abandonado por los blancos y los indígenas, lo condujo entonces a una separación definitiva, y a la desidealización ligada con ello de los Mormones. Este proceso justo acababa de empezar cuando yo regresé y así para él mi regreso obtuvo un significado muy particular: pues quizá esto le devolvió su pérdida certidumbre, la que él necesitaba, para volver del paso por el mundo de los blancos -tal y como yo misma lo hice- y con ello atrave-

zar el abismo entre la cultura de los blancos y la de los indígenas. A través de la identificación conmigo, como si lo hiciese con la madre que retorna, él también puede convertirse en la "madre" buena, para volver a envolver con su abrazo a la comunidad étnica que una vez él había abandonado, reconciliándose. La dependencia con los blancos disminuyó y él ganó autonomía, sin por el contrario, abandonar a los Mormones. Pues pese a que han perdido algo de su brillo resplandeciente, de su omnipotencia, y de que la decepción pesa mucho, no obstante, él no tiene que cambiar por completo para reencontrar el acceso a su propia cultura. Más bien, ambas cosas se deben vincular entre sí para obtener algo nuevo: un sincretismo reformado.

Don Segundo no retorna como el héroe resplandeciente, pero tampoco como un guerrero derrotado. Y pese a, o justamente debido a ello, él es aceptado de nuevo con gusto por sus amigos en las filas del grupo musical.

Naturalmente, Don Segundo no es un caso aislado. No obstante, aquellos que escogen el camino de un sincretismo reformado son una absoluta minoría y al interior del panorama de las sectas son una aparición excepcional. Los convertidos

permanecen predominantemente fieles a la nueva fe, erigiéndose como los auténticos protectores de la enseñanza pura. Cuántos de aquellos que una vez se convirtieron, con el tiempo han de abandonar por completo su nueva fe, retornando al abrigo protector de la Iglesia Católica y los dioses sincréticos, es imprecisable. Según datos no corroborados de un joven misionero mormón, por lo menos en su caso, la cuota de los casos de arrepentidos es "alarmante".

Aún y cuando en el caso de Don Segundo se trate finalmente del representante de un grupo minoritario, su ejemplo es, según mis consideraciones, de un vasto significado para la comunidad indígena.

Su estrategia para resolver conflictos -la superación de viejos opuestos: aquí la cultura blanca, allá la indígena- abrió las posibilidades para una praxis transformadora hacia nuevos esquemas de vida. La revalorización hecha por Don Segundo de su propia cultura indígena y la desmitificación de los blancos no solo pudo restarle tensión a las relaciones sociales anquilosadas en Ecuador, sino además ser un modelo para una nueva auto-comprensión indígena, para una UTOPIA INDIGENA. Un prerrequisito sería, por supuesto, que

este ejemplo hiciera escuela.

Don Segundo pudo utilizar todas las oportunidades y posibilidades ofrecidas por las sectas a través de sus programas de alfabetización y educación, pero no en el sentido que ellas pretenden, sino en uno propio. El salta sobre la interpretación fundamentalista y preconcebida como autoritaria del Libro de Mormón. Y en casa, lejos de la influencia de la iglesia, él estudia el Libro Sagrado en conjunto con sus dos hijos, ahora casi adultos. Sorprendentemente, llegan a una interpretación de los planteamientos distinta a la hecha por los superiores. Este conocimiento nuevo los conduce entonces a enfrentarse contra los autodenominados "profetas", protegiéndose para ello en su propia posición, por supuesto completamente rechazada por el consenso de los Mormones. Ellos oponen resistencia, pero no solo a través de un simple rechazo, sino a través de confrontaciones directas con las autoridades. En la lucha por una recuperación de la propia cultura, al desechar los excesos del alcohol, y en la lucha por una relación adecuada con la realidad respecto a los blancos, eliminadas todas las idealizaciones superficiales, Don Segundo escoge un camino, no previsto por las sectas.

Notas

1. Entre las más grandes se cuentan aquí la Wycliff, Bible Translators/Institute, Sommer Institute of Linguistics, Gospel Missionary Union, Christian and Missionary Alliance, New Tribes Mission, así como diversas iglesias de los pentecostales y adventistas. Con respecto a las diferencias entre misiones de orientación ya sea fundamentalista o evangélica me referiré más adelante.
2. "Pagano" resulta ser todo aquel que pese a haber sido bautizado, desconoce el contenido de la Biblia, ya sea porque es analfabeto, o porque solo hable quichua y por ello no pueda leer la Biblia en español.
3. El "sincretismo" se refiere a una gran variedad de formas de expresión de la religiosidad de los pueblos latinoamericanos. En particular los pueblos indígenas, aunque también los de los mestizos, se han sometido a lo largo de los siglos, bajo la presión de las condiciones coloniales, a las exigencias de la Iglesia Católica, y si bien lo han hecho solo formalmente, simultáneamente empero se han conservado y continuado desarrollando formas autóctonas

de expresión de la religiosidad. Por lo cual se llegó a la continua mezcla de elementos de la fe indígena católica, al surgimiento de cultos sincréticos. De esta manera la fiesta indígena del Inti Raymi, celebrada el 21 de junio, no fue eliminada, sino simplemente trasladada al 24 de junio, ya que este día la Iglesia Católica celebra San Juan, por lo que los indígenas celebran hoy día "San Juan" correctamente el día 24, llevando sus íconos para que sean bendecidos en la iglesia, pero luego empiezan las grandes celebraciones en los pueblos, con luchas rituales, con disfraces, con tomatings de alcohol de varios días, tal y como es de esperar en una celebración de la Fiesta del Inti Raymi.

4. Lorenzer ha planteado: "justamente debido a que en el ritual se trata de una contradicción 'cargada de sentido' por debajo de la alianza del idioma con las formas de dominio, se da aquí un espacio delimitado para los oprimidos, para que puedan plantear sus formas de vida, sus deseos ante la vida, a través de símbolos. Aunque estos sistemas simbólicos se encuentren enmarcados en la maquinaria de la represión, aún y cuando no contuvieran (ni contengan) ningún principio de ac-

ción ni de resistencia revolucionaria, sí fueron y son decisivos para una tal possibilitación: a través de la organización de **identidad y colectividad**" (Lorenzer: 229). En otro lugar, lo plantea de la siguiente forma: "El ritual y los elementos simbólicos objetos de culto ofrecen una alternativa para los esquemas de vida autóctonos mantenidos en contra de las normas de los dominadores" (a.a.o.: 223).

5. Aquí me refiero a las reflexiones de la antropóloga ecuatoriana Blanca Muratorio, cuyas consideraciones aparecieron en: "Etnicidad, Evangelización y Protesta en el Ecuador", publicado en 1982.
6. En su libro "Das Konzil der Buchhalter", Lorenzer ha descifrado el significado de los símbolos (idioma, objetos artísticos, ritos y danzas) para el desarrollo de la personalidad, sobre todo, ha mostrado cómo, a partir del Concilio Vaticano Segundo y desde la "verbalización" practicada por las sectas en el espacio religioso, han sido reprimidas y sustituidas todas las otras formas de expresión de la religiosidad, por ejemplo, los santos y los rituales (las procesiones, ejemplarmente). Muchos espacios vivenciales se han perdido y con ello la capaci-

dad de resistencia dirigidas contra las normas de los dominadores. En su artículo "Mitos indígenas e indigenismo europeo, sobre la pregunta alrededor de la literatura indígena de tradición oral en América Latina" (incluido en: Ibero-Americana 2/1979), Mark Münzel ha hecho referencia desde el punto de vista antropológico, a los peligros de la alfabetización. El plantea que los mitos indígenas son interesantes "como expresión de la crítica al sistema colonial y como fortalecimiento de la confianza a un sistema de la insurgencia" (pag. 11) con la alfabetización desaparece la tradición oral y con ella también la posibilidad de una articulación y una resistencia. Estas circunstancias son dejadas de lado con extrema frecuencia en programas de alfabetización bien intencionados, así como en los proyectos de desarrollo.

7. En una investigación sobre adventistas en Bolivia, Juliane Gregor-Strübele (Dialéctica de la contra-emancipación, 1989) ha puesto en primer plano sobre todo las intervenciones en la formación política de las sectas, sin que se cuestione el valor que pueda tener la formación de occi-

dente o la civilización para los indígenas y migrantes indígenas. Ella levanta el velo sobre un mito alrededor de la civilización, compartido incluso con demasiada frecuencia por la izquierda, en función del cual se ha considerado siempre la formación y alfabetización como los ideales de valor universal y que merecen cualquier esfuerzo. De esta manera se ha hecho evidente que incluso la emancipación tiene su precio, que cada progreso en la formación, en tanto no esté vinculado con la historia vital, tiene o puede tener desventajas extraordinariamente complicadas. Si la alfabetización, como es el caso de las sectas, única y exclusivamente tiene la meta de leer la Biblia y todos los demás efectos le resultan secundarios, entonces cabe la pregunta, si esa instrumentalización de las necesidades de alfabetización se encuentran en general del lado de los intereses de los afectados.

8. Incluso Marx se había referido ya a que Lutero liberó a las gentes de su época de la jerarquía de la Iglesia Católica, para someter el corazón de los libertados a nuevas cadenas. Las sectas no operan de una manera distinta.

BIBLIOGRAFIA

- BASTIAN, Jean Pierre
1983 Protestantismo y sociedad en México, México.
- BAMAT, Tomas
1986 ¿Salvación o dominación? Las sectas religiosas en el Ecuador, Quito, Ecuador.
- BRAVO, Ernesto
1986 Los mormones, en: Sectas en América Latina, Celam 50 (?), Quito, Ecuador.
- ESTRADA, María Albán y Muñoz, Juan Pablo
1987 Con Dios todo se puede. La invasión de las sectas al Ecuador, Quito, Ecuador.
- GELDBACH, Eric
1986a Fundamentalismus, en: Reformatio, 35 Jhg. 4/1986a, págs.: 111-117.
1986b Evangelikale Bewegung, en: EKL, tomo 1, págs 145-149, Göttingen.
- KLASSEN, Jacob Peter
1974 Fire on the Paramo. A new Day in Quichua Receptivity. Ann Arbor, EUA y Londres.
- KONIG, Lorenzer, etc.
1986 Kultur-Analysen. Psychoanalytische Studien zur Kultur, Frankfurt.
- LORENZER, Alfred
1981 Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik, Frankfurt.
- MURATORIO, Blanca
1982 Etnicidad, Evangelización y Protesta en el Ecuador. Quito, Ecuador.
- NADIG, Maya
1986 Die verborgene kultur der Frau. Frankfurt.
- PARIN, Morgenthaler
PARIN, Mathèy
1971 Fürchte Deinen Nächsten wie dich selbst. Ffm.
- PRIEN, Hans jürgen
1978 Die Geschichte des Christentums in Lateinamerika, Göttingen.
- ROHR, Elisabeth
1987 Die Initiation einer Forscherin in eine fremde kultur, en: Curare No. 10.
1987 "Gott liebt uns ebenso wie die Weissen". Die sanften Verführer nutzen die Fehler der Herrschenden aus. DIE ZEIT, Extra No. 40.

1980 (voraussichtlich): Wilde Seele -
weisser Traum. Über den Ein-
fluss nordamerikanischer Sek-
ten und die Zukunft indianis-
cher Lebensentwürfe.

SCHMIDT, Joachim

1980 Rundfunkmission. Ein Massen-
medium wird Instrument, Er-
langen.

*Linda D'Amico**

**ARTESANIA
E IDENTIDAD
CULTURAL:
UNA CUESTION DE
HISTORIA, IDEOLOGIA
Y ELECCION**

La artesanía es una manera de vivir para muchos ecuatorianos. La producción artesanal, además, constituye una ventana hacia muchos mundos distintos. La significancia de semejante red artesanal incluye emblemas de identidad, los cuales se encuentran dentro de contextos autóctonos, en formas populares, y un arte élite; todo lo cual crea una "meta-diálogo" entre países industriales y no industriales. La diversidad de formas expresivas, incluyendo la artesanía, representa un espectro de la pluralidad humana y cada cual proviene de su propia trayectoria histórica.

Mi residencia en los Andes septentrionales del Ecuador por más de un año y mi participación en la feria sabatina de Otavalo, me han dado la oportunidad de conocer artesanos y sus obras. Aunque la mayoría de artesanía en exhibición y a

* Department of Anthropology.
Indiana University, U.S.A.

la venta proviene de la región de Otavalo, muchas especialidades son trasladadas a la feria desde otras partes; algunas por los mismos artesanos y otros por medio de comerciantes otavaleños.

Algunas de las artesanías son utensilios para la vida cotidiana de los artesanos y sus comunidades. Otros artefactos representan estrategias llenas de precedencia histórica y prehistórica, pero son producidas fuera de su contexto original, con fines comerciales. También se encuentran formas muy finas hechas para un mercado más selecto.

Mi viaje a la provincia de Azuay, en marzo de 1990, añadió una dimensión nueva al problema de etnicidad, cambio y arte en el Ecuador. La artesanía de Cuenca me había llamado la atención en la feria de Otavalo y en las tiendas quiteñas. Yo quería ver como los artesanos del sur construyen su identidad cultural, para poder tener una base de comparación con mis investigaciones en Otavalo. El testimonio directo de la articulación de formas expresivas allí, subraya la importancia de circunstancias históricas, reflejos ideológicos y la acción humana en la vida actual.

Cuenca y Otavalo son los dos más importantes centros turísticos y

artesanales en el Ecuador andino. Cuenca es la tercera ciudad del país, conectada a Quito por un vuelo de media hora, o un viaje en autobús de 12 horas. Otavalo, centro turístico donde está ocurriendo un renacimiento indígena, está ubicado dos horas en autobús, al norte de Quito. Las configuraciones culturales en ambas regiones revelan transformaciones masivas de la historia; sin embargo, la transformación de los sistemas sociales en la región de Cuenca representa una tendencia hacia la aculturación, mientras en la región de Otavalo su tendencia es hacia la pluralidad. Me parece que las artesanías son formas expresivas de una cultura residual orientadas a mercados externos en Azuay, mientras en Imbabura existe un sistema dual para mercados interno y externo. Esta amplia base facilita la salida de una cantidad de formas expresivas, de las cuales muchas tienen una meta de resistencia.

El examen de las trayectorias históricas en las dos regiones y, en particular, la forma cómo han manipulado instituciones poderosas, permitirá entender mejor las diferencias étnicas y las dimensiones estéticas de la vida.

En mi visita a Cuenca me impresionó mucho el esplendor de sus

iglesias católicas, la arquitectura clásica colonial enmarcada por cuatro ríos, lo mismo que la fuerza tremenda y el eco constante de esos potentes sistemas hidráulicos. Los dos primeros factores son manifestaciones de acciones humanas que reflejan las ideologías dominantes. Por los recursos humanos, minerales e hidráulicos excepcionales que allí se encuentran, la provincia sureña fue objeto de tácticas expansionistas tanto de parte de los incas como de los españoles, en los siglos XV y XVI. Las fuerzas imperiales implantaron instituciones religiosas, políticas y económicas. El más drástico exterminio de la población indígena ocurrió en Azuay, (Deler: 1983; 87), lo cual facilitó el reemplazo de ideologías autóctonas por ideologías con una estructura no-andina.

La región artesanal del Azuay incluye Cuenca, Chordeleg, Bullcay, Bullzhún y San Joaquín. Con frecuencia se halla mucha cerámica y artefactos de oro en los restos arqueológicos. (Hay que notar que esto no excluye la producción de textiles, aunque estos no se conservan en un clima tan húmedo). El período colonial inició una transformación de estilos, íconos y tecnologías. Por ejemplo, la lliclla (una tela rectangular puesta en los hombros), se sustituyó por el chal espa-

ñol; iglesias católicas reemplazaron lugares sagrados precolombinos. También se introdujo el telar español de pedales.

Las artesanías contemporáneas son abundantes: incluyen cerámica, joyas con filigrina de oro y plata, textiles de ikat, sombreros y cestería de paja toquilla. La producción va hacia mercados externos: por ejemplo, aunque un visitante puede ver artesanos haciendo sombreros, joyas y cerámica por toda la comunidad de Chordeleg, no se ve a los artesanos usando sus productos, con excepción de los sombreros. El director del CIDAP, Dr. Malo dice, "No se encuentran indígenas de vistosos vestidos que entonen instrumentos tradicionales, ni venta de potajes especiales. Las artesanías son, para el turista, la razón de ser de su viaje" (Malo: 1988; X). Los artesanos han incorporado símbolos hispanizados del mundo occidental hacia su identidad cultural. La vida se conduce exclusivamente en la lengua castellana, la mayoría de la gente se pone ropa de fábrica y se nota la importancia de la iglesia católica.

Las macanas se elaboran únicamente en las comunidades Bullcay y Bullzhún. Historias orales cuentan como se producía la macana para el uso local y, en especial,

para la Fiesta de la Virgen del Cisne en la provincia más sureña, Loja (Miller: 89; 36). Sin embargo en los últimos años estos patrones sociales han cambiado mucho. Yo pregunté a una señorita que preparaba la urdimbre con nudos, de donde resultan los diseños ikat, si ella usa la macana en su vestimenta. Ella me contestó: "Antes siempre la llevaba en la Fiesta del Durazno en Gualaceo, pero esa fiesta ha desaparecido". Claramente los valores culturales están cambiando; antes lo útil estaba integrado con lo bello por ser el perfil de la práctica cultural. Ahora parece que una economía capitalista y la seducción por valores occidentales han sido factores que contribuyen hacia la producción de artesanía para mercados casi exclusivamente externos.

En contraste, la región septentrional de Otavalo ha sido como una cuna de la resistencia indígena. Los Incas demoraron más de 30 años para lograr éxito en su conquista al norte del río Guayllabamba. Los españoles llegaron como 30 años después. Otavalo no fue una ciudad colonial tan burocrática, a pesar de que las encomiendas y los obrajes le proporcionaron mucha riqueza. Los obrajes tenían una producción muy alta de textiles, con los cuales se vestía la mayoría de mineros del Virreinato de Perú. Además, las tie-

rras agrícolas eran de las más productivas en la Audiencia de Quito. Las comunidades quedaban aisladas de los centros municipales y administrativos. Así, las formas expresivas se mantenían vigentes en el período colonial, a pesar de las instituciones oficiales y nuevas tecnologías que se introdujeron. Hubo varias sublevaciones indígenas: 1666, 1777 (Moreno: 1985; 182 & Ramón: 90; 37). Desde luego un sistema bicultural ha coexistido y persistido.

Las formas culturales contemporáneas en la región de Otavalo, continúan a ser expresadas de maneras diversas. Aquí se encuentran tres grupos étnicos principales: indígenas, mestizos y negros. La artesanía producida y vendida ayuda crear un discurso entre todos los niveles sociales y culturales. Artesanos y vendedores vienen de todas partes del Ecuador para vender en la feria sabatina. Los artículos vendidos incluyen tapices de Salasaca, shigras de Cotopaxi, macanas de Gualaceo, canastas de San Joaquín, frutas del Chota, joyas y sandalias hechas por "hip" mestizos de toda América Latina y muchos textiles hechos y vendidos por otavaleños. La promoción turística consciente combinada con la proximidad a la capital, Quito, ha facilitado un diálogo internacional entre artesanos y

compradores. Mientras la feria sabbatina favorece la economía de Otavalo, también actúa como una vitrina de interacciones interculturales a nivel nacional e internacional. Aquí el viajero viene a ver el "folklor" tanto como viene a comprar.

Los indígenas conservan y cultivan un espíritu autóctono conscientemente. Así mantienen fronteras culturales. Hay señales étnicas inmediatas y muy claras que distinguen a los otavaleños: la lengua quichua, el pelo largo y la ropa tradicional. La producción y el consumo de cierta artesanía también sirve para delinear grupos étnicos. Por ejemplo los anacos (faldas indígenas), las alpargatas (sandalias de tela blanca y azul), ponchos y fajas son casi exclusivamente para el consumo indígena; mientras los tapices, bolsas, sacos y ropa de algodón va hacia afuera de las comunidades. La gente es muy consciente y circunspecta de su identidad cultural. Un amigo indígena me comentó una vez "... por qué voy a cortar mi pelo, me ayuda a definir quien soy. Uno tiene que ser orgulloso de quien es..."

La corriente ideológica que circula por cada región refleja valores que son manifestados en símbolos distintos. Los valores mestizos emulan al mundo occidental. La realidad social y cultural, está com-

puesta de relaciones que acentúan al individuo en aspectos jerárquicos. Esa estructura se repite en instituciones religiosas, políticas, económicas y familiares, donde se sigue una ruta hacia el progreso en línea recta. En cambio, los valores indígenas personifican relaciones que subrayan la importancia de reciprocidad, no solamente entre los humanos, sino también con las fuerzas de la naturaleza y el mundo cosmológico. El tiempo es cíclico. Se mide la riqueza tanto en las relaciones que tenga como en el consumo conspicuo.

Un espectáculo público ocurrió en la región de Cuenca a principios del año 1990. La conciencia nacional puso atención en eventos que sucedieron en el parque nacional de El Cajas, ubicado como a dos horas fuera de Cuenca. Los medios de comunicación más importantes informaron al público sobre sucesos extraordinarios. El Cajas tiene un paisaje austero y tosco a más que 3.000 metros de altura. La belleza netamente primitiva y cruda resuena con fuerza, donde placas tectónicas chocan, piedras y agua nacen. Según los reportajes, fue en el Jardín de parque donde la Virgen María seleccionó a una médium de 17 años para comunicarse. Las visiones y voces milagrosas despertaron el corazón de la

nación. Miles de personas hicieron peregrinación al Jardín del parque; yo tuve la gran oportunidad de conversar con algunos peregrinos quienes me contaron de imágenes divinas en las nubes, la ausencia de frío, de calor y de dolor después de una caminata de 12 horas. Oí varias opiniones sobre la naturaleza de tales eventos; que fue una decepción, o que estaban hablando los extraterrestres. Sin duda la mayoría de la gente era creyente.

El punto exacto donde la Virgen apareció en El Jardín generó escenas muy intensas; donde la mente y corazón se enfocaban en los símbolos de dos mundos, tal vez como el sincretismo de culturas, pero esta vez fuera de las calles católicas de Cuenca, en medio de la naturaleza simple y pura. Ese ambiente evoca reverencia y se impresiona uno con sus misterios. Durante miles de años en el mundo andino, las cuevas y otras aperturas en la tierra han sido sitios sagrados que simbolizan fertilidad y renacimiento. Por eso, no fue simple coincidencia que en una cueva apareciera la Virgen, para elevar este mundo moderno a una esfera más espiritual. Más aún en la cumbre de la piedra que era el fondo del escenario inmediato del Jardín, hay una escultura natural de la Virgen, grabada en la peña, tocando el cielo. Y también en este sitio el agua

nace por todas partes. Agua, el símbolo de la vida que comienza, esto combinado con las montañas, fue donde la gente sentía la presencia de la Virgen.

A mi me parece que lo ocurrido en el Cajas fue como una renovación del espíritu pan-andino, con aspectos hispánicos. La Virgen María representando a la Pachamama, diosa andina de la tierra y la fertilidad. La gran multitud de peregrinos testifican de la inspiración que estimulan tales símbolos. La gente mestiza se acercó a María y sus poderes milagrosos. La atracción al parque y su simbolismo telúrico parece ser a nivel más subconciente.

En Otavalo, no soy testiga de un evento como el del Cajas, (aunque algunas amigas me cuentan que hace dos años hubo apariciones de la Virgen en Ibarra). Las manifestaciones públicas de las que yo he sido testiga tienen base en el calendario y acentúan diferencias interétnicas. Por ejemplo, la Fiesta del Yamor que se celebra cada año en la municipalidad de Otavalo, tiene orígenes prehispánicos (Guamán Poma [1615] 1988; 1052). Se celebra al comienzo de la lluvia, la siembra del maíz y el despertar de la tierra. La selección tradicional de una Sara Ñusta o princesa de maíz

simboliza los poderes femeninos y fecundos.

En años recientes el gobierno municipal ha reinventado la tradición con actores principalmente mestizos. Es el tiempo de redescubrir sus raíces. Se elige a una princesa mestiza para presidir los eventos oficiales. Hay desfile con carros alegóricos, pirotecnia y bailes en el parque central. Mientras tanto, los indígenas organizan una celebración con Coraza y otro tipo de música, aparte y fuera de la ciudad de Otavalo.

En Cuenca, el sentido ideal de ser, según como se representan en el Jardín del Cajas, es muy católico, pero con una profundidad hecha de imágenes primordialmente andinas. La artesanía es una forma de sobrevivir en una economía capitalista y su realidad sirve como un espejo hacia los gustos "exóticos" del mundo occidental. En contraste, los otavaleños manipulan símbolos autóctonos para incorporar a su identidad emergente; y así atraen la atención a su experiencia de resistir. Eso se ha hecho por medio del comercio, interacciones privadas y ritos. Para los otavaleños los seres naturales son animados, onnipresentes y muy potentes; los cerros forman una estructura mítica que aparece en la vida cotidiana de los

otavaleños. El ideal sentido de ser refleja flexibilidad y sentido comunitario; y pueda andar en las chacras, en el taller, como comerciantes y en profesiones.

El contenido de sistemas culturales no permanece estático; las fronteras que marcan diferencias acentúan rasgos distintos en el proceso histórico. Las formas culturales están articuladas dentro de contextos personales, regionales, nacionales e internacionales. Un artesano trabajando comunica emociones y participa en una dialéctica histórica; formas expresivas reflejan las circunstancias de la historia. También llevan carga ideológica que reflejan el tiempo y el espacio. Y dentro de esa continuidad, los actores sienten, piensan y hacen la elección de cómo vivir.

Por los medios de comunicación modernos, hay más contacto entre la gente del mundo. Sociedades occidentales miran a la artesanía por medio de un lente matizado, hecho con una nostalgia exótica, como un recuerdo del pasado no enajenado. El diálogo creado entre productores, comerciantes y compradores introduce nuevos símbolos a realidades distintas. Esa dialéctica crea innovación y define tradiciones emergentes.

Mi trabajo muestra que en el Ecuador las culturas cuencana y otavaleña son como un prisma de muchos colores. Cada matiz está construido con una memoria colectiva; estos matices actúan como depósitos de conocimientos y estrategias para enfrentar la vida. Yo mantengo que la realidad es el resultado de cómo los grupos manejan estos depósitos culturales. Estrategias tradicionales, ideologías, innovaciones y la elección guían las direcciones hacia el cambio. La producción de artesanía en dos centros andinos en el Ecuador muestra la divergencia en el cambio; también refleja diversidad en la presentación de la identidad cultural. En fin, es un ejemplo de cómo una sociedad plural se desenvuelve en el mundo moderno.

(Esta ponencia surge de mi trabajo de campo, emprendido en las regiones de Otavalo, Imbabura, Cuenca, Azuay, entre junio de 1989 y abril de 1990, con el apoyo de la Organización de los Estados Americanos. Mis agradecimientos a la Comisión Fulbright por el apoyo financiero de septiembre 1990 hasta ahora, para poder traducir este artículo. Doy las gracias al IOA, a los pueblos otavaleño y azuayo por su colaboración, su enseñanza y su discernimiento).

BIBLIOGRAFIA

- AGUIRRE PALMA, Boris
1986 **Cosmovisión Andina: Una aproximación a la Religiosidad Indígena.** Abya-Yala. Quito.
- DELER, J.P.
1983 **El Manejo del Espacio en el Ecuador -etapas claves.** Centro Ecuatoriano de Investigación Geográfica. Quito.
- ESPINOZA SORIANO, Waldemar
1988 **Los Cayambes y Carangues: Siglos XV-XVI.** IOA.
- GIDDENS, Anthony
1983 **A Contemporary Critique of Historical Materialism.** Univ. of California Press.
- GOFFMAN, Erving
1974 **Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience.** Northeastern Univ. Press; Boston.
- GUAMAN POMA DE AYALA, F.
1988 **El Primer Nueva Corónica y Buen Gobierno.** Siglo Veintiuno; México [1615].
- HOBSBAWNE, & T. Ranger ed.
1987 **The Invention of Tradition.** Cambridge Univ. Press; Cambridge.

MALO GONZALEZ, Claudio
1988 "Prólogo", in **Creación: El Arte Popular en el Museo Chordeleg**. CIDAP: Cuenca.

MILLER, Laura
1989 "Tradiciones de los paños de ikat en el norte del Perú y sur del Ecuador", in **Artesanías de América**, No. 28. CIDAP; Cuenca.

MORENO YANEZ, Segundo
1985 **Sublevaciones Indígenas en la Audiencia de Quito**. EDIPUCE: Quito.

RAMON, Galo
1990 **Los Andes: El camino del Retorno**. Abya-Yala: Quito.

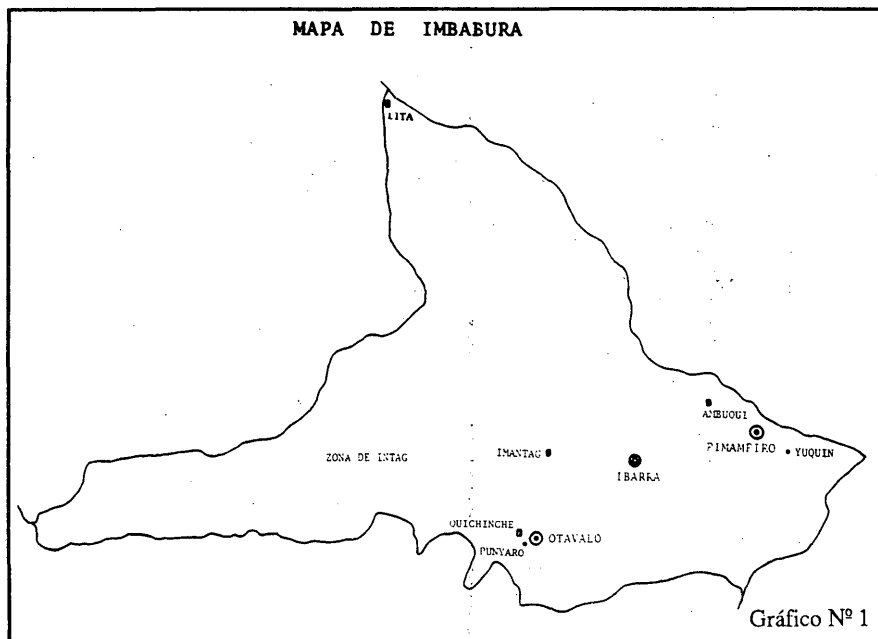
*Hernán Jaramillo Cisneros**

**LA CESTERIA
DE IMBABURA**

* Director del Departamento de Artesanías del Instituto Otavaleño de Antropología.

La cestería, según María Luisa Zaldívar (1982: 10), es un "conjunto de técnicas por las cuales elementos relativamente duros se entretrejen para producir recipientes y objetos planos".

El artículo trata de las técnicas vigentes en Imbabura para la confección de canastos, canastas y cestos; estos nombres corresponden a los que utilizan los artesanos para denominar a los utensilios que producen.



La elaboración de esteras (petates) y aventadores (sopladores) de totora, fue ampliamente tratada por María Cristina Mardorf en "Artesanía y ecología de la totora (*Scirpus* sp.) en la provincia de Imbabura, Ecuador", que se publicó en la revista *Sarance*, No. 10, de julio de 1985. El tejido de sombreros de paja toquilla se conservó hasta la década de 1940 en San Pablo del Lago, San Antonio de Ibarra y Cotacachi. Estos rubros, comprendidos en el estudio de la cestería, no serán considerados en el presente artículo.

Al igual que en otros lugares, la cestería de Imbabura ha sido afecta-

da por la producción industrial de objetos de material plástico, coloreados y durables, condiciones que no alcanzan las efímeras materias primas de origen vegetal.

Sobre la cestería de Otavalo hay algunas referencias antiguas. De 1771 es el siguiente comentario de Mario Cicala (1973: 129):

"En este Corregimiento (Otavalo)... fabrican cestillas de fibra de diversas figuras, adornadas con dibujos de pajas rojas, negras, violáceas, anaranjadas. Las adquieren para guardar en ellas pañuelos, medias y aun

joyas, cada juego de cestillas se compone de ocho y aun doce piezas que encaja la una dentro de la otra de mayor a menor; la última suele ser tan chiquita que solo cabe en ella el dedo meñique. Los juegos mayores cuestan doce escudos; y se venden por todas partes, y pueden servir como presente para obsequio a los amigos".

Esta es una de las especializaciones más antiguas, conservada hasta unos años atrás en barrios de la periferia de Otavalo. Actualmente quedan poquísimos artesanos dedicados a esta tarea; todos son de edad avanzada y no han logrado interesar a los jóvenes para continuar con la tradición, pues éstos prefieren otro tipo de ocupación, más rentable, en las áreas urbanas de la región.

Canastos de carrizo

Este tipo de canasto es el más generalizado en Imbabura; se lo destina al uso doméstico urbano, pues en ellos las amas de casa realizan la compra de alimentos en los mercados.

La materia prima es el carrizo (*Arundo Donax L.*), planta gramínea que crece en forma de pequeños macizos a lo largo de la región inter-

andina, entre los 1.600 y 2.600 m. sobre el nivel del mar. Las cañas de carrizo son lisas, brillantes y de color verde-amarillento cuando recién cosechadas; alcanzan hasta 3 m. de largo y son huecas, su diámetro promedio es de 2 a 3.5 cm.; los internudos son variables de 12 a 22 cm. de largo y los nudos destacados, pero no muy sobresalientes (Cfr. Acosta-Solís, 1961: 225-230).

En diferentes lugares de Imbabura hay pequeños cultivos de carrizo; hasta allá van los canasteros a comprarlo y, en ocasiones, a ejecutar su trabajo. De manera ordinaria, en los carrizales solo cortan las cañas y realizan una primera limpieza del material, que consiste en retirar las hojas con las manos. Luego trasladan las cañas hasta sus talleres, en Ibarra y Otavalo, donde confeccionan los canastos y desde donde los distribuyen para su venta, en los diferentes mercados de la provincia.

Ya en su casa, el canastero con la participación de sus familiares, termina la limpieza y corta el carrizo en tiras, a lo largo de la caña, de la cual saca de seis a ocho tiras, según la calidad del canasto que vaya a tejer: para los más finos corta las tiras más angostas y, luego, teje más apretado. Los

niños, que a partir de los seis años comienzan a aprender el oficio, reciben la orientación de las personas mayores, quienes les dan indicaciones para no cortarse los dedos con el cuchillo ni con las tiras de carrizo, cuando éstas quedan muy filudas.

Para confeccionar los canastos el carrizo debe estar maduro pero no completamente seco, para permitir que las tiras con las que trabaja puedan doblarse sin romperse; cuando el carrizo está seco, antes de hacer los canastos el canastero remoja las tiras para que éstas recuperen la necesaria flexibilidad.

Antes de tejer, hay que disminuir el grosor de las tiras y retirar los nudos de la parte interior de la caña, lo cual se hace con la ayuda de un cuchillo, que es la única herramienta de trabajo del canastero.

Con el material ya listo se comienza a tejer el canasto, que se compone de cuatro partes: asiento, cuerpo, remate y tiradera.

A semejanza de los textiles, este tipo de canasto se teje con la técnica de tafetán, "en la cual la trama y la urdimbre son del mismo ancho, grueso y flexibilidad. El tejido es sencillo: consiste en pasar la trama por arriba y por debajo de la

urdimbre en forma alternada, pasando solo sobre un elemento o tira" (Reyes Prado, 1981: 7). En caso de los canasteros de Ibarra y Otavalo, la urdimbre toma el nombre de *largueros* y la trama de *cruceiros*.

Para tejer el asiento de un canasto se coloca en el suelo, paralelos unos a otros, cinco largueros de una longitud adecuada para el tamaño de canasto a tejer; el larguero central debe tener mayor longitud que los demás, pues con ese se formará la tiradera. Se teje con un cruceiro, hasta completar la base, que es de forma cuadrada. Generalmente se teje varios asientos antes de pasar a la siguiente fase que es el tejido del cuerpo, a la cual los canasteros denominan "parar el canasto".

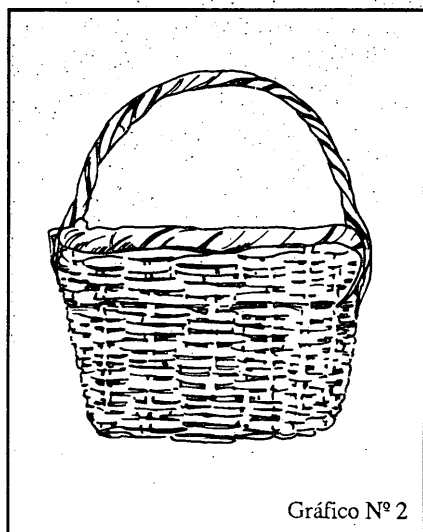


Gráfico N° 2

Para tejer el cuerpo se aumenta cuatro largueros, que van de lado a lado del canasto; y en un solo costado se aumenta un larguero, con lo que se completa un número impar de éstos. Esta es la única manera de tejer en forma de espiral, con la técnica del tafetán.

Una vez que se ha completado de tejer el cuerpo del canasto, se doblan los extremos de los largueros y se los introduce entre las tramas para impedir que se suelten, este es el remate. La última fila de la trama se cubre con una tira más ancha de carrizo, la cual va alrededor de todo el borde del canasto.

La tiradera se hace con el larguero de mayor longitud, al que se le agregan dos o tres más, para darle mayor resistencia. Por último, con una tira ancha, de la mitad de un carrizo, se cubre la tiradera, envolviéndola en forma de espiral, lo cual permite sujetar mejor el canasto.

Cuando el canasto es muy grande y, por consiguiente, va a soportar mucho peso, se lo refuerza con un cinchón o fleje de acero, que se coloca junto a uno de los largueros. Estos cinchones, el canastero los compra en los lugares donde se desembalan mercaderías, generalmente importadas.

Ocasionalmente este tipo de canasto lleva una decoración muy simple: dos o tres vueltas de la trama se pintan con anilinas baratas, de color rojo, morado, azul, verde o amarillo.

En el caso de una familia de canasteros de Otavalo, el esposo aprendió el oficio con su padre; ahora trabaja únicamente con su mujer, pues sus hijos crecieron y organizaron hogares independientes; ninguno siguió con la tradición familiar. Los canasteros de Ibarra, asentados en el barrio Pugacho, forman parte de una gran familia que se extiende hasta la provincia del Carchi, muchos de ellos dedicados a esta especialización.

Aunque ha disminuido la demanda de canastos de carrizo, por la competencia de los canastos plásticos y de otros tipos de embalajes, los canasteros venden tanto en su casa como en los mercados de Otavalo e Ibarra, al igual que a intermediarios que los llevan a vender en diferentes mercados de la provincia y aun fuera de ella.

En Imbabura, se hace más de estos canastos de asiento cuadrado que en su parte superior son más anchos, porque sus paredes se inclinan ligeramente hacia afuera. En

menor proporción se trabaja otros de base rectangular y unos pequeños de base circular que sirven para arreglos florales, éstos constituyen una nueva línea de trabajo. El tiempo que toma hacer un canasto de tamaño "mediano" es de dos horas y uno grande se hace hasta en cinco horas de trabajo

Los precios de venta tienen relación con el valor de la materia prima y con el tiempo que se necesita para hacer cada tipo de canasto; si bien han aumentado en este último tiempo, eso está de acuerdo -proporcionalmente- al incremento del costo de la vida en el país. Sin embargo de trabajar por muchos años en este oficio, los canasteros son gente de muy pocos recursos económicos y viven de manera notoriamente pobre.

Cestos de hobos de Ambuquí

Ambuquí, parroquia rural del cantón Ibarra, se encuentra situada hacia el oriente de la provincia, dentro del caluroso valle del Chota; su población negra y mestiza se dedica exclusivamente a la agricultura. En la cabecera parroquial la actividad principal es el cultivo de hobos (*Spondias mombin* L.), árbol pequeño, extendido y con muchas ramas, de la familia de las anacardiáceas, que da un fruto de fina cor-

teza amarillo-rojiza, parecido a la ciruela; el período de producción va de octubre a marzo. El resto del año sus habitantes se dedican al cultivo de fréjol, tomate, sandía, papayas, plátanos, etc.

Hasta unos años atrás toda la producción de hobos se vendía en pequeños cestos, confeccionados con las bases del falso tallo de diferentes variedades de plátanos (*Musa* sp.) que se cultivan en Ambuquí y, en general, en todo el valle del Chota. Actualmente solo una parte de la producción total de hobos se la vende en cestos; quienes compran en grandes cantidades -para facilitar su transporte- prefieren llevar los frutos en cajas de madera.

En el interior de los cestos se pone los frutos que no han alcanzado su completa madurez, estado que en algunos lugares del Ecuador se lo conoce con el nombre de "jecho", palabra que posiblemente provenga del antiguo idioma pasto. Los hobos, así, demoran 3 ó 4 días en madurar totalmente.

En la confección de los cestos se ocupan hombres y mujeres de Ambuquí. Los niños, que ayudan en sus momentos libres, comienzan a trabajar solos alrededor de los doce años de edad. Las herramien-

tas utilizadas son un cuchillo muy afilado y una piedra para amolarlo, conocida localmente como "piedra mollejona".

El cesto se compone de tres partes: aro, asiento y tapa. Los materiales necesarios se recolectan durante una larga temporada en los huertos de Ambuquí o se los compra a quienes cultivan plátanos en el valle del Chota. También hay que proveerse de hojas de cabuya (*Fourcroya andina* Trel.), de las cuales se saca angostas tiras que se las conoce como "chilpes", y una cantidad de largos espinos de los árboles de algarrobo (*Acacia pellaantha*), estas plantas crecen en forma silvestre en la región.

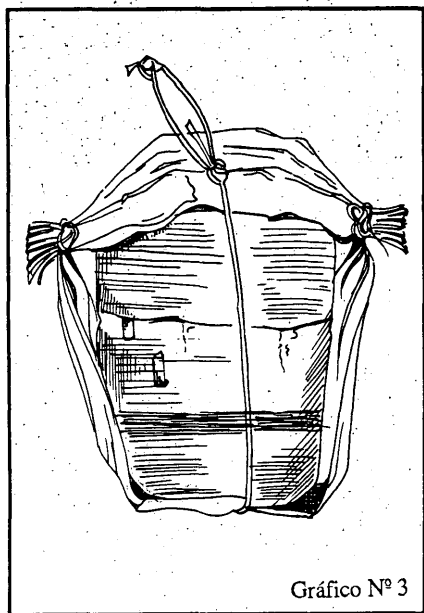


Gráfico N° 3

En la época que comienza la cosecha de los hobos se prepara los aros, para lo cual se utiliza el material que proviene de las plantas de "plátano rosa", porque "esa corteza es dura y no se dobla", según dicen los encestadores. Para formar los aros se corta tiras rectangulares a las cuales se les da una forma cilíndrica, que se sujeta con una de las largas espinas.

Para el asiento y la tapa se emplea los tallos del "plátano dominico", conocido también como "guineo del valle", material que es más blando que el anterior. Para confeccionar estas partes del cesto se corta trozos rectangulares, que deben ser remojados previamente, lo cual facilita la confección de los cestos

Se hace los cestos un día antes de que los compradores vayan al pueblo a realizar la transacción; cada vendedor tiene un día determinado para ello. Para hacerlo, el encestador se sienta en el suelo y coloca entre sus piernas la pieza que forma del asiento; sobre ésta pone el aro y allí deposita la cantidad necesaria de hobos para llenarlo. Cubre, luego, con la tapa y amarra los extremos de estas dos piezas con dos tiras de cabuya, sujetándolas fuertemente, para impedir que salgan los frutos. Con el cuchillo corta los extremos sobrantes del

asiento y la tapa, con lo que ha terminado la confección de un cesto en aproximadamente un minuto. Los cestos de hobos se venden por "cargas" y cada carga es equivalente a 80 unidades.

Cuando el agricultor no dispone del tiempo necesario para confeccionar los cestos, contrata a alguna persona del pueblo para que haga este trabajo. De ser así, debe entregar los aros ya listos, los materiales para el asiento y la tapa remojados, lo mismo que las tiras de cabuya reblandecidas en agua.

El cesto es desechado una vez que se ha consumido los hobos, pero sus productores seguirán haciéndolo mientras obtengan ciertas ventajas económicas de su manufactura. Así, mientras el valor de un cajón de hobos es equivalente a una carga de cestos, del cajón se puede obtener 120 unidades, lo cual significa -aparentemente- una utilidad del 50%. Esta ventaja sirve para cubrir el valor de los materiales y el tiempo invertido en la confección de los cestos.

Entre los consumidores hay quienes prefieren comprar los hobos en pequeñas bolsas plásticas transparentes, porque se puede ver

su contenido, que en el caso de los cestos no es uniforme, pues las vendedoras que recorren las poblaciones del norte del Ecuador y del sur de Colombia, colocan los frutos de mejor calidad a la vista, mientras en el interior ponen los que no están completamente maduros.

Este es un caso especial de cestería en la provincia de Imbabura, pues el cesto de hobos no es tejido sino confeccionado con materiales que de no ser aprovechados de esta manera, serían desechados.

Cestería de suro

El suro (*Chusquea scandens* Kunth.), es una planta que crece entre los 2.600 y los 3.200 metros sobre el nivel del mar. Las cañas de suro son macizas y con reducido vacío medular cuando están secas, alcanzan hasta 7 m. de largo y su diámetro va de 1.5 hasta 3.0 cm.; los internudos varían de 12 a casi 30 cm.; los nudos son gruesos, irregulares y completamente macizos (Cfr. Acosta-Solís, 1961: 221).

Hay dos tipos de cestas hechas de suro, con características diferentes en cada uno de los lugares en donde se trabaja con este material: Punyaro y Quichinche.

a. Cestería de Punyaro

El trabajo de los cesteros de Punyaro ha sido registrado a lo largo del tiempo. Así, en 1789, el padre Velasco (1960: 464) dice que los indios del Corregimiento de Otavalo "... hacen petaquillas y otros utensilios curiosos de juncos partidos, y teñidos en diversos colores que se distribuyen en todo el Reyno".

Manuel Villavicencio (1858: 306) menciona esta actividad de la siguiente manera: "... se trabaja por los Indios (de Otavalo) unos temos de canastillas de junco, con variados colores i labores, que las hacen muy estimadas, i aun se transporta al exterior".

En la Monografía de Otavalo, del padre Amable Herrera (1909: 278), se trata del mismo asunto: "... las cestas de juncos, de variados colores y de elaboración caprichosa en el tamaño, en la forma ... son manuales industrias de los indígenas".

Alejandro Andrade Coello (1919: 17), observa esta ocupación de los indígenas de Otavalo y la describe así: "...son entendidos en... el tejido de cestas y canastitas hasta el tamaño de un dedal, que, encerradas unas dentro de otras, las venden con el nombre de *ternitos*".

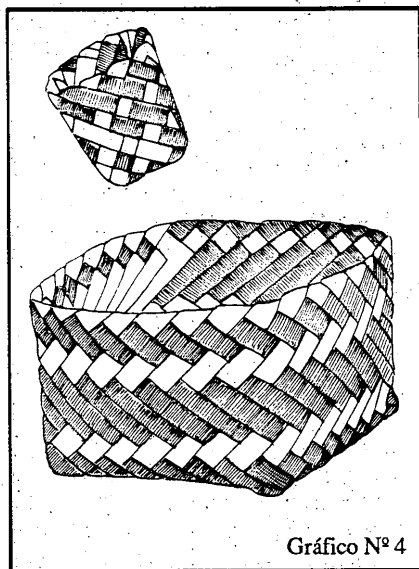


Gráfico N° 4

Como se ve, por los testimonios anotados, el tipo de pequeñas y coloreadas cestas que se hace en Punyaro tiene una larga historia. Aunque el área de trabajo en tiempos anteriores fue más amplia, de unos años atrás este tipo de cestería desapareció de Imbabuela y Santiago, para mantenerse exclusivamente en Punyaro. Los lugares mencionados son barrios de la periferia de la ciudad de Otavalo.

Quienes conservan esta actividad son unos pocos indígenas ancianos. De las informaciones proporcionadas por los propios artesanos, se establece que no hay interés entre los jóvenes por aprender este oficio, por lo que la tradición se romperá conforme vayan

desapareciendo quienes actualmente practican esta antigua especialización.

En lo que va de este siglo hay quienes se ocupan del tema, al referirse a las actividades artesanales del cantón Otavalo. Un autor anónimo (1928: 60) menciona que en "Imbabuela, Punyaro y Santiaguillo trabajan en el tejido de zuro. Canastas, petacas, 'ternos' (algunos pares de canastos que disminuyen gradualmente de tamaño y coloreados en la forma más atractiva").

En 1945, según las investigaciones de Aníbal Buitrón (1974: 55-56), en Punyaro y Santiaguillo hay "tejedores de canastos, sombreros y aventadores de 'zuro' de todo tamaño, forma y color...".

En su extenso estudio sobre la comunidad de Punyaro, Rubio Orbe (1956: 140) trata este tema de la siguiente forma:

"La actividad más típica y única de Punyaro es la industria del zuro. Pertenece al tipo de las pequeñas industrias y representa actividad de importancia en la economía de la comunidad. Este trabajo que, a fuerza de tradición y costumbre, solo estos indios son los tejedores de este material. La industria no representa

ningún secreto, ni es muy difícil. Sin embargo, no hay otros indígenas en el valle de Otavalo que se hayan dedicado a esta actividad".

Los cesteros de Punyaro se proveen del suro en los páramos de Mojanda. Esta planta, también utilizada en otras partes del país y conocida con diferentes nombres, es mencionada por el padre Velasco (1977: 112) en los siguientes términos:

"La caña de *Otavalo*, gruesa de un dedo más o menos, sólida, elástica y flexible, es blanquizca y lustrosa. De ellas sacan tiras delgadas, larguísimas y teñidas en diversos colores, hacen petaquillas de todos tamaños, muy estimadas por vistosas, y durables".

En el monte, cada tres meses, el artesano busca el material ideal para su trabajo y corta las cañas que han alcanzado cierto grado de madurez. En ese mismo lugar, con un machete, elimina las partes no utilizables de las cañas y las corta en sentido longitudinal, con el propósito de disminuir el peso de la carga y facilitar su transporte.

Ya en su casa, con la ayuda de un cuchillo bien amolado, retira la

corteza de las cañas, de un nudo a otro, cortando tiras anchas y de un espesor mínimo; a continuación las tiñe con "anilinas" en colores muy vivos: verde, rosado, amarillo, rojo y morado. El método que utiliza para teñir es el siguiente: en una olla de barro pone una cantidad de agua y agrega el colorante diluido, más el zumo de una hoja de penco, que usa como fijador. Calienta ese baño hasta la ebullición y allí introduce las tiras de suro; en cuanto éstas adquieren el tono deseado las retira del recipiente y las pone a secar a la sombra.

Durante dos o tres días previos al inicio del tejido, el artesano se dedica a preparar el material de la siguiente manera: divide el suro -blanco y de color- en tiras de 3 a 4 mm. de ancho, para lo cual utiliza un cuchillo o se ayuda con los dientes. Una vez que cuenta con el material necesario y con el propósito que éste adquiera un grado especial de humedad que facilite el trabajo, remoja con agua las tiras o las humedece con saliva, introduciéndolas en su boca.

En esta época los cesteros de Punyaro producen exclusivamente *ternos*, esto es, series de pequeñas canastas, que caben unas dentro de otras, hasta completar el número de

10 ó 12; las hacen de base cuadrada o rectangular. Anteriormente, cuando había un mayor número de tejedores en el sector, producían sombreros, aventadores, petacas, cestas de diferentes formas y tamaños, etc.

Las dimensiones de las cestas que forman un terno de base cuadrada, de 12 piezas, son: las más grandes, 6.5 cm. de lado por 4 cm. de alto; la menor de todas mide: 2cm. de lado por 2.5 cm. de alto. Las que forman un terno de base rectangular tiene estas medidas: la más grande, 7x5.5 cm. y 3.5 cm. de alto; la menor: 2x1.5 cm. y 2 cm. de alto.

Una vez que el artesano comienza a tejer, dispone las tiras de suro en sentido diagonal y las va cruzando con otras, para formar las bases de las pequeñas cestas. Cuando tiene una cantidad de bases de diferentes tamaños, continúa con el tejido de las cestas que formarán el terno: desde la más grande hasta la de menor tamaño. Cuando trabaja en su casa, lo hace sentado en el suelo y teje sobre un pequeño banco hecho con el tronco de un penco. En ocasiones teje en el campo, cuando lleva sus vacas a pastar. Puede tejer hasta cuatro ternos por día.

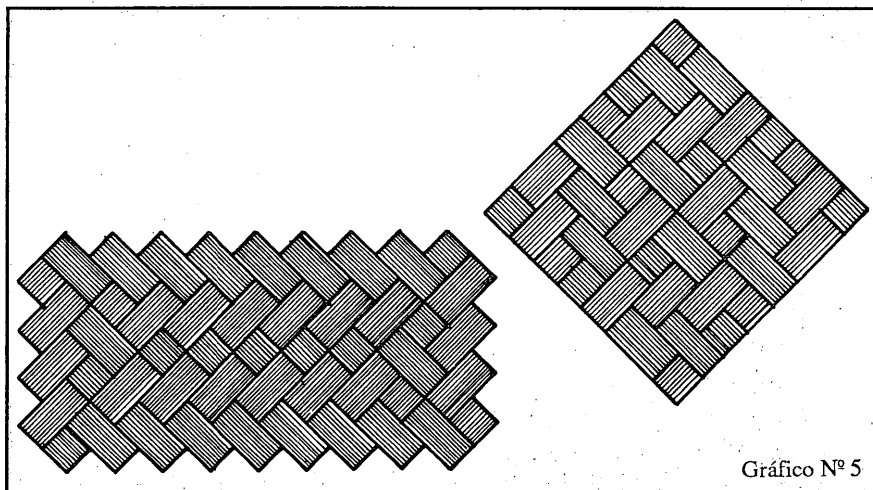


Gráfico Nº 5

Hay cierta demanda por este tipo de cestas, especialmente por quienes observan el trabajo, llevados hasta el lugar por agencias locales de guías de turistas. Hasta unos años atrás, cuando el consumo era estrictamente local, la producción de los cesteros de Punyaro servía como "juguetes" para los niños. De todas formas, ciertas tiendas de Otavalo venden al público estos productos, en pequeña cantidad.

Los jóvenes de Punyaro, en su mayoría, trabajan en Quito como peones de construcción; regresan los fines de semana a consumir alcohol en las cantinas de su comunidad, con lo que demuestran que tienen dinero para realizar esos gastos. Esto, ciertamente, no lo pueden hacer quienes se dedican a la ceste-

ría, que a los ojos de sus vecinos son gente pobre y sin prestigio. Este parece ser el principal argumento para que, poco a poco, haya disminuido el número de cesteros de Punyaro y para que se vea el fin de un oficio tradicional a un plazo no muy largo.

b. Cestería de Quichinche

En las comunidades Andaviejo y Panecillo, pertenecientes a la parroquia Quichinche, a unos 4 km. al occidente de Otavalo, la cabecera cantonal, se teje canastas de suro de grandes dimensiones, que tienen varios usos: para transportar pan desde las panaderías hasta los sitios de venta, para medir cereales para la venta (denominadas "arroberas" porque contienen 25 libras), para

guardar granos, para lavar lana, etc.

Este oficio, practicado únicamente por indígenas, hombres y mujeres, lo aprenden en el seno de la familia y se trasmite de una generación a otra. El material lo obtiene del sector montañoso de Tzantzagarán, en donde realizan la recolección gratuita, aunque -a veces- al ser sorprendidos por los dueños de los terrenos, deben pagar por las cañas cortadas. En ese lugar, con un cuchillo, hacen la limpieza del material y luego lo cortan longitudinalmente, para facilitar el transporte hasta la casa del canastero. Aquí la corteza del suro se corta en varias tiras de poco espesor, para luego dejarlas a la interperie hasta el momento de tejer, cuando hay que temojarlas para facilitar el tejido.

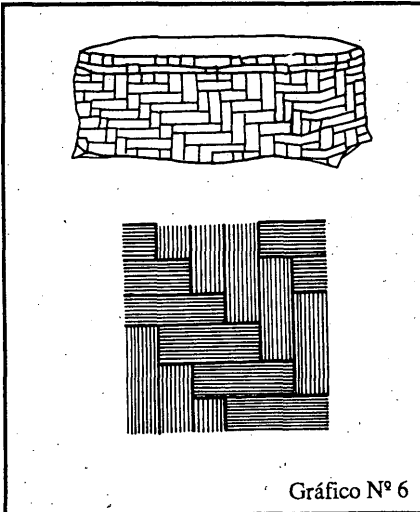


Gráfico N° 6

La canasta o *taza*, como la denominan los artesanos, se compone de asiento, orilla y remate. Las formas de las canastas son tradicionales y apenas cambian las dimensiones entre la taza y el *pulún*, que tiene las paredes laterales más altas. Ocasionalmente, por encargo, tejen *petacas*, dos cestas cuadrilongas en la cual encaja y cubre otra de igual tamaño, lo mismo que *bozales* para el ganado vacuno.

El artesano trabaja sentado en el suelo. Cruza las primeras tiras de urdimbre y trama, para el asiento de la canasta, a lo cual denomina *esterita*. El cruzamiento es en sarga batavia neutra.

Una vez hecho el asiento de la canasta, teje las paredes de la misma, hasta la altura conveniente. En ese momento coloca dos tramas de refuerzo y hace la *cumba* o remate, para lo cual dobla las tiras y las introduce, hacia afuera, entre las tramas. La única herramienta que usa en esta parte del trabajo es la parte puntiaguda de un cacho o cuerno vacuno, que sirve para apretar una trama con otra y hacer más compacto el tejido.

En un día de trabajo, desde las primeras horas del día hasta avanzada la tarde, puede tejer tres tazas o dos pulunes o dos petacas. La pro-

ducción de la semana se la lleva a vender en el mercado de Otavalo, los días sábados, en un sitio cercano a la denominada "plaza de los ponchos".

Esta es una actividad en total vigencia, cuenta con un número grande de personas que se dedican a este trabajo, hay demanda de parte de los usuarios y, por lo que se ve, tendrá un tiempo largo de vida.

Canastos de vena

En toda la región montañosa de la provincia se hace un tipo especial de canasto, que se lo utiliza para el transporte de productos agrícolas, cargándolo a la espalda.

Este canasto denominado *pi-shcal* (en quichua) o *chalo* (nombre de reciente introducción en los sitios donde se lo confecciona), se lo encuentra en la amplia zona de Intag, en Imantag, Lita, Yuquín, Pimampiro, etc.

El canasto está hecho con venas que crecen en forma silvestre, en los lugares indicados. El nombre con que se designa a este material botánicamente no identificado, es: vena de chilán, vena de la china; vena de rampira o de San Antonio (en Lita); o simplemente vena de canasto (en Intag).

Cuando el canastero no recolecta directamente el material, debe comprarlo a quienes se internan en el monte y lo obtienen halando las venas que cuelgan de los altos árboles, que cada vez están más distantes de los lugares poblados. Una vez en la casa, el canastero parte las venas en varias tiras, en sentido longitudinal, con la ayuda de un machete, que es su única herramienta; luego pone a secar las tiras al sol, hasta el momento de tejer.

Antes de confeccionar el canasto, se corta las tiras del tamaño apropiado, midiendo su longitud en *brazas*, esto es, la distancia que media entre los extremos de los dedos cuando se tienen los brazos abiertos en cruz. Se coloca 20 pares de *shayas* (urdimbre) en el suelo y se va cruzando con el *mine* (trama), para formar el asiento, el cual una vez terminado se remata. Después, con largas tiras de trama se hace el cuerpo del canasto, hasta alcanzar el alto total; se hace el remate colocando una tira más gruesa de vena junto a la última vuelta de la trama y doblando las tiras de la urdimbre hacia el interior. Al final se recubre el remate con una tira delgada, envolviéndolo en sentido de espiral. Por último, con cortezas anchas sacadas de algún árbol del sector (*palito de atamba*), se colocan las *bracerías*, lo cual permite cargarlo a la

espalda, introduciendo los brazos en las mismas, como si fuera una mochila.

Este es un canasto con una característica especial: está tejido con las tramas muy separadas, lo cual va formando espacios hexagonales, de ahí que en algunos lugares de Intag toma el nombre de *canasto con huecos* o *canasto con ojos*. El propósito de usar esta técnica es volverlo más liviano, pues con el peso de lo que se coloca dentro de él (yuca, camote, mazorcas de maíz, plátanos, naranjas, etc.), se vuelve muy pesado.

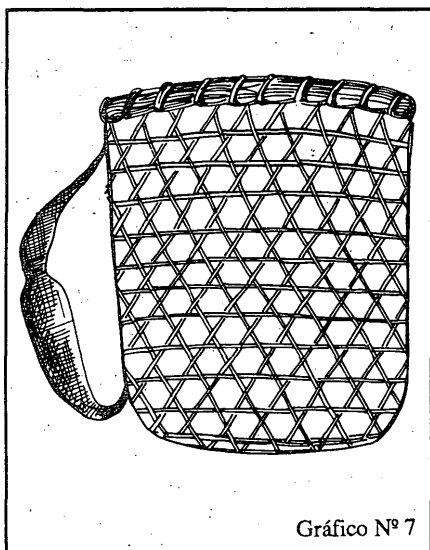


Gráfico Nº 7

Hay otro tipo de canasto, de la misma forma, aunque tejido en tafetán, con las tramas unidas unas a otras, que sirve para guardar pro-

ductos agrícolas en la casa. Para este canasto se hace la base cuadrada y luego el cuerpo, utilizando largas tiras de trama. El remate y el recubrimiento del borde es igual que en el caso anterior.

Con esta misma técnica se hace "canastos cuadrados" o "tazas", que se utilizan en el hogar para diversos menesteres, como "lavar mote".

Si bien todos estos cestos se los hace para utilizarlos en la propia casa del canastero, en pequeña cantidad se los saca a la venta en los principales mercados de la provincia. Hay canasteros que con ellos recorren los campos; cambiándolos por productos agrícolas de clima frío.

El oficio va quedando solo con las personas de edad avanzada, los jóvenes tejen canastos solo cuando tienen necesidad de ellos en la casa y no quieren comprarlos a otras personas.

En la zona de Intag unas cuantas personas han comenzado a tejer canastos de mimbre, con material que se consigue en el sector; las formas de los canastos son nuevas y está por verse todavía el desarrollo de esta naciente especialización.

BIBLIOGRAFIA

- ACOSTA-SOLIS, Misael
1961 **Los bosques del Ecuador y sus productos**. Editorial Ecuador, Quito.
- ANDRADE COELLO, Alejandro
1919 **Hacia Imbabura: impresiones de un viaje anotadas al vuelo s.o.d.**
- ANONIMO
1928 "Artes e industrias populares". En: **Imbabura**, Organó de la Liga "Vasconcelos", Año II, No. 3 y 4, Otavalo.
- BUITRON, Aníbal
1974 **Investigaciones sociales en Otavalo**. Colección de autores y/o temas otavaleños, Serie Antropología, Vol. I, Instituto Otavaleño de Antropología, Otavalo.
- CAMPOSECO, José Balbino
1983 **La cestería de la aldea Cerro Alto, San Juan Sacatepéquez. Guatemala**. Colección Artesanías Populares, No. 3, Subcentro Regional de Artesanías y Artes Populares, Guatemala.
- CICALA, Mario
1973 "La Villa de San Miguel de Ibarra". En: **Quitumbe**, Revista de Historia y Geografía de la PUCE, No 3, Quito. (Orig. 1771):
- CONADE-BANCO CENTRAL DE ECUADOR
1985 "La cestería de Latacunga". En: **Artesanía y modernización en el Ecuador**, Editorial Fraga, Quito.
- HERRERA, Amable
1909 **Monografía del cantón de Otavalo**. Tipografía Salesiana, Quito.
- REYES PRADO, Anantonia
1981 "Apuntes sobre la cestería en Guatemala". **La tradición popular**, No. 31, Boletín del Centro de Estudios Folklóricos, Universidad de San Carlos, Guatemala.
- RUBIN DE LA BORBOLLA, Daniel
1974 **Arte popular mexicano**. Ed. Fondo de Cultura Económica, México.
- RUBIO ORBE, Gonzalo
1956 **Punyaró**. Ed. Casa de la Cultura Ecuatoriana, Quito.
- VELASCO, Juan de
1960 **Historia Moderna del Reino de Quito**. Biblioteca

Ecuatoriana Mínima, Quito.
(Orig. 1789).

1977 **Historia del Reino de Quito en la América Meridional: Historia Natural.** Ed. Casa de la Cultura Ecuatoriana, Quito (Orig. 1789).

VILLAVICENCIO, Manuel
1858 **Geografía de la República del Ecuador.** Imprenta de Robert Craighead, New York.

ZALDIVAR, María Luisa Laura
1982 **La cestería en México.** Fondo nacional para el fomento de las artesanías, México.

*Jaime Hernando Parra Rizo**
Claudia Afanador H.

**LA FIESTA
DE JONGOVITO
LAS GUAGUAS DE PAN
EN SAN PEDRO**

* Antropólogos de la Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia

"Se trata de una percepción nueva del sentido de la identidad, enfrentada tanto a la homogenización descarada que viene de lo transnacional como de aquella otra que, enmascarada, viene de lo nacional, en su negación, deformación de la pluralidad cultural que constituye a estos países".

Jesús Martín Barbero

Un recorrido por el tiempo

En general, las numerosas etnias y pueblos que existen en Amé-

rica, aún no alcanzan a cumplir 450 años de mestizaje y de confrontación con gentes portadoras de culturas esencialmente diferentes; impregnadas de lógicas con derroteros claramente marcados hacia la conquista de espacios geográficos, económicos, culturales y, en especial, mentales e ideológicos.

Llegar a pensar que dichas etnias y pueblos americanos han perdido sus antiguas formas de relacionarse con el medio, de organizarse económica, social y culturalmente, es no detenerse por un instante a reflexionar sobre las estructuras mentales o formas de ver la vida, bajo la cual se rigen grupos humanos que se relacionan constantemente con los elementos de la naturaleza para producir sus bienes materiales y su mundo simbólico. Por lo tanto, se podría plantear la hipótesis que los sistemas de pensamiento que manejan las comunidades agrícolas difieren substancialmente de aquellos que manejan hombres que viven dentro de otros sistemas económicos de producción.

Para los pueblos agrícolas el tiempo se constituye en ciclos naturales de producción. La preparación de la tierra para las épocas anuales de siembra, las cuales están relacionadas íntimamente con el ciclo lunar, y el mantenimiento de los

cultivos hasta el momento de la cosecha, se constituye en la culminación de múltiples líneas y variables de la cotidianidad de la vida, que se conjugan con las condiciones agrológicas, climáticas, familiares, sociales y culturales, que determinan la especificidad, la existencia particularizante de una comunidad.

El bienestar material de los miembros de una comunidad agrícola se expresa primero que todo en términos disponibles para el consumo y el intercambio. El momento de la cosecha es un intervalo de la cotidianidad de gran dinámica social; es un hecho comunitario relevante y propicio para la celebración de la abundancia.

Las sociedades agrarias americanas anteriores a la conquista española, tenían establecidas épocas del año, como son: los equinoccios y solsticios, para realizar siembras y cosechas. Durante estas épocas llevaban a cabo peregrinaciones, rituales, ceremonias y sacrificios que buscaban perpetuar la armonía del hombre con el cosmos y revivir el tiempo cíclico determinado por las fuerzas de la naturaleza. Las diferentes condiciones planetarias, la vida orgánica sobre la tierra incluyendo la intervención productiva del hombre, son las que dan lugar a la creación de calendarios agrícolas

festivos.

Las fiestas generadas debido a la producción de alimentos, permite expresar el englobe total de la vida cotidiana, en cuanto se hace posible ensanchar, a un mismo tiempo, las relaciones económicas, sociales y culturales establecidas por los miembros de una comunidad. Es por este hecho, que el verdadero sentido de las *Fiestas Populares* se encuentra en las entrañas de la tierra y en los callos de las manos de los hombres.

Uno de los aparatos de poder que utilizó el español para lograr su dominio en las tierras americanas, fue mediante el establecimiento de la institución de la iglesia, la cual, se manifestó físicamente como la encargada de reproducir la ideología del aculturador.

Con la llegada y asentamiento de los misioneros católicos entre las comunidades indígenas, se da inicio a un proceso de sincretismo, tanto de tipo material como mental.

La institución de la iglesia, como parte de la estructura de poder de una clase dominante, se inserta en los diferentes ámbitos sociales, los cuales son expresados a través de la vida cotidiana de los miembros de una comunidad. Las fiestas de

carácter agrícola, las cuales contienen momentos totalizantes de la cultura, fueron el filtro por entre el cual los españoles introdujeron su ideología y mundo simbólico. El relacionar los procesos productivos de las comunidades con la celebración de las fiestas religiosas, permite a la institución de la iglesia, la implantación de nuevos elementos culturales que progresivamente conllevan a un estado de sujeción a las comunidades agrícolas.

Durante la Colonia, el encomendero y el cura doctrinero, fueron los encargados en recolectar los tributos, de recibir los productos de las gentes agrícolas, quienes a la terminación de sus ciclos productivos estaban acostumbrados a realizar fiestas en las que redistribuían excedentes de sus cosechas entre familiares y miembros de la comunidad.

La importancia que le dio la institución de la iglesia a esta clase de celebraciones, se condensa en la asignación de "santos patronos" que por lo regular aparecían milagrosamente, para tomarse en personajes principales de las fiestas populares campesinas. Este fenómeno, es lo que va fortaleciendo el establecimiento permanente de los miembros de la iglesia en las comunidades, en donde se construyen

capillas, que vienen a ser los puntos centrales de dominación de la vida material y espiritual de los pueblos cristianizados. La imagería y simbolismo religioso de la iglesia, es una de las principales armas que utiliza el español para lograr su consolidación económica y política en las diferentes regiones de América.

Uno de los principales enclaves de la institución de la iglesia dentro de las comunidades cristianizadas, lo constituyeron básicamente, los *Síndicos* y *Fiesteros*. Personajes que vienen a formar parte de la nueva estructura social de las *Fiestas Patronales*, las cuales dieron lugar a la creación de roles específicos, que permitieron a los miembros de la iglesia el mantener un estrecho contacto con la idiosincracia de las comunidades a cristianizar. De esta forma, los *síndicos* y *fiesteros* se toman en el empalme, en el punto de mediación, entre el choque de dos culturas.

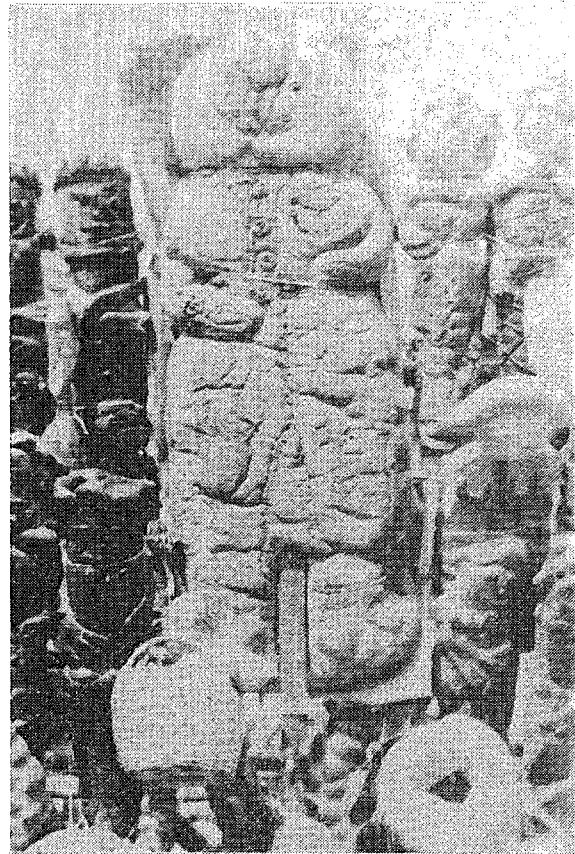
Por su parte, los pueblos agrícolas, sin perder del todo la dimensionalidad cósmica de su vivir, mediante un proceso de sincretismo religioso, incorporan esa nueva visión monoteísta de la iglesia, en donde sus representantes en la tierra se convierten en los mediadores de la espiritualidad de gente que está

acostumbrada a relacionarse directa y armónicamente con sus entornos, por intermedio de ceremonias relativos a las divinidades de la naturaleza.

En las regiones densamente pobladas, con abundancia de productos agrícolas o recursos mineros, es donde se da inicio a la conformación de centros administrativos y políticos; al mismo tiempo se instalan iglesias y monasterios. La institución de la iglesia mediante sus prácticas inquisitorias cargadas de violencia, es la encargada de suplantar o borrar las manifestaciones religiosas y culturales de los pueblos conquistados, permitiendo de esta manera el afianzamiento y superioridad de los españoles.

Aquí y ahora

En veredas y pueblos del altiplano nariñense, las fiestas de las guaguas (muñecos-muñecas) de pan, coinciden con el tiempo de siembra y cosechas de sus productos agrícolas. En estas festividades está vigente la participación de los *Síndicos* y los *Fiesteros*, quienes son los encargados de organizar y apoyar económicamente los eventos religiosos y populares de las fiestas patronales.



Las guaguas de pan en San Pedro

En las faldas del Volcán Gale-
ras, en el Valle intermedio de Atriz,
antiguo asentamiento de los pobla-
dores Quillacingas, asiento de San
Juan de Pasto, capital del departa-
mento de Nariño, se encuentra ubi-
cada la vereda de San Pedro de Jon-
govito. Sus pobladores durante los
días 28 y 29 de junio celebran la
fiesta de las guaguas de pan, en la
cual se realizan actos en forma de ri-
tualización social que tienen que ver
con la renovación simbólica de cere-
monias agrarias, que se expresan
dentro de ordenamientos económicos,
sociales y culturales, impuestos
por los españoles. San Pedro es
considerado por la comunidad,
como el *patrón* de los agricultores, a
quien se rinde culto y tributo con el
fin de obtener su protección durante
los ciclos de producción agrícola y
en especial durante las épocas de
cosecha.

La historia de la vereda de Jon-
govito se remonta a la época de la
Colonia cuando los españoles esta-
blecieron los veintiún resguardos
indígenas en los alrededores de la
ciudad de San Juan de Pasto. La es-
trategia de las comunidades religio-
sas de los Dominicos, Mercedarios,
Agustinos, Franciscanos y poste-
riormente los Jesuitas que se esta-
blecieron en el Valle de Atriz, con-
sistió en establecer capillas en cada
uno de los resguardos con el fin de

realizar sus trabajos evangelizado-
res. La profusión de iglesias y mo-
nasterios durante la época colonial
en la ciudad de Pasto, se debe a que
en esta región del Departamento
existió una alta densidad de pobla-
ción indígena que contaba con
abundancia de productos agropecu-
arios. Posteriormente a la ciudad
de Pasto se la denomina "Ciudad
Teológica".

El pueblo de Jongovito como
cabecera de resguardo se mantiene
hasta la década de los años 1950,
cuando se desintegra por causa de
presiones políticas dirigidas al frac-
cionamiento de sus tierras comuni-
tarias. Este hecho corresponde a
que por la misma época en el alti-
plano nariñense existe una gran
concentración de tierras de la mejor
calidad en pocas manos, lo que da
lugar a numerosas migraciones de
población agrícola hacia las tierras
selváticas de la Costa del Pacífico y
del Putumayo. Las comunidades
que continuaron establecidas en sus
territorios tradicionales, bajo un ré-
gimen de minifundio y micromini-
fundio, como en el caso de los ha-
bitantes de Jongovito, se vieron
abocadas a las influencias de un
sistema de relaciones de producción
basado en la oferta y la demanda de
sus productos agropecuarios, arte-
sanales, pero en especial de su
mano de obra.

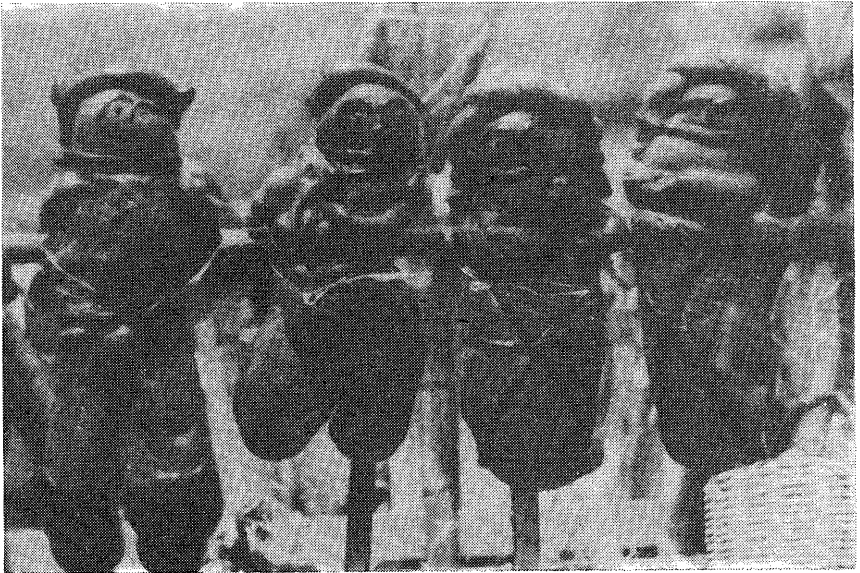
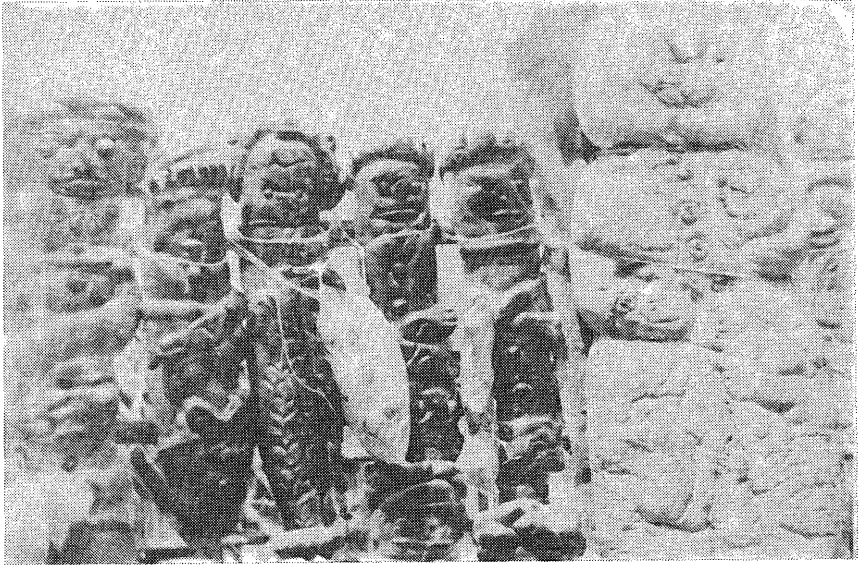
Sin embargo, el hombre de Jongovito aún tiene la posibilidad de mantener una estrecha conexión con la tierra que le permite reproducir año tras año en una misma época, manifestaciones de carácter económico, sociales, culturales y religiosos, que se condensan en el tiempo de las fiestas.

En las fiestas de Guaguas de Pan en Jongovito, los Fiesteros, Castilleros, Pendoneros y Capitanes de comparsa, son personajes quienes tienen a cargo los preparativos y desarrollo de los diferentes eventos de la fiesta. Esta clase de organización social al interior de la comunidad, entre sus diferentes funciones, tiene como principal la de cumplir con el proceso de redistribución de la riqueza entre el conglomerado social de esa población.

En el desarrollo de las fiestas patronales, la celebración de las misas de víspera y la mayor, constituyen uno de los ejes centrales de las actividades de la comunidad, encabezadas por el Síndico, los Fiesteros, el Sacristán y los grupos asociados alrededor de la iglesia, quienes se encargan de conseguir los dineros necesarios para el cumplimiento de los actos religiosos. El Fiestero dentro de las actividades de la fiesta popular, desempeña un papel social muy específico que

tiene que ver con el afianzamiento de sus relaciones familiares y sociales. En la noche de la víspera de la fiesta, uno de los fiesteros es el responsable de invitar a comer y beber a su casa al otro fiestero, a sus propios familiares y amigos. Por su parte, el fiestero invitado al siguiente día ofrece un almuerzo al otro fiestero, a sus familiares y amigos, como retribución por las atenciones de la noche anterior. El consumo de los alimentos se basa en productos que por lo regular no son de consumo diario como son la gallina, el cuy (curi) y el aguardiente. Las reglas de cortesía alrededor de la mesa se expresan por la disposición y repartición de la comida y bebida, que en estas ocasiones adquieren rasgos de ritualización, ya que los anfitriones siempre están pendientes de servirle la mejor comida y ofrecerle los primeros tragos al fiestero invitado y a su familia que lo acompaña. La invitación a comer se convierte de esta manera en una extensión de las relaciones sociales, culturales y económicas, que normativizan las formas del dar y el recibir entre los miembros de la comunidad.

El requisito indispensable para ser nombrado como fiestero es el de disponer de excedentes económicos que hagan posible el desarrollo de los eventos de la fiesta. La



Las guaguas de pan en San Pedro

distribución de la riqueza por parte de los fiesteros hacia la comunidad se materializa en las donaciones en dinero que se utilizan para cubrir los gastos del arreglo de la iglesia, la compra de la pólvora y la contratación de los músicos.

Los castilleros por su parte, son los encargados de la elaboración de los castillos hechos en guagua. Desde el amanecer del día 29, en orden de importancia, disponen alrededor de los castillos, en la parte alta, las guaguas de pan, que miden desde veinte centímetros hasta casi dos metros. En ellas se conjugan un sinnúmero de variaciones en sus poses, en sus expresiones faciales, en sus colores y aplicaciones, entre los cuales resaltan los nombres de las personas pertenecientes a la comunidad, y el de San Pedro y San Pablo que son las guaguas más grandes llamadas "Capitanas". Luego vienen los productos agrícolas de climas templados y cálidos que representan las relaciones de *Yunga* o trueque que los miembros de la comunidad han mantenido con gentes de esas zonas climáticas. Su disposición en el castillo es la parte media y baja, exceptuando las varas de caña de azúcar que las ubican en las cuatro puntas, sobresaliendo en la parte alta de los castillos. Los productos más comunes son: plátanos, bananos, zapallos (ahuyamas),

naranjas, piñas y panela.

Por último, en el suelo, en una distribución irregular se encuentran gallinas, cuyes, patos y sobre el castillo, desordenadamente, bebidas alcohólicas y productos industriales como ollas, cernidores de plástico, platonos y otros objetos, que muestran claramente las relaciones comerciales que mantiene la comunidad con la sociedad mayor. Por lo regular en los canastos que cuelgan de los castillos en su interior se encuentran guaguas de pan, productos agrícolas e industriales. Estos productos que se disponen en los castillos, son recibidos durante todo el día 29, como devolución al contrato celebrado el año anterior por los miembros de la comunidad, al haberse comprometido retomar el doble de lo solicitado; las personas que han solicitado al castillero los productos, lo hacen de acuerdo con su capacidad para responder con su compromiso de devolver al año siguiente el doble, y en el caso de no poder cumplir, la deuda sigue pendiente o pierde su credibilidad ante los ojos de la comunidad y de un personaje que cuenta con prestigio social y tiene cierto poder decisorio sobre los asuntos de la comunidad. Pero la función del castillero no termina ahí, él es también responsable de suministrar la comida a los integrantes de las comparsas, de apor-

tar guaguas y productos para la reproducción del castillo y en caso de faltar productos encargarse de completarlo. A la terminación del día el traspaso de un castillero a otro implica haber recibido todos los productos que entregó el año anterior y haberlos doblado. En la actualidad existen tres castillos.

Durante la época de la Colonia, el simbolismo del "pendon" se le atribuía a un estandarte que era utilizado en procesiones que los españoles realizaban para contar los indios tributarios, al jefe indígena que encabezaba la procesión le denominaban "capitán". Tradicionalmente en la celebración de las fiestas patronales se ha dado el nombre de pendoneros a los encargados de transportar productos agropecuarios para entregarlos como ofrenda, como tributo a los curas párrocos que presiden la misa mayor. Los pendoneros de Jongovito, dos hombres y dos mujeres, son los encargados de ofrecer durante la celebración de la misa al cura párroco canastos llenos de los mejores productos que se encuentran en el castillo. El regalo corre por cuenta de los castilleros que, como los fiesteros, tienen que ser personas acomodadas económicamente para poder cumplir con sus funciones.

De otro lado, los capitanes de comparsa, están encomendados de financiar en parte los gastos de los integrantes de las comparsas y de mandar a hacer las guaguas de pan más grandes, denominadas "Capitanas", para entregarlas como compromiso a los capitanes de las comparsas del año siguiente.

Las comparsas hasta hace pocos años eran conformadas por hombres que se vestían de mujeres, con atuendos de campesinas. Actualmente han sido reemplazados por hombres y mujeres, en su mayoría adolescentes, quienes se han encargado de incorporar a las fiestas, nuevos ritmos y bailes. Los músicos tradicionales, las bandas del pueblo, han sido desplazados por orquestas. El cura párroco, en estos días, ya no pesa tanto en términos económicos. Organizaciones como la acción comunal, que buscan tener su espacio en las fiestas y numerosos elementos culturales e ideológicos se han incorporado a estas festividades, sin que esto quiera decir, que la esencia misma de las relaciones sociales que se viven al interior de la comunidad, como es el caso de la redistribución de la riqueza, que implica de por sí prestigio social, o las relaciones de compromiso social que se dan alrededor de los castillos por parte de los miembros de la comunidad,

hayan dejado de ser el verdadero indicativo del grado de cohesión colectiva e identidad cultural que tienen los habitantes del pueblo de Jongovito.

Para entender estos momentos relevantes de la cotidianidad de los miembros de una comunidad, como son las fiestas, no es necesario dirigir toda la mirada hacia la recuperación de la "pureza", de las manifestaciones sociales y culturales, sino tratar de entender los diferentes grados de sincretismo cultural que se produce por causa de la implantación o incorporación de nuevas realidades. Claro está, teniendo en cuenta que los miembros de una comunidad son los encargados de transformar esas nuevas realidades, mediante una continua re-elaboración, reinención de sus formas organizativas, que les permite continuar reproduciendo sus relaciones económicas, sociales y culturales.

Un ejemplo de lo dicho anteriormente, lo constituyen las relaciones de trueque de los productos agrícolas, que aún mantienen algunos de los habitantes del pueblo de Jongovito entre sí y con los habitantes de las tierras "guaicosas" o cálidas, como Consacá y Sandoná, entre otros pueblos. La microverticalidad de la geografía nariñense, ha permitido el establecimiento de vín-

culos económicos, pero sobre todo, de tipo familiar y de amistad con gentes de las diferentes zonas climáticas. El tiempo de las fiestas de Jongovito, es también el momento de recibir a familiares y amigos provenientes de pueblos, con quienes realizan el trueque.

En el altiplano nariñense, en las zonas de minifundio y microminifundio, los productos agrícolas cosechados se distribuyen entre los del consumo familiar que incluye los productos que se truecan, la semilla para la próxima siembra y los excedentes que son destinados al mercadeo.

El trueque inmerso en las nuevas relaciones de distribución en que se encuentran los habitantes de Jongovito, no solo juega el papel de un simple intercambio comercial, sino que tiene sus raíces en profundas relaciones de afecto entre familiares y amigos. Al fin y al cabo los productos que se truecan entre sí, son destinados al consumo familiar y es de presumir que ambas partes se intercambian lo mejor de sus productos.

El trueque hay que verlo como ese punto de confluencia en donde convergen las diferentes redes de trato social que se establecen entre las comunidades. Por lo tanto, el

trueque no hace solo parte del capital económico, sino que también tiene que ver con el capital social que se expresa a través del dar y el recibir. De todos modos, una comunidad es un organismo vivo, gracias a los lazos familiares y de familiaridad que se establecen entre sus miembros.

Parece ser que una de las estrategias comunitarias empleadas por los habitantes del pueblo de Jongovito para mantener su cohesión social, sea mediante la conservación de las *relaciones totales* que implica la realización del trueque y que el juego económico, social y cultural que se da alrededor de la fiesta de las guaguas de pan, no sea sino el reflejo inflado de lo que vive cotidianamente la comunidad.

Esas mismas relaciones de *intercambio total* que se produce con el trueque, se realizaban en los tiempos anteriores a la conquista por parte de los pueblos indígenas del

altiplano nariñense. Hoy en día, aún subsisten estas relaciones en algunas regiones, como en el Valle Interandino de Atriz y el altiplano de Cumbal, en donde la inserción del sistema capitalista no ha eliminado el trueque como forma equitativa de intercambio. Las mingas, las manos prestadas, son otros de los elementos culturales que continúan existiendo entre comunidades de tipo agrario y que constituyen en una muestra más de colaboración social, que rompe con los esquemas individuales, de la compleja sociedad industrial. Por lo tanto, no es arriesgado pensar, que en el territorio del Altiplano Nariñense *aún perviven*, a pesar del tiempo y las dificultades, ciertos ordenamientos económicos, sociales y culturales que son producto de un *reflexionar colectivo*; las fiestas como las de las guaguas de pan, son esos ventanales amplios que permiten ver la desnudez de la vida cotidiana de los miembros de una comunidad.

*Lola Cisneros de Coba
Clara León Vinuesa*

**JUEGOS INFANTILES
DE TRADICION ORAL
EN EL AREA URBANA
DE OTAVALO**

1. El juego: un hecho educativo y socio cultural

1.1. Juego y educación

El ejercicio de cualquiera de las formas activas de la recreación es un juego. El juego implica espontaneidad y de él emanan igualmente sentimiento y espíritu. "Si el juego es una genuina expresión del espíritu puede convertirse en un arte. Y el arte impacta en nuestra sensibilidad, establece un diálogo interior, emociona" (Segovia Baus, 1981: 121).

Siguiendo a Fröebel, Montessori y Decroly, el juego es un principio fundamental en la educación,

ya como manifestación espontánea y natural de autoexpresión, ya como método de enseñanza-aprendizaje.

El juego, que es una de las más utilizadas formas de recreación, es la vida misma del niño. No es un simple pasatiempo o un momento insignificante de alegría, para el niño el juego es un asunto serio, pues en él se expresa, construye su propio mundo; en el juego vence su miedo instintivo, libera energías reprimidas, forma parte de la sociedad...

Los niños tiene gran parte de su vida dedicada al juego. Jugar es la esencia de la vida de un niño. Nadie necesita enseñar a un niño a jugar, este aparece espontáneamente, de incitaciones instintivas que expresan necesidades de su evolución. Es un ejercicio natural y placentero que tiene fuerzas de crecimiento y al mismo tiempo prepara al niño para la madurez.

Para satisfacer las necesidades básicas del desarrollo, la naturaleza implanta señaladas inclinaciones al juego en todo niño que se manifiesta normal. La educación dirige y orienta los juegos para convertirlos en métodos y formas de trabajo para canalizar los intereses y propiciar aprendizajes. El juego profundamente absorbente, parece ser indis-

pensable para el total crecimiento mental.

Según Schiller, "el hombre no está completo sino cuando juega". "En el niño, escribe Clapárede, el juego es el trabajo, es el bien, es el ideal (Barone, 1979: 40). Es la única atmósfera en la cual su ser psicológico puede respirar y, en consecuencia, puede actuar. El niño es un ser que juega y nada más. Gracias al juego crecen el alma y la inteligencia. Las funciones más latentes se desarrollan por el juego; la infancia es, por consiguiente, el aprendizaje para la edad madura.

Jugar no es para el niño una distracción o un modo de divertirse, es una función fundamental, tan fundamental como comer o respirar. Es necesario tener presente que en la infancia el juego es una actividad regida desde el niño, de modo que solamente él determina qué es juego y qué no es juego.

Esquemáticamente, el juego se cumple en tres etapas. La primera es la del juego-ejercicio; el niño pequeño va haciendo a modo de juego las experiencias que le permiten ir conociendo su propio cuerpo y los objetos del mundo exterior; en verdad vive y aprende a vivir jugando. Los manotazos, los gritos, las sacudidas, los chillidos que aparente-

mente no tienen objeto, son en forma continua expresiones de posibilidades vitales que el pequeño siente y que le producen un goce intenso y muy notorio.

Durante este período, que puede fijarse desde el nacimiento hasta pasados los tres años, la familia tiene una doble función importantísima que realizar: propiciar las circunstancias y aceptar las experiencias. Por lo primero, se entiende que hay que ofrecer al pequeño motivos que atraigan su atención; la otra misión de la familia consiste en permitir las experiencias: dejar que el niño cumpla lo que intenta, sin otra restricción que la que indique la seguridad.

En un segundo período, que puede decirse comienza a los dos-tres años, el niño encuentra en el juego un medio personal, independiente de los otros y solo manejado por su propio intento, que le permite a más de vivir intensamente, encauzar la suma de tensiones que el adulto no es capaz de organizarle. En esta época, el chico es total y básicamente un jugador; ya no juega como cuando era chiquito, como una manera de ejercitarse en el hecho de vivir y como un método de aprender, juega por jugar. El juego se transforma en una actividad íntegramente y en la que puede

poner la totalidad de sus preocupaciones y resolver, dentro de un sistema propio, buena parte de sus problemas. Jugar no es una actividad pueril, en el sentido de trivial y sin importancia, es una función capital de todo el ser humano que es el niño.

Hacia los ocho-nueve años, el juego adquiere un carácter dramático; el niño juega ahora a "representar" a distintos personajes. Pasada la etapa del juego simbólico, el chico va penetrando poco a poco en el juego con reglas, en equipos o grupos que deciden antes de jugar los privilegios y penas o castigos que han de regir, la situación que cada cual ocupará en el conjunto y las sanciones para los que no cumplen el compromiso contraído. Aparece así una elevada socialización del juego y su función de educación moral en la que comienza a anunciarse la ética del deporte: jugar por el juego mismo, saber perder sin desmedro, celebrar el triunfo del adversario.

En resumen, el juego que comienza por ser en el bebé una actividad vital muy poderosa que encauza el entrenamiento motor, postural, sensorial y de comunicación con el mundo externo, poco a poco va adquiriendo poderosas cualidades psíquicas y centra la

época del pensamiento mágico y de la simbolización, para llegar, por fin, a ser la escuela de la actividad organizada y la aceptación de reglas, compromisos y sanciones.

Todo el proceso del juego que se da en el niño a lo largo del tiempo, constituye una actividad fundamental de gran contenido educativo. En el juego el niño muestra su inteligencia, su voluntad, su carácter dominador, en una palabra, su personalidad. El juego representa, al mismo tiempo, un verdadero derecho individual y social que debe ser respetado y protegido.

En el niño o el joven, incluso en el adulto, la actividad lúdica tiene importancia porque lo acompaña a lo largo de toda su existencia. Mediante el juego se supera el simple goce determinado por esquemas instintivos e impulsos, al descubrirse grandes posibilidades de formación.

Es tan vital el juego, afirma Isabel Agrados, que de él y de la forma en que se conduce depende, en gran parte, el futuro desarrollo del ser humano. De aquí precisamente se desprende la importancia de los aspectos que estamos tratando: *juego y educación*, porque de la forma como se los encauce estaremos formando individuos sanos físicamente

y espiritualmente o bien individuos pasivos incapaces de desarrollar su personalidad.

En todos los tiempos, la educación ha procurado proporcionar al hombre las habilidades, los conocimientos y los ideales que lo faculten para vivir en su comunidad, comprenderla, integrarse a la misma y contribuir a su desarrollo y progreso. Con esta consideración, la educación debe ser una genuina experiencia de libertad, un proceso de descubrimiento de conocimiento donde el educador ha de procurar que en cada individuo se realice el proyecto que cada vida humana encierra y que se halla en germen en el niño o el joven, reconociendo además, que la educación es ante todo un proceso vivencial que se da a través de experiencias y contenidos, antes que transmitiendo informaciones, tratando siempre de descubrir que la verdadera educación es la que enseña cómo aprender.

Los juegos ayudan al niño por su riqueza y grado de estructuración, por su contenido y calidad del lenguaje que evocan. Hasta cierto punto, los juegos inducen al niño a inhibir la tendencia a actuar irreflexivamente y le enseña a esperar hasta encontrar la mejor y más efectiva forma de responder a una situación dada, así como también le ayu-

dan en la medida en que le exigen abstraer el pensamiento y aprender a observar ciertas reglas.

Según la psicología genética, el pensamiento es acción interiorizada y sistematizada. Por lo general, el niño no puede estructurar su pensamiento, como lo hace el adulto, sin antes haberlo representado en la acción, cosa que él hace cuando juega y, a medida que va creciendo, su visión del mundo se va acercando paulatinamente a una visión más madura y objetiva, como resultado de un proceso en el que la actitud, el movimiento, el entusiasmo y el ansia de experimentación y de satisfacción, características de su actividad física y sensorial, se conjugan en forma cada vez más íntima para servir de base a un creciente acervo de conceptos e ideas más verbalizados.

María Montessori, al reflexionar de este modo, llegó a concebir la idea de diseñar materiales de juego con los que el niño pudiera trabajar por sí solo. Sin embargo, se ha demostrado que esta clase de actividad es apenas una faceta del juego espontáneo del niño, representado por múltiples actividades que, debidamente encauzadas, pueden contribuir grandemente al desarrollo intelectual del niño.

El papel que corresponde desempeñar al educador (madre o maestra) debe ser un papel de dirigente, con la misión de crear situaciones y encauzar el desarrollo del niño. Sin embargo, el juego representa para él algo más profundo que un simple ejercicio físico o intelectual. Según se deduce de numerosos estudios realizados por psicólogos, el juego no constituye solamente un ejercicio para el intelecto sino que es, además, el idioma de la vida emocional del niño y uno de los medios más efectivos que él pueda encontrar para reconciliar el mundo de sus propias fantasías con el mundo objetivo y su causalidad.

El valor educativo de los juegos es indiscutible, ya que este radica en la inclinación natural que el niño tiene hacia las actividades lúdicas. Ana Consuelo Vivar, citada por Ofelia Columba Déleon en su obra: "Folklore y Educación en Guatemala", dice que "el juego es actividad propia de los niños y desarrolla una función vital porque prepara, ejercita y entrena al niño para las exigencias de la vida adulta, además, satisface en el niño la necesidad de expresarse y de actuar sobre las cosas que lo rodean" (Déleon, 1981: 30). La misma autora indica que hasta los seis o siete años, esta actividad llena toda la

vida del niño; que de esa edad en adelante está capacitado para dedicarse a otras tareas.

Paulo de Carvalho-Neto, en su libro "Folklore y Educación", señala la importancia educativa de los juegos como medios educacionales de alcances insospechables; señalando también que la actividad lúdica dirigida permite ahorrar energía y da como resultado enseñanzas amenas y exitosas.

Juan Huizinga -dice Segovia Baus- no se equivoca al proponer la teoría del "homo ludens" (el hombre que juega), porque es en el juego donde deja al espíritu vagar libremente; cuando en una pequeña franja de tiempo libre parece "perdersé" en pos de la distracción o del descanso, a tomar no demasiado en serio la tarea de sobrevivir.

Lilian Scheffler, cita a Edmonson quien al referirse a los niños mesoamericanos dice: "los niños de las sociedades indígenas de Mesoamérica, juegan en una forma más imaginativa con cualquier cosa que tengan a mano, y juegan más dentro de los patrones en que son enseñados, tanto por los adultos, como por otros niños" (Scheffler, 1975: 47).

Al hablar de pasatiempos y juegos infantiles populares, se hace referencia a todas aquellas actividades lúdicas que son practicadas por los niños de las clases populares, enseñadas de manera tradicional y empírica. Estas actividades no deben ser confundidas con los juegos deportivos ni con los juegos impuestos por los medios masivos de comunicación social como la televisión y las tiras cómicas que ejercen influencia negativa en la educación, pues imponen patrones ajenos y enajenantes a nuestra cultura.

Efraín Sánchez Hidalgo, en su "Psicología Educativa" afirma que "a la vez que entretienen, los juegos sirven para descargar las energías excedentes. Mediante ellos, el niño perfecciona sus coordinaciones neuromusculares, así como las de las manos y la vista. Las actividades de juego estimulan asimismo el desarrollo social, ya que el niño participa y coopera en ellas con los demás en el grupo. Los juegos constituyen oportunidades para la expresión y el desarrollo de la personalidad. La buena salud mental exige que el niño juegue" (Sánchez Hidalgo, 1978: 157).

Hurlock señala cinco valores de los juegos:

1. contribuyen al desarrollo muscular y al ejercicio del cuerpo;

2. proporcionan una oportunidad para la satisfacción del deseo de contactos sociales;

3. los juegos tienen un valor educativo, ya que el niño adquiere conceptos sobre los colores, formas, tamaños y texturas de los objetos y materiales que se usan en ellos;

4. cumplen un fin terapéutico al proporcionar canales para la descarga de tensiones emocionales;

5. proporcionan cierto adiestramiento moral, pues el niño aprende a estimar lo que el grupo considera correcto o incorrecto. Los aspectos señalados, reafirman, una vez más, la importancia del juego en la educación.

Lamentablemente, en la escuela primaria el aprendizaje se restringe a la realidad espacial del pupitre, la hoja, el lápiz, el libro, olvidando aquel resorte psicológico que constituye el juego. "Con alegría al jugar, conservará alegría al aprender, lo cual revertirá en el futuro en una actitud positiva frente al aprendizaje escolar", así lo afirma acertadamente Regina Katz, en su libro "Crecer jugando" (Katz, 1981: 17). Además, el niño cree en el juego como un mecanismo que sirve para la enseñanza. Afirmamos esto, en base a los datos de nuestra investi-

gación. Al respecto, el 93% de alumnos investigados manifiesta que el juego sirve para el aprendizaje, porcentaje que es altamente significativo y que, a la vez, demuestra el incentivo que tiene el juego en el niño para aprender. El alumno gusta iniciar una clase jugando porque eso lo predispone para una mayor y mejor receptabilidad.

1.2. Folklore y educación

La palabra folklore es de origen inglés y literalmente traducida quiere decir: "saber del pueblo" (folk= pueblo; lore= saber o conocimiento). Folklore y Educación o Folklore Educativo o Educación Folklórica, es una disciplina del Folklore interdisciplinario el cual, a su vez, es una parte del Folklore General. Así lo afirma Paulo de Carvalho-Neto, quien ha establecido los criterios fundamentales en materia de la aplicación del Folklore en la educación.

El progreso en el estudio y conocimiento del folklore se ha intensificado y cobrado gran importancia, al considerárselo como una rama de la Antropología Social. La palabra folklore que inicialmente fue usada para designar con ella las tradiciones, costumbres y supersticiones de las clases no cultas de la sociedad, hoy en día incluye todo

lo relacionado con la cultura social, material y espiritual-mental del pueblo.

Desde los inicios de la ciencia del folklore en el siglo XIX; es decir, desde cuando arranca el folklore como estudio sistemático y coherente de la cultura popular, del saber del pueblo, los estudiosos pusieron su mirada en las posibilidades pedagógicas de los hechos o fenómenos tradicionales, sin duda alguna porque sabían que la cultura popular está estrechamente ligada a la educación de los pueblos. No obstante, los educadores han marginado esas posibilidades, resistiéndose a considerar los hechos folklóricos como parte de la formación del individuo y de la identidad cultural de las naciones.

Es en la década de los años sesenta del siglo XX, cuando en el Continente Americano se pone de manifiesto la preocupación por establecer las relaciones entre educación y folklore. Surgen de esas inquietudes numerosas ediciones de libros y ensayos, fruto de la dedicación y entrega de connotados maestros que descubrieron que el folklore tiene enorme importancia pedagógica y su aprovechamiento es menester para el estudio y mejor conocimiento del medio ambiente social y la elección de los mejores y más apro-

piados motivos para cimentar las bases en todas las actividades escolares, junto con su aplicación en las materias de enseñanza.

Paulo de Carvalho-Neto, Clara Passafari, Alvaro Fernaud, Darío Guevara, Ismael Moya, Ralph S. Boggs, Renato Almeida, entre otros, "han trazado lineamientos teóricos sólidos, hasta sentar la premisa que en los países de América Latina sin el uso en el aula de la cultura popular tradicional, es imposible la formación del alma nacional de nuestros respectivos pueblos" (Déleon, 1977: contratapa).

La aplicación del folklore en la educación consiste en utilizar hechos folklóricos en el proceso educativo, con el propósito de que estos enriquezcan la enseñanza; y, además, que sea a través de la escuela que se difunda el patrimonio folklórico, no solamente por la serie de aptitudes que forma y los valores que permite alcanzar, sino porque es a través de un sistema en donde mejor pueden difundirse.

Son numerosos los autores que se han referido a la aplicación del folklore en la enseñanza; sin embargo, quien ha establecido los criterios fundamentales, insistimos, es el folklorólogo Paulo de Carvalho-Neto que estima que el folklore

en la educación comprende dos aspectos:

1. La información, es decir la ilustración o fuente de conocimientos; y,

2. La formación, o sea el material que conduce a la integración de la personalidad.

En el primer caso, su objetivo es presentar el hecho por el hecho mismo, como acervo de conocimientos. Su técnica de enseñanza es descriptiva; los materiales deben seleccionarse de acuerdo a la edad del educando.

Como formación también es selectiva, persigue el logro de finalidades éticas, estéticas, mnemónicas, etc. Contemplado como formación, el folklore es un medio y como información es un fin.

El mismo folklorólogo brasileño hace la distinción de dos tipos de folklore con fines exclusivamente educativos, de la siguiente manera:

El aprovechable o, positivo, que está formado por todos aquellos hechos que contribuyen a la formación del alumno. El desechable o negativo, constituido por todos los hechos que no forman al alumno, sino por el contrario, pueden deformar su personalidad u orientarle de

manera equivocada en relación a los fines que persigue la educación.

Dentro del folklore aprovechable incluye los siguientes hechos:

Éticos: tienen valor moral, como algunos cuentos de animales, fábulas, refranes.

Estéticos: su objetivo es formar ideales de belleza. Caben aquí las coplas, los romances, las décimas populares, la leyendas, la música, las artes y artesanías populares.

Tests: Comprenden los problemas que sirven para desarrollar la inteligencia, como adivinanzas y los trabalenguas.

Mnemónicos: Contribuyen a ejercitar y a desarrollar la memoria. Aquí se incluyen los cuentos acumulativos y las retahilas. (Retahilas= serie de muchas cosas que van ordenadas una tras otra).

Imaginativos: estimulan la imaginación, como las leyendas, los romances y los cuentos.

Motivadores: contribuyen a despertar el interés de los alumnos por aprender ciertos temas. A este objetivo se prestan las leyendas etiológicas, los cuentos religiosos

y, en general, la mayoría de artes y artesanías populares.

Confraternizadores: tienen por objeto socializar, confraternizar, unir. Para esto se puede recurrir al folklore poético, a las rondas y danzas, a los juegos, a la música, a las fiestas.

Alvaro Fernaud Palarea, añade a la anterior clasificación de Carvalho-Neto los siguientes hechos populares:

Motrices: que contribuyen a desarrollar la coordinación sensoriomotora, así como las destrezas manuales. Dentro de estos hechos se incluyen danzas, rondas, juegos, ejecución de instrumentos musicales, fabricación de objetos, culinaria.

Estructurales: permiten analizar estructuras literarias o musicales de la cultura académica. Se puede utilizar aquí literatura en verso y música.

Por su parte, Félix Coluccio en su "Folklore para la escuela" señala: "No todos los hechos folklóricos pueden volcarse en la escuela; si así lo hiciéramos, correríamos el peligro de que por querer construir algo, destruiríamos otro algo que importa mucho más que la autentici-

dad del hecho folklórico y de nuestras intenciones".

El folklorólogo argentino habla de un folklore positivo y de un folklore negativo, señalando que el primero puede aprovecharse al máximo, y el segundo debe rechazarse de plano, salvo algunos hechos que puedan ser modificados para su aprovechamiento en la educación.

Se entiende por folklore positivo, el cúmulo de fenómenos folklóricos que por sus características generales, contenido, lenguaje, belleza, y moralidad, pueden ser puestos al alcance del niño para facilitar su educación integral. Ejemplos interesantes de folklore positivo son ciertas danzas tradicionales, ciertas adivinanzas, trabalenguas, ciertos romances, la casi totalidad de los juegos infantiles, ciertos cuentos, ciertas leyendas, etc.

El folklore negativo constituye todo fenómeno carente de las condiciones exigidas para ser considerado positivo. Coluccio cataloga en el folklore negativo a ciertas adivinanzas que, a pesar de ser estructuralmente bien elaboradas, contienen respuestas eróticas o sencillamente obscenas. Igualmente incluye en este grupo las supersticiones "que apriacionan el alma y la arrinconan

contra un muro frío y despiadado"; ciertos romances, cuentos o leyendas, "de crudeza tajante y erotismo enfermizo".

Félix Coluccio, una de las principales autoridades en el campo del folklore, en la presentación de la obra a la que hemos hecho referencia señala con gran acierto:

"El folklore como disciplina en la enseñanza, tenía que llegar a la escuela por su arraigo y universalidad y, muy especialmente, como elemento de formación integral del alumno. Siendo un hecho indiscutible la influencia de la tradición nacional en la formación histórica de la cultura, básica en la personalidad de un pueblo, es indispensable el conocimiento fundamental de esta materia. Por otra parte, es de gran importancia el aprendizaje y dominio del acervo histórico, dada la difusión y arraigo creciente de formas culturales extranjeras que en cierto modo desnaturalizan las propias de nuestro suelo" (Coluccio, 1965: contratapa).

Campo Elías Bravo, en su obra "Folklore y Educación Popular", corrobora el sentir del maestro argentino al manifestar: "...destaca la importancia del estudio e investigación del folklore, en los aspectos fundamentales de orden sociológi-

co, histórico, artístico y pedagógico, razón por la que creo, sin temor a equivocarme, que le corresponde al Ministerio de Educación recoger, clasificar, estudiar e interpretar el material folklórico de las distintas regiones de nuestra patria, con el objeto de encontrar una fuente precisa y valiosísima de antecedentes para determinar la psicología colectiva de nuestra nacionalidad" (Bravo, 1975: 75).

Los distintos autores que han sentado las bases para la aplicación del folklore a la educación, coinciden en agrupar los hechos folklóricos en aprovechables y no aprovechables, o bien en positivos y negativos, poniendo mayor énfasis en la utilización de los aprovechables y/o positivos y tratando de dejar de lado los no aprovechables o negativos.

En el año de 1979, el INIDEF (Instituto Interamericano de Etnomusicología y Folklore), al tratar de la aplicación del folklore a la educación concluyó que el folklore es aprovechable y aplicable en toda su dimensión descartando las denominaciones de folklore negativo y/o no aprovechable que hasta el momento se venía utilizando.

Para llegar a esta conclusión, se puso de manifiesto que si bien

existen hechos folklóricos cuyo contenido no está acorde a la edad del niño, no es motivo para desecharlos de plano sino es cuestión de irlos enseñando gradualmente, conforme el alumno madura cronológica e intelectualmente y es capaz de captar y aprender el mensaje que conllevan aquellos hechos. Al respecto, Carvalho-Neto señala: "Al igual que en la enseñanza sexual, por ejemplo, la enseñanza informativa del folklore es gradual, penetrando poco a poco en los terrenos difíciles; es decir, debe ser dosificada y seleccionada de acuerdo a la edad del alumno" (Déleon, 1977: 18).

Educación y folklore, por las consideraciones expuestas, deben formar un corpus conducente a sistematizar el conocimiento y el saber de ese patrimonio que constituyen las tradiciones y costumbres populares, uno de los rasgos que definen la personalidad de un país, pues "así como el hombre necesita crear mecanismos para preservar y transmitir su pasado colectivo, necesita también conservar y transmitir sus manifestaciones tradicionales" (Lara, 1977: 33).

Raúl Cortázar dice que el folklore es un fenómeno cultural con rasgos propios que lo distinguen y caracterizan. El folklore es de natu-

raleza dinámica, a pesar de ser de apariencia invariable y estática, debido a su condición de perenne y tradicional. Añade que un hecho llega a ser folklórico a través de un proceso cultural.

Las condiciones indispensables que debe reunir un hecho para ser considerado folklórico son: que tenga vigencia colectiva en la comunidad; que sea empírico; que sea funcional; que sea tradicional, anónimo, regional y transmitido por medios no institucionalizados.

Vigencia colectiva: un hecho es folklórico si es colectivo en la comunidad. Puede haberse originado por iniciativa de un individuo pero, en virtud del proceso de colectivización, puede llegar a folklorizarse. No importa si estos hechos son practicados por un solo individuo, lo importante es que sean aceptados por la colectividad e incorporados a su vida y a la tradición.

Empírico: esta cualidad consiste en que la captación de las nociones implícitas en un hecho se realiza de manera inductiva: de persona a persona, por imitación. Los portadores reciben de sus antecesores las indicaciones para proceder de determinada manera. No existen teorías para el aprendi-

zaje: éste se hace de manera directa, por experiencia.

Funcional: "Los fenómenos folklóricos son funcionales porque satisfacen cultural y tradicionalmente necesidades biológicas, espirituales, primarias y derivadas que la comunidad folk colectivamente experimenta y comparte" (Cortázar, 1965: 16-17). Resumiendo, los fenómenos folklóricos cumplen un papel en el seno de la comunidad.

Anónimo: los hechos tienen originariamente un autor o iniciador, pero en el transcurso del tiempo, el nombre de éste se olvida. No interesa la originalidad del que crea, pero sí son importantes las condiciones de quien los interpreta, respetando los gustos, valores y pautas vigentes en la cultura tradicional.

Carvalho-Neto hace hincapié en que la anonimidad del folklore se refiere al *creador* del hecho, es decir al autor que no debe ser confundido con el *portador*. El portador es quien trasmite el hecho imprimiéndolo ciertas modificaciones y características propias de su personalidad. Creador es "el que concibe la esencia y la forma del hecho", portador quien "las trasmite, modificándolas" (Ibid. 15).

Tradicional: significa que los bienes de la comunidad son transmitidos de generación en generación, de padres a hijos, de abuelos a nietos. La tradición lleva implícito el concepto de tiempo, en el sentido de antigüedad. Lo antiguo sobrevive en el pueblo solamente cuando satisface sus necesidades presentes y concretas.

Regional: el hecho debe ser localizado geográficamente en un lugar determinado.

Desde la creación del término folklore una de sus características esenciales constituye lo POPULAR, dicha característica se comprende con significado opuesto a lo culto, a lo académico, a lo erudito.

Los hechos folklóricos, según Carvalho-Neto, se clasifican de la siguiente manera:

Folklore poético: comprende los cancioneros, refraneros, romances y adivinanzas.

Folklore narrativo: incluye los mitos, las leyendas, los cuentos, casos y chistes.

Folklore lingüístico: abarca los vicios gramaticales, las topónimas, los vocabularios, los apodosos y pregones y la mímica.

Folklore mágico: estudia la magia propiamente dicha; el animismo, la religión, el totemismo, el fetichismo, el tabuismo, las creencias.

Folklore social: se refiere a las fiestas, actos dramáticos, la música, el baile, LOS JUEGOS, trajes, las máscaras y los tipos populares, las ferias, la familia.

Folklore ergológico: investiga la cocina, la cerámica, la cestería, la escultura y los grabados e instrumentos musicales, la pintura, los trabajos en oro y plata, en otros metales, en piedras, en cuero, en cuernos y huesos, y en papel, la pirotecnia, los tejidos, encajes y bordados, las muñecas de trapo, la habitación y el transporte.

"La escuela -anota Ofelia Déleon- debe ser la institución encargada de dar a conocer a los habitantes de las ciudades el folklore auténtico, empresa posible de realizar a través de la aplicación del folklore a la educación" (Déleon, 1981: 30).

Renato Almeida considera el folklore en la educación desde dos aspectos:

1. Como enseñanza para niños y jóvenes; y
2. Como formación para los

maestros que van a enseñarlo. Lo cual significa que el folklore debe incluirse en la primaria y en la secundaria, dado su valor didáctico y pedagógico. El maestro que enseña folklore, añade Almeida, debe tomar lo que es útil y adecuado a la edad de los alumnos, a las necesidades de la escuela y a la necesidad de conservar los valores tradicionales.

Para Boggs, el maestro debe conocer los valores fundamentales del folklore, para estar de acuerdo con el principio pedagógico que dice que se debe partir de lo conocido para llegar a lo desconocido y así mantener el interés de los alumnos. Este mismo autor afirma que el valor fundamental del folklore en la educación consiste en ser un instrumento pedagógico para motivar e interesar al alumno y educarle en las materias de manera lógica.

Mildred Merino de Zela, opina que el folklore puede aplicarse en la primaria y en los primeros años de la educación básica con tres finalidades:

Formativa: que se refiere a la educación del alumno, a la forja de su personalidad y de su carácter.

Informativa: que concierne a la instrucción de los alumnos. Con-

sidera el folklore como un valioso auxiliar del proceso enseñanza-aprendizaje.

De relación con la comunidad: en este sentido, los elementos que se utilicen (elementos folklóricos), deben tomarse según este orden ascendente: folklore local, regional, nacional. Con esto se integra al alumno a su comunidad local y nacional y se le orienta hacia la fraternidad humana.

Con acierto señala esta autora: "Educar es ir mejorando al ser y a través del hombre a la sociedad, pero no cambiarlo totalmente, eso sería raptar y robar, suplantar al hombre; educar es transformar en colaboración, desarrollando sus potencialidades, no hacerlo a la manera de los conquistadores, destruyéndolo todo para imponer lo suyo. Comunicaremos la ciencia moderna, partiendo del saber tradicional del pueblo" (Déleon, 1977: 34).

Lucio Mendieta y Núñez afirma que el conocimiento del folklore es necesario para orientar la educación pública. Señala que en los países iberoamericanos, en los cuales hay grandes núcleos de población indígena de cultura ancestral o que tienen supervivencias en diferentes aspectos de la vida, no es posible desarrollar una política educa-

tiva eficaz sin basarse en el estudio del folklore de las razas aborígenes.

1.3. El folklore y el juego

Para Renato Almeida, el folklore representa el cuerpo de la tradición popular que actúa sobre las masas y estratos superiores de la sociedad, el cual forma parte de la vida nacional.

El conocimiento profundo de los fenómenos folklóricos, proporciona capacidad para comprender la mentalidad de la gente del pueblo (folk) y, por ende, para mejorar sus condiciones de vida. Además, anota Ofelia Déleon, el folklore "es un valioso instrumento para la educación popular" (Déleon, 1981: 17).

Antes de entrar de lleno a tratar de folklore y juego, explicaremos el sentido del término folklore, el mismo que tiene numerosas acepciones. Paulo de Carvalho-Neto hace la distinción entre los términos folklore (con minúscula) se refiere al objeto de estudio, es decir a los hechos, y Folklore (con mayúscula), designa a la ciencia que se ocupa de los hechos folklóricos.

Actualmente se prefiere el uso del término folklorología para designar a la ciencia que estudia el fol-

klora. Isabel Aretz, define el término folklorología como "la ciencia que estudia la cultura oral-tradicional y funcional de los pueblos que pertenecen a nuestra civilización" (Aretz, 1977: 35).

Otros autores, utilizan para referirse al estudio de los hechos folklóricos, los términos ciencia del folklore. Es decir, que para designar a la ciencia se utilizan los tres términos mencionados: folklore, folklorología y ciencia del folklore.

Veamos algunas definiciones acerca de la ciencia que estudia los hechos folklóricos o folklorología:

Carvalho-Neto dice que "El folklore es el estudio científico, parte de la Antropología Cultural, que se ocupa del hecho cultural de cualquier pueblo, caracterizado, principalmente por ser anónimo y no institucionalizado; y eventualmente por ser antiguo, funcional y pre-lógico, con el fin de descubrir las leyes de su formación, de su organización y de su transformación en provecho del hombre" (Carvalho-Neto, 1975: 21).

A. W. Wright dice que el folklore "es la ciencia que estudia la expresión en las creencias populares, instituciones, prácticas, literatura oral y artes y pasatiempos de la

vida mental y espiritual del folk o pueblo en general".

María Cadilla de Martínez, afirma que la ciencia del folklore busca, clasifica y estudia el saber popular.

Augusto Raúl Cortázar dice que "folklore es la ciencia que recoge y estudia las manifestaciones colectivas, con valor funcional en la vida del pueblo que las practica en forma empírica y tradicional".

Lucio Mendieta y Núñez da el siguiente concepto: "El folklore es la cultura empírica de las sociedades humanas". Aclara que entiende por empírico a un sistema o procedimiento fundado en mera práctica o rutina".

Rogelio Martínez Furé señala que dentro del arco de la revolución socialista cubana, el folklore es considerado "como la más auténtica creación de las masas donde se refugiaron algunas de las mejores tradiciones de la lucha del pueblo frente a la política de penetración cultural extranjerizante promovida por las oligarquías nacionales; y sirviendo a los intereses imperialistas".

Si hemos hablado de hecho o fenómenos folklóricos, hemos de

entender por fenómeno a unidades básicas, elementos o constantes empleados en los sistemas sociológicos, como puntos de partida relativamente estables, observables y objetivos, para el estudio científico de la sociedad. Por ejemplo la cultura material, la cultura social, la espiritual-mental, la familia, sus relaciones, interrelaciones, etc.

De aquí que los fenómenos sociales son acontecimientos, hechos o sucesos de interés social, susceptibles de descripción y explicación científica. Pueden ser los fenómenos mismos de un determinado problema o aquellos que lo condicionan.

El juego es un fenómeno folklórico y es, en esencia, un hecho social, concepto que siempre debe tenerse en cuenta cuando se analizan tradiciones populares de diversa índole, como en el caso nuestro: los juegos infantiles populares de tradición oral.

El juego es además un fenómeno cultural, o sea un "conjunto integrado de ideas, productos y patrones de conducta de una sociedad" (Hiebert, 1980: 20). Analicemos este concepto: *conjunto integrado*: es aprendido, compartido y basado en símbolos; de *ideas*: concepto por el cual se explica su mundo, vincu-

ladas a su historia, su ecología, su adaptación y readaptación a la ecología; *productos*: son las creaciones culturales, surgidas de su adaptación a la ecología, a la historia, a un sistema económico, una organización social, etc. o sea todo cuanto produce el hombre; *patrones de conducta*: se relaciona a estilos de vida, costumbres, relaciones que han emergido de la ecología, de la historia, de las relaciones sociales, sistemas económico, cultural, social y político y otros comportamientos de conducta personal, social de un grupo cultural.

Los juegos infantiles de tradición oral, como queda expresado, son fenómenos culturales y sociales, producto de la sociedad que ha vivido procesos históricos y modos de producción que la han configurado como tal.

Los juegos populares de tradición oral catalogados como hechos o fenómenos folklóricos, constituyen un recurso original donde se conjuga idea y acción, pasado y presente, tradición y porvenir. Los juegos ofrecen, lo insistimos, muchas ventajas educativas: se arraigan en el consciente y en el subconsciente de los niños, porque nació de ellos y con ellos y/o porque para ellos los creó el pueblo; interpreta mejor la psicología de la

"gente menuda" y tienen el sostén poderoso de la herencia social; ejercitan la libertad que tanto aman los niños y la disfrutan; y, enseñan el autogobierno sin tener que recurrir a capataces ni consejeros.

No obstante, los juegos tradicionales han perdido mucho de su intensidad y en algunos casos, sencillamente han desaparecido, borrados por nuevas épocas que han incorporado junto con el progreso, y acaso como una consecuencia de la evolución técnica, nuevas distracciones que en parte han masificado a los mayores y a los escolares.

Por eso creemos que juegos como la rayuela, el gato y el ratón, la gallinita ciega, etc. "tienen que volver a iluminar el patio escolar y

las veredas hogareñas", al decir de Félix Coluccio. Estos y el resto de juegos populares, de tradición oral, constituyen hechos folklóricos pues cumplen con los rasgos característicos que los definen como tales.

Antes de pasar a demostrar que los juegos populares de tradición oral son fenómenos folklóricos por cumplir con los rasgos requeridos, veamos las características de las que estamos hablando, según Cortázar, Carvalho-Neto y Lara, comparativamente, para confirmar lo dicho líneas arriba.

Características o condiciones que deben reunir los hechos o fenómenos folklóricos para ser considerados como tales, de acuerdo al criterio de:

Raúl Cortázar

1. Colectivo, socializado y vigente;
2. Popular;
3. Empírico;
4. Oral;
5. Funcional;
6. Tradicional;
7. Anónimo; y,
8. Geográficamente localizado.

Paulo de Carvalho-Neto

1. Cultura: ser exterior, coercitivo, interdependiente y perfeccionable;
2. Anónimo;
3. No institucionalizado;
4. Antiguo;
5. Funcional; y,
6. Pre-lógico.

Celso A. Lara F.

1. Dinámico
2. Colectivo, socializado y vigente;
3. Popular;
4. Empírico y no institucionalizado;
5. Oral;
6. Funcional;
7. Tradicional;
8. Anónimo; y,
9. Geográficamente localizado

Para analizar cada uno de los rasgos en el juego de "la rayuela", vamos a tomar los señalados por Celso Lara, distinguido maestro guatemalteco amante de la ciencia del folklore, cuya entrega y dedicación ha colocado a su país como uno de los pioneros en materia del folklore aplicado a la educación. Lara, al referirse al tema que nos ocupa, basa su estudio en Cortázar a quien define como "el más fecundo teórico del folklore"; es decir, tiene como fundamento los rasgos característicos que Augusto Raúl Cortázar apunta en su libro "Esquema del folklore", Celso Lara trata de darles consistencia a través de una interpretación actualizada.

1. Los fenómenos folklóricos son producto de un proceso que, aunque lento, es **dinámico**. El folklore está en constante cambio, de acuerdo a las condiciones básicas socio-económicas que le dan vida; por tanto, el hecho folklórico se transforma sobre sus bases tradicionales. El juego de la rayuela si bien se mantiene en su contexto original, cada vez va cobrando una dinámica que los niños la imprimen y que se traduce en la inclusión de nuevas reglas de juego, por ejemplo.

La dinámica hace que el juego de la rayuela no sea un fenómeno estático sino que cada vez cobre

mayor acción. Ello demanda atención y pericia por parte de los jugadores quienes deben someterse a las condiciones impuestas. Por ejemplo, para pasar de un día a otro (rayuela de la semana) el jugador debe mandar la ficha al cajón siguiente con un solo movimiento, si los niños se han decidido por el juego "a la estricta" donde además se debe tener presente una serie de condiciones: no hablar, no arrimarse, no pisar raya, etc.

2. **Colectivos, socializados y vigentes**. El hecho folklórico es colectivo, no interesa tanto el origen individual del fenómeno, sino que haya sido adoptado y reinterpretado por la comunidad, dejando de ser personalizado para convertirse en patrimonio colectivo.

El juego de la rayuela puede haberse originado por iniciativa de un individuo, pero por el proceso de colectivización, ha sido aceptado por la comunidad e incorporado a su vida y tradición, y ahora los niños lo sienten como propio y velan por su conservación, por su integridad y su carácter.

3. **Populares**. El hecho folklórico no es aceptado mecánicamente ni imitado sin ningún cambio; justamente al popularizarse, es

reinterpretado, readaptado por el grupo social que lo hace suyo, incorporándole sus propias características.

La rayuela, a igual que el resto de juegos populares, ha pasado por un proceso de constantes adaptaciones hasta popularizarse y mantenerse vigente en la comunidad lúdica que la conforman los niños de nuestra sociedad.

4. Empíricos y no institucionalizados. La difusión de los hechos se logra a través de medios no oficiales ni eruditos, y a través del ejemplo y la manera tradicional de hacer las cosas.

La rayuela no se la aprende de manera formal, no existe teoría para su aprendizaje. La forma de realización del juego, los niños la aprenden por imitación, con el ejemplo dado por otros pequeños que también la ejecutan, y que quizá aprendieron con antelación a aquellos.

5. Orales. La manera de transmisión de los fenómenos folklóricos es verbal; no se aprenden por escrito sino a través de la palabra y del ejemplo, como lo anotamos arriba.

Los niños mayores enseñan a los pequeños a jugar la rayuela, de

manera oral. Verbalmente les indican cómo realizarlo, confirmando lo dicho oralmente.

6. Funcionales. Los hechos folklóricos, cumplen una función dentro de la sociedad en donde se desenvuelven. En otras palabras, satisfacen necesidades del grupo social en que viven.

La función primordial de los juegos, la rayuela en nuestro caso, es de recreación, función que los niños la realizan voluntariamente y que se caracteriza por la satisfacción personal que produce en los pequeños.

7. Tradicionales. Quiere decir que los fenómenos folklóricos tienen arraigo popular a través del tiempo. Son transmitidos de generación en generación de padres a hijos, de abuelos a nietos.

La rayuela es un juego que ha pasado a integrar la herencia social de nuestra comunidad, con una tradición que nutre la conciencia de los niños de hoy, en un afán de integrar funcionalmente la vida del pueblo.

8. Anónimos. El creador del hecho folklórico existió al principio del proceso, pero como producto de su socialización, su nombre ha

sido olvidado.

Los niños juegan a la rayuela sin preocuparse por saber quién fue su creador, cuyo nombre se ha perdido en el largo camino de la transmisión verbal.

9. Geográficamente localizados. Ya sea que esté en un pueblecito o en los barrios populares de una ciudad, el fenómeno tradicional puede localizarse geográficamente.

La rayuela de la semana se localiza en la zona geocultural mestizo hispano hablante, con mayor frecuencia; la rayuela de gato es más común en los grupos culturales quechua hablantes, lo cual determina que, en efecto, los hechos folklóricos se los puede ubicar en un espacio determinado.

A manera de síntesis, definiremos al hecho folklórico como un hecho social que se caracteriza por ser popular, estar socializado, transmitirse por medios no institucionalizados, a través de la vía oral, estar localizado geográficamente, ser anónimo y tradicional, además de cumplir una función en la sociedad en que vive.

1.4. El juego como hecho educativo y socio-cultural

Hemos venido hablando del juego como una actividad fundamental de gran contenido educativo, que tiene por objeto desarrollar la personalidad y la capacidad creadora del hombre. Representa al mismo tiempo un verdadero derecho individual y social que debe ser respetado y protegido.

John Dewey, el gran pedagogo, fue uno de los primeros en destacar la importancia que deriva de combinar los objetivos educativos con los métodos recreativos, basándose en el principio de que la educación debe tratar de responder a los intereses vitales de los niños, uno de los cuales es el juego.

Los juegos son un instrumento de poderosas sugerencias para la convivencia y las normales relaciones entre los niños; constituyen magníficas oportunidades para la expresión y el desarrollo de las experiencias que contribuirán, más adelante, en el desenvolvimiento de su personalidad. El juego también influye y estimula el desarrollo social porque el niño toma parte con otros del grupo. El juego es su actividad, su trabajo; el niño no juega por compulsión exterior, sino impulsado por una necesidad interior;

el jardín de infantes y la escuela, por lo tanto, deben servirse de esa necesidad para usarlo como recurso psicopedagógico y socializador.

El juego es en el niño un ensayo a vivir. El niño realiza un juego evocativo porque sus actividades son heredadas de sus antepasados para usar y aplicar en un futuro no lejano, pues el juego se remonta al pasado y se proyecta al futuro.

Exceptuando los primeros años, el juego para la mayoría de los niños no es una actividad solitaria, sino decididamente social y comunitaria. Un niño expresa mejor su yo y se proyecta en su ambiente más satisfactoriamente, cuando hay otros de su edad presentes. En el proceso del juego en grupo, los niños sufren una profunda socialización. Cuando las personalidades, los valores y lamentos se mezclan en el juego, cada niño aprende lecciones inconmensurables de ajustes que le servirán de mucho.

Los juegos infantiles populares, practicados por los niños en las escuelas o en los barrios, son hechos confraternizadores, como señala Carvalho-Neto, pues unen, hermanan y socializan a quienes los practican, no importa la diferencia de edades, sexos y clases sociales o económicas. La escuela debe esti-

mular la práctica de los referidos juegos porque ello contribuye al desarrollo social de los educandos, uno de los objetivos primordiales de la educación.

La serie de actividades que el niño realiza en el desarrollo de los juegos, no solamente le sirven desde el punto de vista del desarrollo cognoscitivo, sino también como medio para liberar sus emociones y superar sus conflictos, al jugar, aprende a hacerlo en compañía de otros niños, todo lo cual le ayuda a conocerse mejor tanto a sí mismo como a los demás y al mundo que lo rodea.

Cuando el niño juega, no está simplemente construyendo algo o ejercitándose física y mentalmente, sino exteriorizando sus emociones y empleado prácticamente el único recurso de que se puede ayudar y valer para poder pensar. El juego puede representar para el niño no solo una forma de ejercitar el intelecto, por cuanto constituye para él un aprendizaje, sino también una forma de catarsis por cuanto le sirve para purificar sus propias emociones al emplearlo inconscientemente como medio concreto de hallar solución a sus dificultades, de conocerse mejor a sí mismo y de comprender más claramente las relaciones que mantiene con los

demás.

Como hemos visto, el juego infantil al comienzo no es más que un ejercicio, una exploración, un aprendizaje del movimiento serio, un medio de renovar sensaciones agradables, de experimentar su poder y de prolongar, al mismo tiempo, por imitación, la identificación con los adultos. Este es, en principio, el único carácter social, pues solo lenta y tardíamente aparecen las asociaciones de juegos colectivos y cooperativos. El niño se crea con ello, un mundo de símbolos, un mundo social de ensueños que es también un juego, donde cualquier cosa sirve para todo. Esto es, en esencia, la creatividad del niño: el valerse de elementos, los más simples, para adaptarlos y readaptarlos a su mundo.

El niño tiene conciencia de la existencia de acontecimientos, hechos, acciones, pensamientos, sentimientos y valoraciones, que han quedado impresos en el tiempo y en el espacio, los cuales constituyen el eje fundamental de su mundo social.

El juego fecundo que se desarrolla en la niñez es, sin duda, la mejor base para una adultez sana, exitosa y plena. El juego ofrece a los niños la oportunidad de desple-

gar su iniciativa, de ser independientes, en lugar de dejarse llevar por lo que ya está dado. Actúan de acuerdo con sus necesidades; se realizan a sí mismos, tienen ocasión de ser ellos mismos. A través del juego, los niños se interiorizan paulatinamente del mundo circundante.

En su libro "El juego y los juguetes", Hildegard Hetzer señala: "Si es condición indispensable para que el juego pueda seguir su curso que el niño se enfrente con cosas nuevas para él y aprenda a dominarlas, entonces podemos decir que todo juego es siempre un aprendizaje" (Hetzer, 1978: 10). Siendo el juego una de las formas básicas en que se verifica el enfrentamiento del ser humano con su medio, en él se halla la raíz de aquello que posibilita al hombre una existencia superior, no pragmática, y la alegría que produce la vida basada en una actividad libre.

Jugando, el niño ejercita su agilidad física, sus sentidos, sus representaciones y su pensamiento. Aprende coordinación y subordinación al grupo infantil y el sentido de cooperación con sus semejantes. El juego proporciona al niño libertad, que se traduce en una intensa sensación de vitalidad. La vivencia de libertad está determinada, por el hecho de que el niño que juega se

deja guiar por su propia necesidad, y sólo por ella, mientras que el hombre que trabaja obedece a una necesidad que le es impuesta desde afuera.

De manera general, el juego desempeña papel trascendental en la evolución física y mental del niño. El juego es el mejor factor para asegurar la confianza en sí mismo y afirmar su personalidad. El psiquiatra F. Schneersohn citado por Fingermann en su libro "El juego y sus proyecciones sociales", dice que el juego es el mejor elemento para el equilibrio psíquico del niño y que un déficit del juego puede originar otro en cuanto al dominio del carácter. Sostiene que además de la edad cronológica y de la edad mental, hay también una edad de juego.

La edad de juego -prosigue- debe ser determinada tomando en cuenta la del grupo infantil con el cual el niño prefiere jugar. Así por ejemplo, a un niño físicamente débil le gusta hacerlo con niños menores, por temor a los más fuertes. Por otro lado, los niños de temperamento delicado tratan de evitar los juegos violentos.

Los estudios realizados por Fingermann lo han llevado a considerar el fenómeno del juego desde dos puntos de vista. Si se lo enfoca

bajo el aspecto de lo que será más tarde, el juego aparece como un factor preparatorio para las actividades ulteriores. Considerado desde el punto de vista actual, es la manifestación inmediata. Estas dos consideraciones corresponden a una interpretación biológica. Desde el punto de vista psicológico y fisiológico, anota Fingermann, el juego, como toda actividad espontánea de un ser viviente, "no es más que una manifestación de la tendencia de todo ser a desplegar y afirmar su personalidad" (Fingermann, 1970: 38).

A través del juego, el niño realiza su "yo" y al hacerlo así, también adquiere una afirmación social. La participación del niño dentro del grupo adquiere, por lo tanto, una importancia capital si tenemos presente que es el grupo el que fija las reglas y las normas del juego que cada uno y todos deben acatar. Se trata de una función del juego que consiste en ser factor del desenvolvimiento social del individuo.

Mediante el juego no solo se ejercitan las tendencias sociales, sino que se mantiene la cohesión y solidaridad del grupo con las reuniones y otros actos de carácter popular. El juego, de esta manera, sirve también de vehículo para

transmitir ideas, costumbres, mitos, leyendas y canciones de una generación a otra, lo cual constituye el folclore del pueblo.

Todos los autores hacen hincapié en el hecho de que el juego no es un simple pasatiempo ni una mera diversión. El niño lo toma muy en serio y vive y goza emocionalmente en ese mundo que ha creado su fantasía. El carrizo sobre el cual monta es un caballo que hay que domar; una fila de sillas es un tren que es preciso conducir, etc.

El juego también desempeña una función social y cultural en tanto y cuanto satisface la necesidad de realizar los ideales de la convivencia humana y se eleva por encima de los procesos puramente biológicos, sin excluirlos ni anularlos. "El juego, en sus formas superiores, -escribe Fingermann- adquiere un carácter sagrado, porque puede servir al bienestar del grupo, más allá de sus intereses materiales" (Ibid. 31).

Se afirma que el juego humano es un producto cultural porque él implica creación, que se traduce en las más diversas formas hasta cuando el juego adquiere una forma especial. Solamente cuando el juego ha adquirido "esa forma especial" puede ser repetido indefinidamente

y transmitido de generación en generación y de pueblo en pueblo, a través de la tradición. Ahí están nuestros añorados juegos como "arroz con leche", "lobo, estás"?, "la pájara pinta" y todos cuantos tratamos de rescatarlos para ser aprovechados en las aulas escolares.

Concluimos señalando que la gran función del juego es preparar al ser para actuar con eficacia en la vida adulta. Esta razón justifica para que se considere al juego como un pre-ejercicio, como un verdadero adiestramiento futuro. Su valor educativo se pone de manifiesto si comparamos la vida del niño con la del adulto. En efecto: el niño juega, el adulto trabaja. Pero el juego servirá al niño de tránsito de la vida del juego a la vida del trabajo.

Nuestros niños y sus juegos

2. 1. Origen, características, estructura y vigencia de los juegos de nuestros niños

Se sostiene que muchos de los juegos populares de tradición oral tienen origen español, y es lógico pensar en ello si tenemos presente que los conquistadores, cuando lle-

garon a tierras de América, trajeron consigo sus costumbres, tradiciones, creencias, etc., en definitiva, su cultura. Los habitantes de las tierras conquistadas hicieron suya parte de esa cultura, de acuerdo al lugar y a las circunstancias. Muchos juegos lograron socializarse y tuvieron vigencia en las nuevas sociedades, no sin sufrir ciertas variantes e hibridaciones, producto de la cultura llegada y de la ya existente en las tierras conquistadas.

Darío Guevara confirma lo antedicho al anotar: "El arte folklórico del corro que sirve a nuestros niños para sus cantos, danzas y juegos, al influjo de sus propios sentimientos y bajo la suave claridad de la luna, en su mayor parte es de procedencia española. Nos trajeron los conquistadores del siglo XVI y los colonos de cuando en España no se ponía el sol" (Guevara, 1965: 7).

Adentrándonos un poco más en la búsqueda del origen de muchos juegos populares, encontramos que tienen su génesis en las culturas griega, romana, egipcia y asiática, piezas llegadas a Hispanoamérica a través de los españoles en su tarea de conquista; así lo confirma la vigencia de muchas de las muestras más corrientes de aquellas épocas, que todavía en la actualidad se ponen de manifiesto en los países

hispanoamericanos, en los patios escolares o en las apacibles noches que reúnen a los niños del vecindario.

Para hablar en concreto de las muestras que todavía en la actualidad se ponen de manifiesto, citaremos la pájara pinta, el ratón y el gato, la gallinita ciega, la rayuela, el trompo, el arroz con leche, entre otros, que igual en España, Argentina, Colombia, Puerto Rico, Perú o Ecuador, con versiones peculiares de cada lugar pero muy parecidas entre sí, se acomodan al juego de los niños.

Pero no solamente hemos de encontrar las raíces de nuestros juegos en España, hay otros en los que está impregnada la huella indígena de nuestros antepasados, lo que deja entrever que los niños indios de la preconquista española jugaban en sus corros y siguen jugando los actuales, dentro del marco de la tradición. Entre los juegos que hablan de la presencia superviviente indígena, citamos: el "huayru" o "huayro", gran dado de hueso con cinco puntos; el "piruy", bailador de cuatro caras, que no es otra cosa que la perinola; el "cincuchuncay" o juego de bolas con palas; el "huayra china", juego de pelota sólida o hueca de resina elástica, seguramente es el que dio ori-

gen al actual juego de pelota de mano; y el "huatucuy", juego de adivinanzas. El relato de estos juegos los encontramos en la Historia Antigua del Reino de Quito, del Padre Juan de Velasco. A estos juegos agregamos el del "tanda cuchi" que constituye una variable de la gallina ciega.

De esto se puede colegir que en todo tiempo, en cualquier época, en todas las sociedades y en todos los estratos y niveles de ésta, el juego es la auténtica base existencial de la infancia. Contemplamos al bebé en su cuna: juega con sus manos y sus pies; juega con sonajero y con cuantos objetos manejables se hallan a su alcance. Más tarde, andando a gatas, realiza viajes de exploración por la habitación y halla objetos nuevos y otros ya conocidos; todos le sirven para jugar, lo que hace principalmente de un modo rítmico, repitiendo sucesivamente las mismas actividades: aparta y aproxima, tira lejos de sí y recoge, abre y cierra, dispersa y reúne. Y no se limitan sus juegos a los objetos inanimados, también la relación con las personas de su ambiente se ejerce predominantemente en forma de juego.

Aparecen más tarde los juegos de construcción; amontona piezas y objetos diversos y forma altas torres

o puentes para destruirlos luego y volverlos a construir en variadas formas, calladamente absorto en su labor, dedicado a la creación de pequeñas obras, al orden y a la belleza. Descubre en alguna ocasión la inagotable oportunidad de juegos que ofrece la arena, la tierra y descubre también el placer de jugar con el agua y rociarse con ella. Así va hallando, una tras otra, cosas nuevas en el ilimitado mundo de los juegos.

Hay para ello juguetes ya preparados y objetos contruidos con esta finalidad: carros, animales, palas, cubos, etc. Pero también le sirven para jugar los materiales y objetos más diversos, que no se hicieron para que jugasen con ellos, son cosas sin valor, como piedrecitas, trozos de madera, carretes vacíos, trapos, cajas, papeles, etc. Todo lo que cae en sus manos, y qué variedad en los juegos! En ocasiones el juego es organizado y hay en él distribución de papeles diversos. Al observar a las niñas jugando con sus muñecas y los vestidos, enseres en la casita y otros elementos más, comprendemos cuán grande es el mundo mágico de los juegos en la infancia. Pero el niño no se limita a manejar sus juguetes. En la casa, además de las actividades corrientes de su vida de hogar, realiza otras, de preferencia en relación

con otras personas, en las que utiliza agilidad de los dedos, canta, juega con el lenguaje, actividades que son para él un continuo manantial de placer. Todos estos juegos de la infancia se extienden hasta fases muy avanzadas del período de edad escolar y experimentan repetidas transformaciones, estructurándose en múltiples formas. En esta época de la vida tiene lugar el pleno florecimiento de los juegos sociales propiamente dichos; es decir, los juegos de grupo.

Pertenecen a este tipo de actividades los juegos en corro, propios principalmente de las niñas; los innumerables juegos de la "gallina ciega", "el escondite", etc. los juegos de ingenio, como los "chullas y bandidos", "quién tiene miedo al hombre negro" y muchos otros en los que la afición a jugar y la alegría hallan plena expansión. Como una especie de contrapeso a estos juegos alegres y movidos, hay los individuales, que proporcionan un placer más sosegado; citamos a modo de ejemplo, los juegos de construcción, de mosaico y rompecabezas, de barcos y pajaritos de papel, etc. incluyendo diversos juegos de tipo técnico que los alumnos mayores realizan como transición a tareas parcialmente tendientes a un objetivo, pero llenas todavía de aquella

plenitud interior y de aquel absorberse en la tarea, reveladores de que el niño se halla todavía esencialmente en el mundo de los juegos.

Al tratar de precisar qué características deben existir para que llamen juego a un proceso, la primera y más general respuesta que la reflexión sobre esta pregunta suscita dice, esencialmente, que "el juego es una actividad generadora de placer" (Russel, 1970: 13). Corrobora esta apreciación K. Bühler, al señalar que "el juego es una actividad en la que existe placer funcional y es sostenida por este placer funcional, independientemente de los productos que de ella resulten y de las motivaciones que pueden existir".

Característica muy peculiar del juego es también el movimiento. En efecto, la actividad del niño se pone de manifiesto en una serie de movimientos de muy diferente clase. Algunos parecen estar desprovistos de toda finalidad; otros, en cambio, están perfectamente adaptados a un objeto, como el acto de succión del niño. Existen movimientos que parecen responder a estímulos exteriores, y otros que semejan ser la expresión de estados internos de bienestar o desagrado.

Además de estos movimientos, "hay otros también espontáneos, llamados impulsivos, que se distinguen por su falta de coordinación y por carecer de estímulos exteriores que los provoquen" (Fingermann, 1970: 3). Pertenecen a este grupo de movimientos los que realiza el recién nacido al mover los brazos, las piernas o los ojos; se incluye también las muecas, la sonrisa, los balbuceos, los gritos y ciertos movimientos prensiles que realizan los pequeños en los primeros años de vida. A medida que el niño crece, los movimientos espontáneos disminuyen y son reemplazados, gradualmente, por otros coordinados.

La característica de la actividad lúdica consiste en movimientos libres, sin dirección fija ni traba de ninguna clase, puesto que cualquier obstáculo es capaz de entorpecer el libre movimiento del juego. Al respecto, anota Fingermann "Si es cierto que todo obstáculo entorpece la vida lúdica, se explica fácilmente que con la edad vaya disminuyendo el afán de jugar. Y cuanto más envejece el ser humano, más se aleja de lo vital y lo concreto. Sus actividades son más rígidas, sus ideas y pensamientos más limitados. Se puede decir, en resumen, que a medida que el hombre envejece, siente menor deseo de moverse. Hay una especie de anquilosamiento, tanto

físico como espiritual y solo existe una orientación fija hacia objetivos concretos y limitados" (Ibid. 36).

Para sentar la afirmación de que el juego es una actividad, creemos que no es necesario mayor análisis; la actividad es una cualidad inherente a la naturaleza del juego, un factor inseparable de éste. Esa actividad existente en el juego tiene siempre características formativas y lo formativo está siempre en el juego de un modo especial, peculiar del juego.

Hemos visto que, además de la actividad, hay en el juego "forma" y construcción, especialmente en los juegos regulados; aun cuando respecto a otros juegos, es característico no tener una estructuración unitaria definida; sino la capacidad de poder desarrollarse de modos diversos.

Característica muy singular del juego es también la señalada por Bühler *la voluntad de forma* que según lo afirma el autor, determina ya los primeros movimientos del niño con carácter de juego. No sería comprensible -señala Bühler- la transmisión tradicional de los juegos infantiles populares si no existiera en el niño una voluntad de forma que le hace aprender ávidamente lo ofrecido. Con su tesis de

la voluntad de juego, dice Arnulf Rüssel, no se propone Bühler introducir en el juego un principio de voluntad claramente diferenciada y conscientemente dirigida, puesto que la orientación o tendencia a la forma, es algo que aparece empíricamente.

Esta voluntad de forma, está inmersa en lo que Arnulf Rüssel señala como tendencia configurativa y tendencia a la entrega a la obra, que según el autor, están presentes en todas las formas de juego infantiles. La conjunción armónica de estas dos tendencias originan la creatividad y el autodominio, cuyo origen más profundo se halla siempre en la libertad frente a los impulsos. Solamente en la decisión de la concentración en sí mismo, tanto en la entrega como en la configuración, se realiza plenamente la acción y se elaboran estructuras.

En el juego infantil no se pone de manifiesto todavía esta orientación de la voluntad, de concentración en sí y la limitación al servicio de una tarea y una idea que se orienta a la forma y a la configuración. La ausencia en el niño de este modo de orientación no es casual, se trata de una necesidad esencial. El juego no conoce limitaciones; lo que existe en el niño de entrega a temas e ideas, lo que ofrece como posibili-

dades de configuración, se inserta de ordinario libremente en el juego. Estas posibilidades pueden consistir en meras variaciones del tema o en transiciones a temas de juego completamente distintos. A esta facilidad de cambio se debe, precisamente, la inagotable diversidad que se aprecia en los juegos infantiles, la facilidad y soltura con que se prolonga el juego sin decaer en ningún momento, la animación con que transcurre. Esta característica cualidad del juego infantil la hallamos en todas las descripciones y los análisis de juegos. Se observa que la tendencia a la entrega y la tendencia a la configuración actúan de un modo no dirigido, sin directrices, abandonadas mas bien a la actitud del momento.

Algunos estudiosos coinciden en señalar que también pueden considerarse características del juego: la libertad, la infinitud interna, la seriedad, la apariencia, la ambivalencia, la unidad y la actualidad.

En efecto, el juego es libre "de cara afuera", libre de las exigencias de la lucha por la existencia, de la necesidad de la propia preservación, de responsabilidad y de consecuencias. Si bien existe una tendencia instintiva que fuerza al juego, cuando este alcanza su plena realización no hay nada forzado ni

cosa que se imponga al niño que juega. La cualidad de infinitud interna del juego se basa esencialmente en la repetición, en cuya importancia ha insistido Buytendijk (Rüssel: 1970: 36) con su imagen del curso cíclico de la dinámica del juego. Scheuerl, citado por Rüssel, va todavía más lejos al afirmar que en el juego puede haber cansancio pero no agotamiento de la satisfacción. Esto corrobora el hecho de que cuando los niños están entregados a sus juegos, aisladamente o en grupo, se produce la saciedad de un determinado juego pero subsisten las ganas de jugar y ellas se canalizan de otro modo.

Está comprobado que por lo menos en la primera infancia, el juego es una actividad tan importante y de tanto interés como cualquier otro modo de acción del individuo. Para el niño, el mundo del juego es tan serio y tan lleno de sentido y de valor como su participación en las realidades de los adultos o como sus propias actividades y situaciones en la vida real, tales como la alimentación o la protección del hogar; por eso es que se ha señalado a la seriedad como otra característica del juego infantil.

Es rasgo característico de los juegos también no tener una estructuración unitaria definida, sino la

capacidad de poder desarrollarse de modos diversos, característica esta que muestra al juego como fenómeno primordial de un movimiento, del que ya hemos hablado.

El autor de "El juego de los niños" manifiesta que es posible dar una definición descriptiva de las principales características del juego y al respecto anota: "El juego es una actividad u ocupación voluntaria que se realiza dentro de ciertos límites establecidos de tiempo y espacio ateniéndose a reglas libremente aceptadas pero incondicionalmente seguidas, que tiene su objetivo en sí misma y se acompaña de un sentimiento de tensión y alegría y una conciencia de ser diferente de cómo se es en la vida corriente" (Ibid. 36).

Este estudio, aun cuando somero, de los juegos de nuestros niños, nos muestra la gran importancia que posee el juego para un conocimiento comprensivo del hombre, y la necesidad que existe de hacer una extensión al campo de la Antropología.

○ En la actualidad, desgraciadamente, los juegos están casi olvidados en el Ecuador. Nuestros mayores coinciden en señalar que ello se debe a la presencia de la televisión. Es el costo que debemos pagar por

la tecnología moderna que en esta era del consumismo está arrasando con costumbres, hechos y tradiciones, dentro de los que se encuentran los juegos infantiles populares, razón más que suficiente para emprender en la tarea de rescate y revalorización de lo nuestro.

A través de nuestras investigaciones, no obstante, con gran satisfacción hemos comprobado que pese a la avalancha surgida en esta época de robots, computadoras, ciencia ficción, etc. en ciudades pequeñas como Otavalo, los niños, especialmente los pertenecientes a la clase media baja del medio urbano y rural, mantienen en parte vivas nuestras costumbres y tradiciones en lo que a materia de juegos se trata; ello, precisamente nos ha permitido hacer una recopilación casi completa de los juegos populares de tradición oral, los mismos que exponemos en el capítulo siguiente, cuando hablaremos de su clasificación.

2.2. Clasificación de los juegos

Los intereses lúdicos de los niños difieren individualmente, aunque se puede comprobar ciertos intereses comunes según las edades, ya que el nivel evolutivo alcanzado crea las condiciones para determinadas formas de actividad que se ma-

nifiestan en el juego. Pero al igual que muchos otros intereses, los del juego son también el resultado de experiencias que los niños tuvieron ocasión de hacer. Los niños que tienen oportunidad de observar al padre mientras realiza trabajos manuales se sentirán más inclinados a hacer cosas con sus manos, que aquellos que nunca vieron a alguien fabricar un objeto.

También los diferentes intereses lúdicos de varones y niñas son, probablemente y en su mayor parte, resultado de la educación. A este respecto, la diferenciación que hacen los adultos entre juegos típicos de varones y de niñas, levanta a menudo barreras entre los dos sexos que en la vida laboral moderna no existen desde hace mucho tiempo. La tendencia a mantener a las niñas alejadas de los juegos técnicos, como si estos fuesen del dominio exclusivo de los varones, es bastante cuestionable, especialmente para su futura orientación en un mundo tecnificado. Por lo tanto, deberían erradicarse definitivamente advertencias como: "ese no es juego para varones" o "esto no es conveniente para una niña", etc. Creemos que no existe ningún peligro de que los varones, por gustarles algunos juegos "de niñas", no lleguen a ser hombres, ni de que las niñas dedicadas a juegos preferen-

temente de varones, pierden su femineidad.

El juego del niño es muy variado, y a causa precisamente de esta variedad es difícil clasificarlo sistemáticamente. A pesar de ello, debemos tratar de obtener una cierta visión de conjunto de las formas de juego diferenciables. Estas formas ofrecen al niño diversas posibilidades de desarrollo, y todas ellas han de ser aprovechadas convenientemente.

De acuerdo con las finalidades que se atribuyen al juego, es posible clasificarlos en diferentes categorías. Claparède los clasifica en dos grandes grupos:

a. Juegos de las funciones generales; y

b. Juegos de las funciones especiales (Segovia Baus, 1981: 129).

a. Los juegos relativos a las funciones generales se refieren a todas aquellas actividades en que intervienen los sentidos, los movimientos y también los juegos psíquicos.

En los juegos sensoriales son los sentidos los que se ponen en actividad. Así por ejemplo, los niños, sobre todo los pequeños, experimentan placer en ejercitar sus senti-

dos tocando las cosas, haciendo ruido, golpeando repetidamente los objetos, probando substancias, etc.

En cuanto a los juegos motrices, son los miembros los que se ponen en actividad. Son juegos numerosos y variados; mediante ellos se fortifican los músculos y se opera la coordinación de los movimientos, que se hacen más precisos y seguros. A esta clase de juegos pertenecen las carreras, los saltos, el lanzamiento de piedras, el juego de pelota, etc.

En lo que respecta a los juegos psíquicos, estos pueden ser intelectuales y afectivos. En los primeros interviene especialmente la atención, cuando se trata de comparar o reconocer formas o números. Algunos de estos juegos han servido para elaborar ciertos tests destinados al examen mental de los niños. En estos juegos psíquicos también pueden intervenir la imaginación, la asociación de ideas o el razonamiento, las adivinanzas, rimas para palabras dadas, por ejemplo.

En los juegos afectivos -la otra clase de los juegos psíquicos- ocupa un lugar preponderante el sentimiento. Las aventuras y peripecias de los personajes emocionan a los niños, despertando en ellos el entusiasmo o el miedo. Hay igual-

mente algunos juegos que desarrollan la voluntad, como los que consisten en estar inmóviles durante algún tiempo (estatuas) o sin reír ni hablar, a pesar de las incitaciones, como en el caso de la rayuela "a la estricta".

b. Por lo que respecta a los juegos de las funciones especiales, corresponden a esta categoría los de lucha y victoria, llamados también de proeza. Estos juegos están en íntima relación con los instintos, especialmente con los de la conservación del individuo y tienen suma importancia para la formación del carácter. Mediante la práctica de estos juegos, los niños se afirman ante los otros y ante ellos mismos.

Dentro de este grupo de los juegos de las funciones especiales, se incluye los de caza, que comprenden juegos de persecución, de escondite, etc. Los juegos sociales, que se incluyen también en este grupo, se caracterizan en que sus actuaciones se desarrollan en común; es decir, en camaradería. Estos juegos contribuyen a desarrollar los impulsos sociales, especialmente los de la solidaridad, el espíritu de grupo y el sentimiento de comunidad.

Figuran también en esta categoría los llamados juegos familia-

res, en los que dominan el instinto materno y paterno. En ellos se asocian frecuentemente los varones y las niñas para desempeñar los papeles de "papá" y "mamá", respectivamente.

Mencionamos ahora los juegos imitativos, en los que el niño imita las actividades de los adultos. El niño toma de la vida del adulto los elementos para su juego: hace de médico, imitando no solo los actos propios de la profesión, sino también los gestos, el lenguaje y hasta la indumentaria. Las niñas, por su parte, simulan ser maestras, enfermeras o cocineras. Cuando los niños forman grupos y se disponen a luchar, los elementos que toman para su juego son de la situación que vive el país o el mundo al momento. Si hay una guerra, en el juego simulan ser soldados e imitan sus actuaciones, representando situaciones alejadas de la realidad. En estos casos -dice Fingermann- "hay un verdadero desdoblamiento de la personalidad. Por una parte viven en la realidad y por otra parte se han creado un mundo ficticio, con una guerra imaginaria, y viven simultáneamente en esta nueva situación con todas las emociones, como si fuera una guerra de verdad" (Fingermann, 1970: 55-56).

El siguiente cuadro sinóptico nos permite una apreciación global de la clasificación de los juegos propuesta por Claparède:

Juegos de las funciones generales	<ul style="list-style-type: none"> Juegos sensoriales; Juegos motores; y, Juegos psíquicos.
Juegos de las funciones especiales	<ul style="list-style-type: none"> Juegos de lucha y victoria; Juegos de caza; Juegos sociales; Juegos familiares; y, Juegos imitativos.

Hildegard Hetzer, en su libro: "El juego y los juguetes", presenta la siguiente clasificación o "formas de juego" como él llama: 1. juegos de recepción; 2. juegos de asignación de roles; 3. el juego individual y grupal; y, 4. juegos de aprendizaje. El citado autor manifiesta que "al observar el comportamiento de un niño, se debe tener en cuenta si tiene oportunidad de dedicarse a todas las formas de juego necesarias para su evolución" (Hetzer, 1978: 57).

Para lograr una apreciación correcta es necesario determinar si el niño, en sus momentos de juego, se enfrenta con el medio en forma activa o lo elabora con una actitud receptiva. Jugar con bloques, con

arena, o a la rayuela, son juegos en los que la actividad del niño se dirige hacia afuera, a la estructuración del mundo exterior. Cuando el niño de Jardín de Infantes presencia una función de títeres o cuando el niño de once años lee un libro de aventuras, están participando tan activamente en lo que hacen, como el niño cuyo juego se dirige hacia afuera. No obstante, se trata de una aplicación activa de índole distinta; se trata de una recepción y elaboración, no menor que la de los niños que intervienen en el mundo circundante, modificándolo. En un caso se trata de recibir y elaborar interiormente, o sea de juegos de recepción; en el otro, de participar activamente en el mundo, es decir, de juegos de acción.

Hetzer piensa que todo niño debe dedicarse a ambas formas de juego, pues ninguna de las dos puede sustituir a la otra; añade que en el transcurso de la evolución infantil alternan los períodos en que una u otra forma prevalece.

El hecho de que en los niños predomine el interés por los juegos de acción o que prefieran los de recepción depende, como sucede con los intereses lúdicos en general, de cómo fueron guiados en sus juegos. En este sentido, los educadores tenemos la obligación de llamar

la atención de los niños sobre las cosas interesantes y ayudarles a elaborar sus impresiones. Muchos juegos de recepción tienen la misión de transmitir bienes culturales a los niños, tal el caso de los juegos populares de tradición oral, misión que se cumple solamente si hay personas que desempeñen el papel de transmisores.

Si el niño cuenta con una guía adecuada en su juego de recepción, estará preparado para más tarde elegir por sí mismo entre todo lo que se le ofrece. En todo caso, debe buscarse un equilibrio entre los juegos de recepción y los de acción; el niño debe crecer restando y elaborando interiormente pero también participando activamente en el mundo, todo, a través del juego que constituye su vida misma.

En los juegos de asignación de roles, tanto las personas como los objetos son lo que el niño desea en su imaginación. El pequeño vive en un mundo propio, donde los deseos todavía tienen validez y no tropiezan, por tanto, con las contradicciones que se generan por el contraste entre el mundo lúdico y la realidad.

En esta clase de juegos, el niño imita y vive lo que experimenta en su medio. Hildegard Hetzer anota: "En el juego de representación de

roles, el niño penetra orgánicamente, pero sin darse cuenta de ello, en los problemas de la vida humana. Además, busca en el juego de ficción la compensación necesaria para todo aquello cuya carencia siente" (Ibid. 62).

El juego de representación de roles ocupa lugar especial dentro de la clasificación general de juegos. En un comienzo es un juego de función en el cual el niño se satisface simplemente jugando, pero luego va adquiriendo paulatinamente el carácter de juego dirigido hacia el éxito, entendiéndose aquí que el jugador persigue su objetivo con plena conciencia de su libertad lúdica; en otras palabras, en el juego no se busca el éxito por las mismas razones que en el trabajo, ya que no se trata de un rendimiento necesario para asegurar la subsistencia.

La clasificación siguiente -en el esquema de Hetzer- en juegos individuales y grupales se superpone a las anteriores. En principio, cada una de las formas o clases antes mencionadas se puede realizar como actividad lúdica individual o grupal, aunque algunas se muestran claramente definidas. Al respecto, el autor citado manifiesta: "Todo niño sano tiene que saber qué hacer por sí mismo; es decir, ser capaz de jugar solo. Pero el niño también

debe aprender a jugar con otros" (Ibid. 63):

Dada la importancia de estas dos formas de juego: individual y grupal, es necesario establecer una justa proporción entre ellos y así mismo es necesario que los adultos, especialmente los maestros, den la debida atención a estas clases de juegos. Los grupales son los que mayormente se prestan para enseñar los juegos de tradición oral. Las reglas que rigen este tipo de juegos son bastante sencillas, de ahí que exigen al niño muy poca adaptación.

El juego grupal de los niños pequeños se ve dificultado por el hecho de que a estos todavía no les es posible adaptarse al compañero, como lo hacen los adultos. Los niños tienen que aprender a respetarse mutuamente, deben aprender cómo repercute su comportamiento en los compañeros y deben estar dispuestos a comportarse de tal suerte que el juego se desarrolle sin mayores inconvenientes. Para aprender todo esto los niños necesitan, además de sus propias experiencias, la ayuda del adulto que sirve de mediador entre ellos. Sería un error tratar de regular desde un principio su juego grupal para que este se desarrolle sin fricciones ni conflictos. Cuanto mayor es el nú-

mero de niños que participan en un juego, tanto más difícil resulta lograr que se pongan de acuerdo todos; por eso, los niños se inician en el juego de conjunto en grupos relativamente reducidos.

En los juegos que tienen sus propias reglas, los participantes están mayormente exentos de organizar su desarrollo; por eso, estos juegos sencillos -denominados juegos populares de tradición- gozan de aceptación y precisamente de popularidad entre los niños y educadores, ya que enseñan al niño a someterse a un orden pero no a crear ellos mismos las condiciones de interacción.

Mientras para el niño pequeño que se entrega a los juegos populares con otros compañeritos, la regla es una instrucción de comportamiento, la indicación para un juego funcional, en cambio, por intermedio de esos juegos de movimiento y de grupos, los niños mayores buscan el éxito social. En efecto, en esos juegos de competencia, el rendimiento es requisito previo para alcanzar una condición social; las reglas del juego garantizan que esto se logre con equidad y justicia.

A los niños pequeños les cuesta mucho aceptar los hechos objetivos. Esto se pone de mani-

fiesto en los niños de tres años cuando afirman haber ganado un juego aunque sea evidente que lo perdieron. El niño no tiene intención de mentir, simplemente confunde la realidad del deseo con la realidad de los hechos, que solo poco a poco aprende a diferenciar. En la medida en que lo consigue, comprende también que el éxito social requiere esfuerzo.

El gato y el ratón, por ejemplo, es un juego cuyo resultado depende del propio esfuerzo del niño. Paulatinamente los chicos comprenden que es necesario esforzarse para conquistar un lugar destacado en el grupo infantil, lo cual le hace sentirse importante dentro de su mundo social.

En relación con los juegos de aprendizaje, Hildegard Hetzer manifiesta "Cualquier juego que presente nuevas exigencias al niño ha de considerarse como una oportunidad de aprendizaje". Está demostrado que en el juego, los niños aprenden con mucha facilidad porque están especialmente predispuestos para recibir lo que les ofrece la actividad lúdica a la cual se dedican con placer. Por otra parte, tienen mucha disposición para aprender todo aquello que les garantice el éxito en un juego. El hecho de que los niños aprendan con gusto y buenos resul-

tados a través del juego, convierte a este en un medio de educación importante, digno de ser tomado en cuenta para la elaboración de planes y programas de estudio.

La práctica nos enseña que los niños tienen a través del juego, la oportunidad de distinguir colores; formas, tamaños y, en general, de aprender conceptos con mucha más facilidad que cuando se imparte el conocimiento de manera fría y falta de interés.

En el momento de elegir juegos además de tener presente que sean adecuados a la edad del niño, se debe tomar en cuenta su creciente capacidad de aprender; por tanto, los juegos seleccionados tienen que ofrecer dificultades también crecientes.

De este concepto partió Fröbel al estudiar las posibilidades que ofrece el juego. No olvidemos que su idea fue convertir la educación en medio de expansión y desarrollo del espíritu a través de juegos educativos capaces de poner de manifiesto las aficiones y necesidades del niño.

Tratando de sintetizar lo que hasta el momento se ha dicho, anotamos los siguientes aspectos que los consideramos fundamentales: el

niño debe tener oportunidades -que estén de acuerdo con su edad- de entregarse a las distintas formas de juego pues solamente así se garantiza un progreso múltiple de los niños mediante el aprendizaje a través del juego. Las posibilidades de ocupación brindadas por el juego, constituyen ocasiones de aprender. El valor didáctico de un juego depende de las circunstancias en que se emplea con ese fin; por último, vale señalar que con todo juego no puede aprender algo. El cuadro sinóptico que va a continuación nos deja apreciar, de manera global, la clasificación de los juegos según Hetzer.

Formas de Juego	<ol style="list-style-type: none"> 1. Juegos de recepción y de acción. 2. Juegos de asignación de roles. 3. Juego individual y grupal. 4. Juegos de aprendizaje.
-----------------------	--

Para concluir con este subcapítulo de la clasificación de los juegos, anotamos la propuesta por la Doctora Isabel Aretz de Ramón y Rivera, que consta en la Guía clasificatoria de la cultura oral tradicional (Aretz, 1975: 261).

Juegos de niños:

- de contar o elegir en suerte;
- dialogados;
- de señas;
- de acertar o encontrar;

- de rondas;
- corros;

- ruedas;
- de correr;
- de saltar;
- de acción, fuerza y resistencia;
- con juguetes:

- trompos;
- zarandas;
- cometas;
- otros.

- con agua;
- en el agua;
- deportivos:

- con pelota;
- con bolas;
- con palos;
- otros

Juegos de niñas:

- de prendas;
- de escondidas;
- con manos;
- con hilos;
- de cocina;
- rayuela;
- del gato;
- de la semana;
- del año;
- de barco;
- de reloj.

- con pelotas;
- con sogas;

- rondas;
- corros;
- con estribillos;
- de correr;
- de saltar;
- para adivinar;
- otros.

Esta última clasificación es parte de la cultura popular tradicional, que constituye el legado tradicional, oral, vigente y colectivizado que ha ido transmitiéndose en forma no institucionalizada de generación en generación y que representa la carga de valores más importantes, en la medida que en ellos radica, en gran parte, la esencia de la identidad nacional y el germen de la cultura nacional popular.

"En América Latina, donde se conjugan culturas con procesos civilizatorios diferentes, la autoformación, la autovaloración y autodesarrollo del niño latinoamericano en todas sus dimensiones, se logra a través de la tradición oral, que con sus factores positivos y negativos

conforman el contexto de su desarrollo" (Lara, 1985: 17). Con esta consideración -prosigue el maestro Celso Lara- la cultura se transmite a través de cuentos, *juegos*, leyendas, etc. que dan al niño latinoamericano su contexto social, su propia apreciación del mundo y de la vida, en tanto los juegos preparan al niño a su incesión en el trabajo diario y cotidiano: artesano, labriego, músico, etc. Por ende, el juego en el niño latinoamericano rebasa la función lúdica y se convierte en la auténtica forma de coadyuvar a sus padres en el manejo de su vida cotidiana.

Sin embargo, y pese a todo, el juego es para el ser humano la mejor higiene que existe. Del juego brota la fuerza necesaria para lograr la comunicación, la fraternidad y el reino de la libertad. En relación con los juegos populares de tradición oral añadiremos que, siendo la esencia misma de nuestra nacionalidad, preciso es que nos adentremos en su rescate y difusión, a fin de que la recreación de nuestros niños responda verdaderamente a sus intereses y necesidades.

Bibliografía

ARETZ, Isabel

1975 "Guía clasificatoria de la cultura oral tradicional". En: **Teorías del folklore en América Latina**. Biblioteca del INIDEF, Caracas.

1977 **¿Qué es el folklore?** Cuadernos INIDEF-CONAC, Caracas.

BARONE, Luis y otros

1979 **Cajita de sorpresas**. Vol. 4, Enciclopedia de Educación Pre-escolar, Ed. Océano, Barcelona.

BRAVO, Campo Elías

1975 **Folklore y educación popular**. Talleres Gráficos del Ministerio de Educación Pública, Quito.

CARVALHO-NETO, Paulo de

1961 **Folklore y educación**. Ed. Casa de la Cultura Ecuatoria, Quito

1975 **Concepto de folklore**. Ed. Pomarca, México.

COLUCCIO, Félix

1965 **Folklore para la escuela**. Ed. Plus Ultra, Buenos Aires.

CORTAZAR, Augusto Raúl

1965 **Esquema del folklore**. Colección Esquemas, Ed. Columba, Buenos Aires.

DELEON, Ofelia Columba

1977 **Folklore aplicado a la educación guatemalteca**. Universidad de San Carlos, Ed. Universitaria, Guatemala.

1981 **Folklore y educación en Guatemala: Tres ensayos de aplicación**. Colección Aplicaciones del folklore, Vol. I, Universidad de San Carlos, Guatemala.

FINGERMANN, Gregorio

1970 **El juego y sus proyecciones sociales**. Ed. El Ateneo, Buenos Aires.

GUEVARA, Darío

1965 **Folklore del corro infantil ecuatoriano**. Ed. Talleres Gráficos Nacionales, Quito.

HETZER, Hildegard

1978 **El juego y los juguetes**. Ed. Kapelusz, Buenos Aires.

HIEBERT, Paul

1980 **Cultural Antropology**. Ed. J.B. Lipincott, 1976. Traduc-

ción de Wendalina Rodríguez,
en Seminario de la Mujer Cam-
pesina, Quito.

KATZ, Regina

1981 **Crecer jugando.** Ediciones
Culturales UNP, Quito.

LARA FIGUEROA, Celso A.

1977 **Contribución del folklore
al estudio de la Historia.**
Universidad de San Carlos, Ed.
Universitaria, Guatemala.

1985 **Seminario de comunica-
ción para niños.** CIESPAL-
OEA-RNTGFES, Quito.

MERINO DE ZELA, Mildred

1975 **El folklore en el proceso
educativo.** Instituto Riva
Agüero, Pontificia Universidad
Católica, Lima.

NEWSON, John y Elizabeth

1984 **Juguetes y objetos para
jugar.** Colección, Educación y
Enseñanza, Ediciones CEAC,
Barcelona.

RUSSEL, Arnulf

1970 **El juego de los niños:
Fundamentos de una teo-
ría psicológica.** Barcelona.

SANCHEZ HIDALGO, Efraín

1978 **Psicología educativa.** No-
vena edición, Ind. Gráficas M.
Pareja Montaña, Barcelona.

SEGOVIA BAUS, Fausto

1981 **Manual de recreación edu-
cativa.** Ed. Don. Bosco,
Cuenca.

SCHEFFLER, Lilian

1975 "Juegos infantiles en una co-
munidad tlascalteca: perspectiva
histórica". En: **Boletín del
Departamento de Investi-
gación de las tradiciones
populares**, No. 2, México.

VANSINA, Jan

1967 **La tradición oral.** Nueva
Colección Labor, Ed. Labor
S.A., Barcelona.

VEGA, Carlos

1960 **La ciencia del folklore.**
Ed. Nova, Buenos Aires.

María Ramírez

FOLKLORE Y EDUCACION

Para que se pueda entender el objeto central de este trabajo es necesario clarificar los conceptos que se han manejado durante su desarrollo. En esta primera parte trataré, por tanto, de abordar los siguientes puntos: Literatura Oral-Folklore, Educación y Aplicación del Folklore.

1. Literatura oral-folklore

Para llevar a cabo este trabajo, se tomaron en cuenta elementos de folklore regional, específicamente de Literatura Oral. Los hechos tradicionales aquí consignados en su mayoría, fueron recolectados por un equipo de investigación, bajo la

dirección del señor Plutarco Cisneros, Director General del IOA, en 1970. Por lo tanto, se hacía imprescindible la comprobación de estos hechos en el campo, sobre todo, de su grado de vigencia y de tradición. Para lograr este objetivo, visité a los informantes que consideré más representativos, oportunidad que aproveché, además para recolectar nuevos fenómenos literarios, haciendo énfasis en los cuentos y los juegos.

La Literatura Oral pertenece al campo de Folklore Espiritual según clasificación de Augusto Raúl Cortazar y perfeccionada por el INIDEF (Aretz, 1975).

Por otra parte, el concepto de Literatura Oral ha sido, hasta la actualidad poco desarrollado. Los autores consultados sobre el particular no clarifican con precisión dicho concepto, por lo que me veo en la tarea de intentar esbozarlo.

El término Literatura Oral o Popular, es aún muy discutido. Algunos autores han subrayado el hecho de que por ser una literatura no escrita, difícilmente puede perpetuarse en el tiempo, pues su contenido es constantemente tergiversado en la medida en que está sujeta a la memoria de los hombres. De ahí que no se le pueda asignar categoría

de tal.

Este prejuicio ha sido superado. La investigación ha comprobado lo contrario. He aquí un ejemplo: El "Popol vuh", libro sagrado de los indios Maya-Quichés de Guatemala, de tradición oral en la época pre-hispánica y llevada a la letra impresa en el siglo XVI, contiene un importante aporte que permite conocer la literatura de los Mayas-Quichés anteriores a la llegada del Europeo. Cuatrocientos años más tarde, los mismos relatos e historias que contienen dicho libro se ha encontrado con un alto grado de vigencia y significación entre los actuales indios Quichés, gentes analfabetas y sin acceso a los medios de comunicación; por lo que solamente la tradición, la oralidad pueden ser el vehículo por medio del cual dicho conocimiento se ha perpetuado por medio de la palabra y la memoria. Ante éste y otros ejemplos, tanto americanos como de otras culturas no occidentales, se ha llegado a aceptar la existencia de una literatura que se mantiene oralmente por tradición, transmitida de padres a hijos en sociedades determinadas (Vansina, 1968).

Aceptando la posibilidad de existencia de una Literatura Popular, nos corresponde ubicarnos

ahora dentro del marco general de la Literatura y el Folklore. La Literatura es un arte que ha representado los pensamientos del hombre durante milenios, tanto ante oyentes, como ante lectores.

Por tanto, tratar de encontrar los orígenes de la Literatura, sería remontarse al momento en el que el ser humano razona y comunica de alguna manera, a sus semejantes, sentimientos de toda índole. Debió ser de las primeras artes, ya que no necesita de mayores recursos técnicos para concretarse. Únicamente tiempo para la meditación, una forma de comunicación y experiencia en acumulación de sensaciones, para poder tener la capacidad de comparar y dilucidar entre lo bello y lo desagradable.

No nos cabe duda que la primera expresión literaria fue de carácter oral. No es sino hasta cuando se imprimen los conocimientos desde los primeros tiempos de la escritura, que se da la separación entre ambas literaturas. Los distintos tipos de escritura nacen cuando aparecen diferencias sociales entre hombres. Es decir, cuando se da por sentada la existencia de un grupo especializado que puede dedicarse a guardar el conocimiento de una sociedad determinada que constituye el grupo de intelectuales o no-

bles encargados de esas tareas. Al margen queda la mayoría de la población, sin acceso a dichos conocimientos.

Desde ese momento puede decirse que nace la Literatura Escrita, paralelamente a otra que se desarrolla en la mayoría de las personas con menos acceso a ese medio de comunicación. De manera que se continúa produciendo y recreando ambas literaturas con relaciones y diferencias entre las mismas.

A lo largo de la historia podemos encontrar personas especializadas que han enriquecido el género de la Literatura de carácter folklórico, ellos son los Juglares que en la Edad Media relataban de pueblo en pueblo historias o sencillamente versos, ya sea en las plazas para divertimento del pueblo o en las Cortes Reales para solaz de la nobleza.

Actualmente, el estudio de la literatura oral se ubica dentro del campo de Folklore. En esto coinciden todas las escuelas y teorías folklóricas. Para los anglosajones es la literatura oral, sobre todo los cuentos, su preocupación principal, sino única de estudio. De manera que para ser considerada como literatura oral, ésta debe estar incluida dentro de los requisitos que exige la ciencia del Folklore. Precizando

más nuestro intento de definir la literatura oral, veamos lo que dice el diccionario de la Real Academia Española sobre lo que constituye la literatura:

"Del Latín Literatura, Arte bello que emplea como instrumento la palabra comprende no solamente las producciones poéticas sino también aquellas obras en que caben elementos estéticos como las oraciones, estéticas y didácticas". (Diccionario de la Real Academia Española, 1970 s.n.p.).

Mientras que el folklore se ocupa como su nombre lo indica del "saber tradicional del pueblo" (Cargo, 1966: 8). O como dijo John William Thoms, creador del término folklore: "Es el estudio de los usos, costumbres, ceremonias, creencias, romances, refranes, etc. de los tiempos antiguos". (Cortazar, 1964: 7).

Antiguamente, en algunos países, la literatura oral no era comprendida dentro del campo del folklore. En Italia por ejemplo se decía entonces que "los proverbios, cantos, adivinanzas y cuentos constituían la literatura oral popular" (Corso, 1966: 8) y se refería a la literatura popular como producto de los dialectos. Sin embargo, si retomamos lo dicho por John William

Thoms, encontramos que desde la creación del término se incluye a la literatura dentro del ámbito de estudio de las tradiciones populares. Este acerto lo encontramos cuando leemos que Thoms se refiere a "romances, refranes". Dentro de los cuales el cuento popular se ha constituido como una de las especies más estudiadas dentro de la cultura tradicional. Se ha creado métodos a su alrededor, como lo es la escuela fineza con el método Histórico Geográfico.

De ahí que la literatura tradicional sea incluida dentro del estudio general del folklore, específicamente dentro del folklore espiritual como lo apuntamos anteriormente, pero ello se debe a la riqueza y valor que para el pueblo tienen estos elementos tradicionales.

La Literatura Oral debe poseer las características propias que determinan el fenómeno folklórico que resultan ser: populares, colectivas, funcionales, tradicionales, anónimas, regionales y transmitidas por medios no escritos, ni institucionalizados, dinámicos (Cortazar, 1965: 22).

Basándonos en las características metodológicas del folklore, podemos intentar definir a la literatura oral como un arte tradicional del

pueblo, que se expresa por medio de la palabra, tiene que ser *popular*, porque son clases populares (en una sociedad dividida en clases), las que conservan y transmiten este aspecto de la cultura. Es un hecho colectivizado ya que es un conglomerado social el que participa en este hecho aunque el cuentista sea uno, los oyentes conocen y sienten suyo ese patrimonio, sea un cuento o un refrán, porque es parte de la conciencia colectiva de una comunidad.

Estos hechos culturales son transmitidos de padres a hijos por medio del ejemplo, o la palabra, en forma verbal es decir oral. Aunque a veces se utiliza la escritura como un medio para recordar, no es el canal más importante de conservación y de transmisión, es decir *no utiliza las instituciones oficiales* para su comunicación sino la *tradicón*.

Surge entonces la interrogante, ¿por qué se ha mantenido durante tanto tiempo estos elementos culturales? Creemos que se conservan porque cumplen una *función*, tienen un contenido para el grupo en que se desenvuelven. Los campesinos no tienen acceso a la educación, al periódico y si la tienen es en forma limitada; entonces para su esparcimiento y conservación de sus historias ancestrales, tienen personas que se han especializado en guardar

dicho conocimiento y que relatan cuentos e historia oral. También en algunas ciudades latinoamericanas, alrededor de las ventas populares de comida se relatan leyendas, cuentos e historias orales. Es indudable que una gran riqueza literaria puede ser encontrada al acercarse a ellos.

Celso Lara logró de esta forma recolectar cientos de leyendas en la ciudad de Guatemala. (Lara F., 1973). Las funciones que desempeñan son diversas: entretenimiento, comunicación entre la colectividad, repetición de principios morales, históricos, conservación de hechos del pasado, entre otros.

A la oralidad de la literatura folklórica se le une la anonimidad, Máximo Gorki resume esta característica de la siguiente forma: " El pueblo que trabaja y actúa, expresa sus sentimientos y sus aspiraciones en forma artística, las cuales, transmitidas oralmente, terminan perdiendo su propia individualidad y tornándose anónima" (Corso, 1965: 26).

No debemos olvidar que todo hecho tiene un creador, pero debido al tiempo y a la función social que cumple, se pierde el nombre de quien fue su iniciador y pasa a ser patrimonio de un grupo social de-

terminado y ubicado regionalmente. Los hechos folklóricos pueden ser estudiados por regiones determinadas, la historia y la situación actual de estos hechos los agrupa y los ubica geográficamente. También podemos hablar en forma inversa, o sea, es la ubicación de estos hechos orales los que han permitido regionalizar culturalmente un país o un continente. Es por eso que el IOA habla de regionalizar culturalmente el Ecuador.

Aunque la literatura oral sea tradicional, una de sus principales características es su *dinamismo*, o sea que el hecho se mantiene, pero a la vez cambia y se adapta a nuevas situaciones, a conflictos. Se puede decir que llega a expresar cambios a la par de conservar su esencia a repetir sus símbolos.

Resumiendo, podemos decir que *Literatura Oral es un arte hablado, expresado por las clases populares, para las clases populares; que representan el sentido estético que éstas posee, así como los hechos diarios e históricos de una sociedad determinada; es ubicada dentro del folklore por lo que tiene que poseer las características siguientes: anónimo, oral, funcional, tradicional, regional, popular y dinámica.*

Por otra parte, se le pueden agregar otras características particulares para diferenciarla de la literatura erudita, mientras que la literatura popular se da específicamente dentro de las clases populares, la literatura erudita se desarrolla dentro de los alfabetos, que por lo regular son la pequeña burguesía y la burguesía dentro de una sociedad dividida en clases y concretamente determinada. Recordando, por otra parte, que la mayoría de las clases pobres en nuestros países son analfabetas, el ingreso económico y el acceso a los medios de comunicación, están íntimamente relacionados.

Si tomamos en cuenta también el alto índice de analfabetismo que sufre América Latina podemos decir que la literatura que mayor radio de vigencia tiene es la de carácter folklórico. He aquí un ejemplo concreto: El índice de alfabetos y analfabetos de la Provincia de Imbabura, entre la población mayor de 10 años: 73.175 hombres, 78.514 mujeres; total 151.689. Entre ellos existe 96.844 alfabetos; hombres 51.482, mujeres 45.662. Mientras que analfabetos hay un total de 54.369, de los cuales 21.476 son hombres y 32.893 mujeres. En el área rural tenemos un total de 53.345 alfabetos y 48.259 analfabetos. Podemos apreciar que en

Otavallo el índice de alfabetismo aumenta ya que alfabetos hay 16.492 y analfabetos 21.967, así dentro de las zonas mientras más apartadas estén mayor número de analfabetos encontramos (Datos tomados del III Censo de Población 1974, de la provincia de Imbabura).

Después de examinar estas cifras podemos concluir que la literatura "erudita" va dirigida, en su mayor parte, a las clases dominantes, aunque muchas veces critiquen su medio, o describan problemas de las clases pobres. Otra diferencia fundamental consiste en que la literatura "erudita" se ve sometida a distintas corrientes estéticas e ideológicas, a modas tales como el "boom latinoamericano", el romanticismo, el dadaísmo, etc. Mientras que la literatura tradicional se ve excenta de las nuevas corrientes, ya que su tradición y su medio es el que influye y determinan su permanencia.

2. Educación

La educación es un concepto muy amplio que engloba un sinnúmero de actividades, ideas, etc; y de esta manera ha sido considerado históricamente y también lo es en la actualidad.

Podemos ubicar a la Educación dentro de la superestructura de una sociedad concretamente determinada, y con una plataforma material con la que se interrelaciona e influencia y que en última instancia la determina. Así tenemos, pues, que la educación se encuentra dentro de un fuerte engranaje que es la Sociedad. Por otra parte, la educación se ve influida por esa sociedad y a su vez, en forma recíproca, influye en ella. Asimismo la educación tiene como base fundante a los hombres, quienes pertenecen a un grupo humano determinado, a un ambiente particular y éste es un factor importante para determinar ideológicamente el concepto que se tenga sobre educación. De ahí que Marx y Engels afirman que "existe una interrelación estrecha entre hombre-ambiente y acción transformadora del hombre sobre el ambiente, y que no es una simple o mecánica transformación (Gaspar Jorge, García Gallo; 1974: 40)

Entonces tener que educar significa *desarrollar en forma consciente e inconsciente las posibilidades del educando, bajo los cánones de su sociedad, para que éste se adapte y reflexione sobre estos principios para servir a su sociedad*. Por eso si tomamos su raíz etimológica encontramos que *educar*, significa: "criar", "nutrir" o "ali-

mentar y *exducere*, que equivale a "sucer", "llevar" o "conducir desde adentro hacia afuera" (Nasif, 1974: 3)

Si tomamos la primera acepción, encontramos que el educando es un elemento receptor únicamente; mientras que "conducir" significa contribuir, guiar al educando para lograr su desarrollo. En este punto llegamos a encontrar un sentido mucho más moderno sobre educación.

Podemos hablar de dos tipos de educación, una educación cósmica y una sistemática. La educación cósmica la constituye una influencia de factores, fenómenos y elementos del mundo. Esto es, lo que incide en el hombre y lo configuran. Es inconsciente, asistemática, ametódica, ancestral, espontánea y refleja. El otro tipo, la Sistemática, es más restringida que la anterior, hay en ella una reacción voluntaria, tiene el definido propósito de educar o ser educado y es por lo tanto, consciente e intelectual, metódica y artificial (Nasif, 1974: 10).

Ambos conceptos son bastantes claros. Uno nos proporciona la educación diaria que se realiza en el hogar, en la vida diaria. El otro es temporal, es decir, tiene un límite, una época escolar, ya sea que se ter-

mine en la escuela misma o en la universidad, politécnicas, etc.

En los dos tipos de educación pueden ser incorporados elementos folklóricos. Y es precisamente en la cósmica donde se pueden ver ya incorporados estos hechos folklóricos sobre todo en ciertos estratos de la sociedad.

Este trabajo se referirá exclusivamente al folklore aplicado a la educación sistemática o sea, el folklore en la escuela. Sobre el papel de la educación se ha hablado mucho. En mi opinión se le ha dado un mayor valor del que realmente posee. Creo en la importancia de la educación, sobre todo en su universalización, es decir, que todos tengan oportunidad de asistir y aprovechar la escuela. Por ello no estoy de acuerdo con el acta de la Unión Panamericana, donde el representante de Estados Unidos señor Frankel afirma: "... Y en todos se reconoce cada vez más, que la educación es punto central del desarrollo del género humano, por tanto el progreso social y económico" (IV Reunión del Consejo Interamericano Cultural, 1966: 23). Otro representante opinó que: "La educación ha llegado a primer término en nuestra sociedad como primordial instrumento mediante el cual se realizan ordenadamente los

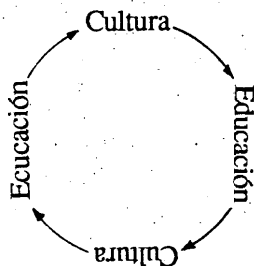
cambios sociales: la ordenada reacción a las necesidades y apremios de nuestro tiempo" (IV Reunión Interamericana, 1966: 23).

Opino que ambas intervenciones exageran el papel que en el desarrollo de un país tiene la escuela. Estoy de acuerdo en que la educación si juega un papel importante en el desarrollo de un país, pero no es el único factor. Es un proceso demasiado complejo y la educación juega un papel importante dentro del nivel ideológico, superestructual que claro repercutirá en otros niveles, pero no en forma determinante.

Uno de los objetivos más importantes del proceso educativo es la socialización a que se somete al educando. Este aspecto es muy importante, ya que permite la perpetuación de la sociedad en que se desenvuelve pero no hay que olvidar que a la vez que recibe el educando transforma esa sociedad, tal como lo dice Ivan Illich: "la educación debería ser definida como un proceso y no como un bien, como un proceso de cambio mediante el cual el hombre se desarrolla informándose y transformándose el mismo e informando y transformando a los demás y al medio en que vive" (Illich, 1974: 33).

La cultura y la educación son, pues, elementos paralelos. La cul-

tura influye sobre la educación y ésta a su vez sobre la cultura. Es una forma de conservar la cultura de una nación a la vez de enriquecerla por lo que se da un proceso de retroalimentación.



Y ésto es uno de los objetivos al buscar el punto de unión entre folklore y educación, o sea, que se produzca una conservación de los elementos folklóricos así como una retroalimentación a la cultura, de tal manera que el folklore a su vez logre enriquecer al quehacer pedagógico.

Para que una educación alcance los objetivos que se le solicitan, debe ser una educación científica, lo cual significa, esencialmente que debe llenar dos requisitos:

a. Que sea una educación *verdadera*, es decir que esté de acuerdo a la realidad objetiva. Algunos podrán pensar que la mayoría de los hechos folklóricos no son reales, como el caso de los cuentos que hablan de reyes, brujas etc., personajes que naturalmente no son reales;

pero al respecto hay un argumento de un educador alemán que dice: "el uso de las leyendas no contradicen los principios didácticos del carácter científico de la enseñanza. Las leyendas incluidas en el libro de texto de primer grado pertenecen a nuestro folklore nacional. A los niños se les ha enseñado y han comprendido que no deben entender literalmente estas leyendas, que lo que se narra en ellas no representa la realidad. Pero en alguna de estas leyendas están incluidas ciertas tendencias educativas muy favorables, que los niños relacionan con su propia personalidad. (Tomaschewski, 1974: 162). Me parece que la opinión del autor permite superar el problema.

b. El segundo requisito consiste en la cientificidad que Tomaschewski resume así: "el modo de formación de los conceptos, las comprobaciones, las pruebas, la aplicación de las leyes, etc., deben tener un fundamento científico, apoyarse en la realidad y basarse siempre en objetos y manifestaciones reales (Tomaschewski, 1974: 165).

En este segundo aspecto también se indica que la educación debe estar basada en la verdad, específicamente en los objetivos y manifestaciones reales. El folklore en su contenido como hecho tradicional nos ofrece datos reales, así como

conocer el folklore en forma global es acercarse a la auténtica cultura nacional, por lo que de esta manera se procede a enmarcar a la educación dentro de la verdadera y real cultura del país.

Existen dos aspectos que ocupan el problema educación: La Pedagogía y la Didáctica. Aspectos que la mayoría de estudiosos confunden o bien otorgan campos similares. Nassif, en su *Pedagogía General*, aporta una buena base para diferenciar la Pedagogía de la Didáctica. Para Nassif Pedagogía es: "La filosofía de la educación y trabaja en dos planos: por un lado busca determinar los principios explicativos y constitutivos de la educación; esta es su esencia y su significado, por otro, ahonda en el problema de los fines educativos en su conexión con la totalidad de la vida humana" (Nassif, 1974).

Este concepto es importante y general. Abarca el principio es decir, la lógica del pensar en educación. Sin embargo no se refiere en su magnífico trabajo, al problema de la didáctica. Investiga una disciplina particular de la Pedagogía, las leyes del proceso unitario de la instrucción y la educación en la clase". (Tomaschewski, 1974, 23). Es decir, por tanto, que la Didáctica forma parte de la Pedagogía, resul-

tando ser el aspecto práctico en la educación. Por otro lado existen dos problemas para la Didáctica:

a. Problemas del sujeto, que se refieren a dos aspectos concretos: el que aprende y el que dirige el aprendizaje.

b. Problemas de contenido que reducen a que se enseña (objetivos filosóficos) y como se enseñan (métodos, procedimientos, sistemas, formas e instrumentos) (Bravo, 1965: 35).

La introducción del folklore en la educación puede ser ubicada dentro del campo de la Pedagogía como de la Didáctica. En Pedagogía, como un elemento esencial dentro de la filosofía que dirige la educación. En didáctica, como hechos que deben permanecer dentro de los planes de estudio, así como en el aspecto relacionado con el receptor y el maestro, pues el elemento folklórico pertenece la idiosincrasia de ambos. Los hechos folklóricos pueden ser aplicados en diferentes aspectos educacionales: ya sea como técnicas o como elementos motivadores o portadores de materiales de enseñanza. Pero sobre todo, lo que no hay que olvidar, es que forma parte del medio del educando y del educador e influye en ellos, en sus ideas, en la forma de actuar, etc. y que por lo tanto, tienen que ser tomados en cuenta en la programación

y objetivos educativos.

La educación para realizarse necesita de métodos, que a lo largo de todos los tiempos han sido diferentes ya que han sido creados para responder a una época, a una situación concreta imperante, por ejemplo, la Pedagogía del renacimiento surge para coadyuvar a romper con los cánones de la sociedad feudal, "libertad y armonía con la naturaleza, postulados expuestos por los educadores del renacimiento Rousseau y Jankomenski, estaban contra la autenticidad, contra la personalidad caballeresca (Gaspar, 1974: 18).

Así vemos que los métodos en Pedagogía corresponden a una ideología y corrientes de grupos que dominan a la sociedad en distintos momentos de la historia de la humanidad, actualmente la educación programada es la que domina en el mundo occidental, está basada en el individualismo y la tecnología. No se cuáles serán los resultados al aplicarse en nuestros países, ya que en países industrializados da grandes resultados, pero nosotros que no poseemos la cibernética. Las máquinas con su programación vendrán y las recibiremos pasivamente? Será una toma pasiva de los hechos en los programas? Los resultados están por verse.

3. El folklore en la educación

Después de haber discutido sobre los conceptos de folklore y educación, podemos ahora justificar el por qué de su estrecha relación y el objetivo que se persigue con dicha interrelación.

La educación en nuestros países se torna compleja desde el instante que existen diferencias culturales, es decir, que a pesar de que hay una cultura dominante, existen grupos que conservan su cultura tradicional no obstante los diferentes procesos de dominación a que se han visto sujetos

Desde el punto de vista cultural, encontramos en el Ecuador la siguiente situación:

a. Cultura Mestiza, (Ladina) como dominante. Concentración española-indígena. Actualmente influenciada por elementos extranjeros.

b. Cultura Indígena, con elementos propios de las culturas anteriores a la llegada de los españoles, elementos incas, algunas influencias europeas y actualmente elementos foráneos.

c. Cultura Afro-ecuatoriana, con elementos predominantemente africanos, mestizos, algunos elementos indígenas y como todos, in-

fluenciada por elementos foráneos modernos de otros países.

Podemos ver, entonces que el mosaico cultural ecuatoriano, es una amalgama sin mayores contactos, lo cual ocasiona graves problemas, tales como la discriminación racial, etc.

La educación se enfrenta con este problema y debe tratar de superarlo. Los países con problemas culturales similares, han tratado de superar el problema de diferente forma. Así tenemos:

a. Segregación, como en el caso de la población nativa de la Unión Africana del sur;

b. Aculturación, como en el caso de la población indígena de México (al menos según los indigenistas);

c. Asimilación, como en el caso de la población indígena de los Estados Unidos;

d. Separatismo, como en el ejemplo histórico de la comunidad judía; y,

e. Esquizofrenia controlada, puesto que es una combinación de todo lo anterior y es en realidad, la más popular de todas (Stanley, 1977: 955-956).

Personalmente, me incorporo a la solución de la integración cultu-

ral por medio de la educación, pero que debe realizarse con mucho cuidado. Por otra parte pienso que no es la panacea ni la que resolverá todos los problemas socio-culturales de un país.

Al respecto se han expresado muchas opiniones: Manuel Gamio que es el ideólogo de esta tesis, afirmaba: "la integración, la nacionalidad mexicana no es una realidad actual sino un programa político para una realidad futura (Romano, 1970: 89) y agregaba ... "establecer la uniformidad es la solución obvia del problema; ésto se logra a través de la educación" (Romano; 1970: 89).

Actualmente uno de los principales exponentes de esta tesis es Gonzalo Aguirre Beltrán, criticado en algunos casos, respetado en otros quien dice al respecto: "el movimiento indigenista su razón es la integración ideológica. La integración ideológica pretende alcanzar una participación plena de las clases sociales y categorías de población en el quehacer del desarrollo integral, siempre cuando sea en igualdad de planos" (Aguirre Beltrán, 1973: 179-180).

Cabe recalcar un aspecto de lo apuntado por Aguirre Beltrán que es el de "igualdad de planos". Es importante destacar, que si se va a

tomar en cuenta la cultura propia, o sea el folklore indígena, debe ser en el mismo plano y con el mismo respeto que para las diferentes culturas. La autenticidad la igualdad de los hechos es muy importante ya que en caso contrario lo que se logra es el exterminio de una de las culturas, tal como sucede actualmente en nuestros países, en donde un solo tipo de cultura se enseña en los planteles escolares. Ellos contribuyen al exterminio irremediable de los valores indígenas.

Entonces para que la educación de esta zona geocultural sea efectiva y auténtica, debe introducirse en los planes de estudio el folklore regional, ya sea mestizo o indígena, como mayoritarios. El afroecuatoriano no obstante ser mínimo, debe también ser tomado en cuenta. Con lo apuntado no quiere decir que se desdeñe lo moderno, ni lo universal, al contrario, ello es de gran importancia. También es necesario subrayar que no se persigue un estatismo cultural para la localidad, ni se tiene nostalgia por el pasado, ni se piensa que lo antiguo es lo mejor. Lo que se desea es que no se desdeñe lo nacional, sino que se valore y se respete los elementos propios del país que constituyen en última instancia, su identidad e idiosincrasia. Comprender que no son elementos muertos sino vivien-

tes con una función determinada. Actualmente en nuestros países se sufre de una profunda alienación hacia lo foráneo, por lo que se lo otorga únicamente a lo extranjero un valor positivo. Nos llega una cultura con elementos hechos en serie, sin ningún valor, por medio del turismo y de los medios de comunicación de masa. Los países industrializados mandan a nuestros pueblos latinoamericanos, ya el producto comercial, lo técnico, mientras que ellos se quedan con la cibernética. Lo mismo puede ser aplicado a todos los niveles sociales, económicos, etc. Pues bien, lo que se pretende desde el punto de vista que nos interesa, es una integración cultural por medio de la educación, pero una integración bien intencionada, basada en la igualdad de aceptación del folklore de las culturas integrantes. Sin embargo para lograr todo ésto, se hace necesario investigar y conocer a fondo la región, además de profundizar en cada hecho cultural encontrado. Por tanto, el primer paso a darse para llevar a cabo un programa de educación popular, es conocer la realidad cultural donde se concretiza. Este conocer la realidad cultural no es otra cosa que la actividad de investigación.

Entonces, lo que se persigue es una educación basada en la cultu-

ra popular, previamente conocida, es decir, investigada, para lograr una verdadera educación productiva que coadyuve al desarrollo nacional, como dice Aníbal Buitrón: "la falta de una cuidadosa adaptación de los programas educativos a las condiciones locales es, sin duda, la razón por las cuales tantas campañas de alfabetización y proyectos de desarrollo de la comunidad han fracasado" (Buitrón, 1977: 645).

Asimismo con este trabajo lo que se pretende es ejemplificar la forma en que el folklore puede ser aplicado a la educación. O sea, pertenece al aspecto práctico del folklore. El aspecto práctico del folklore, puede hacerse como una proyección folklórica o como una aplicación del folklore. Estudiosos del folklore que se han ocupado del tema, le han dado poca importancia a la diferenciación teórica entre ambos conceptos.

Incluso autores como Félix Coluccio en su trabajo *Folklore para la escuela*, nos habla de proyección folklórica y no de aplicación. Carlos Vega, uno de los maestros de la teoría del folklore, opina "he llamado extensión", "aplicación" o "proyección" del folklore a todas esas distintas actividades que aprovechan el conocimiento de los hechos folklóricos"

(Vega, 1960: SNP). Se puede apreciar que Vega no establece mayor diferencia entre los términos, ni profundiza en ellos, aunque si se infiere que lo concibe como un hecho práctico de la ciencia del folklore. Celso Lara, en su último trabajo sobre Proyección Folklórica, hace tal diferenciación y opina: "es preciso aclarar las semejanzas y diferencias que existen entre la aplicación y la proyección del mismo. Se entiende por aplicación del folklore el uso inmediato del patrimonio tradicional, sin que éste sufra reelaboración por parte de algún artista. Es su inmediata utilización, en la forma original en que fue recogido en el campo de la investigación... aplicación es también el uso del folklore en el nivel académico, artístico o político (Lara F., 1977: 16). Mientras que para la proyección opina que: "no ofrece el material folklórico puro, sino lo presenta ya alterado conscientemente, por escritores, pintores, músicos, artistas e intelectuales en general (Lara, 1977: 19). Con estos argumentos nos aclara la diferencia de ambos términos.

Me parece importante recalcar que existen diferencias entre estos dos conceptos ya que son reales y necesarios. Por mi parte podría agregar al respecto lo siguiente:

a. La utilización del folklore cubre muchos y diversos campos y cumple un fin previamente planificado.

b. Para cumplir con un objetivo deseado el folklore puede ser utilizado en el campo escolar, artístico o político.

c. Los autores que hagan aplicación y proyección del folklore pueden tomar los hechos en toda su dimensión o fragmentados.

Por otra parte podemos hacer un listado de las características que determinan la aplicación folklórica:

a. Utilización de los hechos folklóricos para cumplir con un interés determinado;

b. propagar el hecho para cubrir un interés, se institucionaliza;

c. tomar y hacer recordar hechos en su propio contexto, pero sobre todo fuera de su propio medio de expresión;

d. cambia de función natural;

e. se manifiesta, puede ser fuera del estrato al que pertenece;

f. está orientado por alguien intencionalmente, que por lo regular no es un folclorólogo, y puede ser un maestro, agrónomo, político, etc.

g. los elementos son conservados en su mayor pureza, pero pueden ser fragmentados;

h. tienen un sentido moral.

Puede ser utilizado para bien o para mal (se traduce en un problema ético);

i. pueden utilizarse también las "proyecciones folklóricas".

Como podemos apreciar por las características apuntadas anteriormente, la utilización del folklore es bastante compleja y arroga mucha responsabilidad. El folklore a lo largo de la historia ha sido utilizado por políticos como el caso de Hitler para preparar el sentido de la Alemania nazi; Mao Tse Tung en su revolución cultural china se basa en hechos tradicionales del pueblo para alcanzar su liberación. Luego entre los vietnamitas, el general Mgyuen Vo Giap, utiliza cantos, formas de caza y lucha tradicionales para vencer a sus invasores. Los españoles en el siglo XVI, aunque su fin era deteriorar la cultura autóctona, se basan en hechos culturales propios de los naturales de estas tierras, para acercarse a los nativos y terminar de conquistarlos.

Esta misma utilización pero con menores responsabilidades, la encontramos en otros campos: en las artes, la música de los grandes compositores Bela Bartok, Isabel Aretz, Heitor Villalobos y otros, así podemos concluir que la ética de la utilización del folklore queda adscrita a la época y a la ideología de

quien lo aplica. De ahí lo delicado de su tratamiento.

En este trabajo lo que se trata es de aplicar los hechos folklóricos, sobre todo los de literatura Oral, a la escuela. Es decir llevar elementos tradicionales en su mayor pureza al ámbito, amplio y delicado, de la Educación.

En este campo, la aplicación del folklore en la educación adquiere las siguientes características:

a. A los hechos tradicionales se les extrae de su medio y se les institucionaliza; y, muchas veces se imprime.

b. Cambian de función, ya que adquieren un interés pedagógico.

c. Se propaga y cumple la función de ayudar a preservar el hecho tradicional.

d. Tiene la orientación por parte del maestro.

e. Puede hacer uso de proyecciones folklóricas, pero ello implica mucho cuidado.

f. Puede utilizarse en forma fragmentada completa, el fenómeno folklórico.

g. Para aplicarlo tiene que haber una selección tanto pedagógica como folklórica.

h. Tiene un fin formativo e informativo.

En este caso al llevar la literatura oral a la escuela puede ser de dos formas: ya sea como información, es decir llevando en sí conocimientos pedagógicos. O bien como formación, contemplando valores éticos, estéticos, confraternizadores, etc.

Al correlacionar los términos folklore y educación, significa que estamos pensando en el folklore como ciencia y en la educación desde su punto epistemológico, incluyendo sus técnicas y procedimientos.

De lo que hablaremos ahora, no sin hacer antes un breve resumen de lo expuesto: o sea al correlacionar ambos términos, nos ubicamos dentro del campo de la utilización del folklore en educación. Es decir: llevar la cultura tradicional, propia de las clases populares a una institución, la escuela, con el fin de coadyuvar a que los hechos folklóricos persistan por una parte y a colaborar por la otra con una educación científica, o sea una educación real y auténtica.

Este trabajo tiene fines de tipo educacional y folklórico, por lo tanto al hacer un resumen de la importancia del folklore aplicado a la educación podemos decir que:

a. Contribuye a difundir y preservar los hechos folklóricos;

b. Coadyuva a unir diferentes etnias que conviven en una región determinanda, a través del conocimiento de sus propias expresiones culturales.

c. Enseña a respetar la cultura nacional.

d. Contribuye a lograr una educación científica, es decir, basada en la realidad objetiva.

e. Contribuye a llenar uno de los requisitos de la escuela nueva, o sea la socialización del educando.

f. Transmite conocimientos propios.

g. Si regionalizamos el problema, vemos que cumple con el primer objetivo de la educación ecuatoriana "crear y fortalecer en los niños la conciencia de ecuatorianidad y el espíritu patriótico" (Plan de estudios y programas, 1971-1972: 7).

Y así en la misma forma podríamos mencionar muchos más fines en la medida en que ambos campos son amplios y de importancia.

Ahora bien, si se va a aplicar el folklore a la educación, aquel debe ser seleccionado con cuidado. No todos los hechos de la cultura popular pueden ser incorporados a la escuela. Se impone una selec-

ción, una selección tanto desde el punto de vista del folklore, como de la Pedagogía.

Desde el punto de vista folklórico, tal selección se debe realizar atendiendo a su pureza. Es decir, evitar los hechos deturpados o no folklóricos, que se hacen pasar como reales. En la actualidad se puede constatar mucho de esto en literatura, artesanías, etc. Además, también se deben tomar en cuenta en esta selección, elementos que estén en proceso de extinción para lograr su reactivación, siempre y cuando hayan tenido vigencia en tiempos anteriores.

Para lograr este objetivo en el presente trabajo, como el material de campo ya estaba recolectado, fue preciso hacer un trabajo de comprobación, entrevistando a informantes seleccionados y a otras personas, para verificar si los hechos eran reales y vigentes, tal como lo hemos expuesto en párrafos anteriores.

El segundo criterio de selección es el pedagógico: En primer lugar hay que buscar que los hechos estén de acuerdo con el nivel del educando y que se adapte a los objetivos que persigue la pedagogía en general y los programas educativos del Ecuador, en particular.

Como decíamos anteriormente, para que el folklore sea aceptado en el medio educativo tiene que ser seleccionado. Ahora bien, algunos autores que se han ocupado del tema, hablan del folklore positivo y negativo. Félix Coluccio en su **Folklore para la Escuela**, o Paulo de Carvalho-Neto hablan de un folklore Aprovechable y otro Desechable. Sin embargo, no me parece conveniente ponerle adjetivos a los hechos folklóricos, sino más bien, dividirlos en hechos útiles o no para la educación.

Los requisitos que deben llenar los hechos folklóricos para ser aplicados a la educación fueron editados por Paulo de Carvalho-Neto en su obra *Folklore y Educación* y son: Mnemónicos, éticos, estéticos, imaginativos, motivadores y confraternizadores. (Carvalho-Neto, 1961: 23). Luego, Alvaro Fernaud agrega otros dos requisitos que son: Motrices y estructurales. (Fernaud, Ramírez y Segato, 1976: 6). Veamos detenidamente cada uno de ellos.

Hechos Mnemónicos son definidos como "uno de los ideales educativos, es desarrollar la memoria, por un lado, y por otro, hallar medios que ayuden a recordar esta o aquella enseñanza" (Carvalho-Neto, 1961: 46).

Existen varios hechos que llenan este requisito, o sea que contribuyen a despertar la memoria en el niño o bien que por su contenido contribuyen a que el niño recuerde datos ofrecidos en distintas materias. Aquí se destacan los cuentos llamados mnemónicos del cancionero o bien cuentos acumulativos.

Hechos éticos: ejemplifican patrones de conducta moral. (Fernaud, Ramírez, Segato, 1976: 5). Aquí podemos incluir principalmente los cuentos y refranes.

Hechos imaginativos: son aquellos que "estimulan la imaginación" (Fernaud, Ramírez, 1976: 5). Dentro de estos hechos tenemos los romances, leyendas y cuentos.

Hechos motivadores: "dijimos que para ser utilizados como motivación pedagógica el folklore ofrece una gran variedad de especies, pues ello depende del tema de que trata la pieza: Historia, Geografía, Religión, Sexualidad, Civismo, etc. En efecto, podemos recurrir a coplas (amorosas, religiosas, carcelarias, históricas); romances (históricos, etiológicos); adivinanzas (aritméticas); cuentos (religiosos, etiológicos, del demonio burlado), etc. (Carvalho-Neto, 1961: 49).

Hechos confraternizadores: como su nombre lo indica, son hechos que unen, socializan, ayudan a respetarse a los alumnos entre sí, como al resto de la población. Entre éstos tenemos los juegos, versos de cuentos, sucesos, rondas, las fiestas, los trajes y algunas formas del folklore ergológico, como el Arte Popular.

Hechos motrices: contribuyen a desarrollar la coordinación sensomotora, así como destrezas manuales. Entre éstos están: danzas, rondas, juegos, ejecución de instrumentos musicales, fabricación de objetos: cestería, tejeduría, alfarería, etc. (Fernaud, Ramírez Segato, 1976: 6).

Hechos estructurales: poseen elementos cuyo análisis morfológico permite determinar estructuras características y aplicables a hechos de la cultura "académica", literatura en verso; música (Fernaud, Ramírez, Segato, 1976: 6).

A la par de esto, existe un folklore que no puede ser aplicado en la escuela, debido a sus propias características y que, según Paulo de Carvalho-Neto, son las siguientes: genital, escatológico, para-escatología, para-psicopatología y lo agresivo. El maestro brasileño las define de la siguiente manera:

Hecho genital: "me refiero - dice Carvalho-Neto- a la anatomía genital, fisiología genital simbólica" (Carvalho-Neto, 1961: 67).

Hechos escatológicos: de acuerdo al autor citado "comprende los hechos ligados a las heces (coprolagnia) y a la orina (urolagnia).

Hechos para-escatológicos: "por extasión -dice Carvalho-Neto- se refiere al líbido anal. Merodea alrededor de las heces y la orina, buscando elementos que se parezcan a éstos: la saliva, la menstruación, los gusanos, etc. Entre todos ellos hay un determinante común: la sordidez.

Hechos para-psicopatológicos: son aquellos hechos que pueden ocasionar complejos, desperfectos mentales, miedos excesivos, etc.

Hechos agresivos: son aquellos que fomentan los conflictos que desunen a un grupo y que por tanto, contribuyen a la violencia.

Por otra parte, todos estos hechos que Carvalho-Neto engloba como *Folklore desechable* y que según mi opinión prefiero llamarle *folklore no aplicable a la educación*, tiene una aplicación problematizada, ya que lo que para algunas culturas es bueno, para otras no. Incluso, se

da el caso, que en el mismo idioma castellano existen palabras que varían en su significación de acuerdo con el contexto en que se utilicen, siendo por tanto, en algunos países prohibidas y en otros no.

Además, por la situación particular del niño latinoamericano y ecuatoriano en este caso, que no lleva una verdadera vida de niño, sino todo lo contrario, tienen que trabajar desde muy corta edad en ocupaciones que los obligan a tener comportamientos de adultos. Por tanto discernir lo que ellos deben conocer desde el punto de vista educativo es un problema difícil y de compleja solución.

Por otra parte, cuando se investiga en las áreas rurales y se tiene como informante a un niño, se recolectan cachos y cuentos que estarían catalogados como hechos no aprovechables y que el niño lo recita en forma natural y espontánea, sin ninguna mala intención.

Tenemos entonces que nos enfrentamos a un problema al pretender discernir si todo tipo de hecho folklórico debe permanecer, por ser patrimonio popular. Al respecto creo que como en todo fenómeno humano y cultural existen aspectos positivos y negativos en relación con la sociedad. En mi opinión si

existe un tipo de folklore que debe desaparecer por ser nocivo a los habitantes de una comunidad. El problema radica en que estos hechos de la comunidad, cumplen una función y no pueden ser desterrados de la noche a la mañana ya que una persona dejará de ir a un curandero cuando tenga un buen servicio médico al alcance de su situación económica y que sea además de su confianza. Por ejemplo muchos desaprueban las batallas campales que se realizan en la fiesta de San Juan pues, según me informaba uno de los danzantes, "tenía que haber sangre" para el fortalecimiento de la tierra para la cosecha próxima. La idea seguirá vigente mientras no exista un buen programa de educación sobre cultivos y que el valor de los fertilizantes sean accesibles a sus bolsillos. Nos encontramos por tanto, ante un problema complejo: la educación escolar no podrá erradicar el curanderismo, ni otros hechos como la brujería, por si sola, se necesita extensos programas de desarrollo, así como mejoramientos económicos para la población. La contribución de la educación escolar a este problema es no mencionarlo, ni incentivarlo entre los educandos, pero esta medida no los suprimirá del todo. Seguidamente algunos ejemplos de formas de utilización del folklore en la educación.

3.1. Ejemplos de utilización del folklore aplicado a la educación

Los hechos folklóricos pueden ser utilizados en la educación de varias maneras: como fin en si mismo, el fenómeno folklórico encierra intrínsecamente un conocimiento que transmite por sí material en la enseñanza. Es motivo de aprendizaje. Como recurso motivador, el fenómeno folklórico hace despertar el interés sobre algún tema particular de estudio. Como elemento correlacionador, el hecho folklórico puede ser utilizado de una misma materia de estudio o bien entre distintas áreas de aprendizaje.

Por otra parte, debe atenderse al tipo de técnica que se utilice en el proceso de enseñanza, así temos, por ejemplo:

a. **La enseñanza cíclica:** esta es la forma con que están constituidos los textos escolares del país. Entendemos por enseñanza cíclica al hecho de que se enseña en todos los niveles los mismos temas; se avanza de esa forma en complejidad y profundidad desde los niveles inferiores hasta los superiores.

En esta forma de enseñanza los hechos folklóricos pueden ser

utilizados como motivadores o bien como materia en sí. Por ejemplo la adivinanza que dice así:

En cofre cerrado
me duermo tranquilo
durante los días
de las tres semanas.

R: El pollo

En el primer año puede ser utilizado como motivación, cuando los educandos aprenden a escribir la palabra *pollo* y en la asignatura de Dibujo pintando un ave de esta naturaleza. En grados avanzados, por consiguiente. Cuando se les habla sobre los animales de corral. También puede servir como elementos de motivación en la clase de Gramática y Ortografía, sobre todo, cuando se enseña la diferenciación entre la "ll" y la "y". En cuanto a las matemáticas, puede ser utilizado para enseñar la multiplicación y establecer cuantos días forman tres semanas, etc.

Lo mismo se podría decir si se utiliza el *método global* (utilizado en el Ecuador para enseñar a leer). Así tenemos, que, para motivar a los educandos para aprender a escribir la palabra "gallina", puede ser utilizada la siguiente adivinanza:

Una señora, bien aseñorada
con mil remiendos y sin nin-
guna puntada

R: La gallina

Este elemento folklórico, además de motivar, proporciona una idea de lo que constituye una gallina. Incita a la imaginación para un dibujo y para que los educandos conozcan los animales domésticos. Por otra parte puede ser enseñados por su medio normas alimenticias, que la carne es indispensable para el crecimiento, lo mismo que los huevos. Además puede ser utilizado para enseñar distintas formas de reproducción, etc.

Si se utiliza la enseñanza concéntrica, también llamada correlacionada al agrupar varias materias, el folklore puede ser aplicado de distintas formas.

Para grados del tercer ciclo, tenemos el siguiente fenómeno folklórico tomado de la literatura tradicional: "Según han contado nuestros antepasados dicen que la laguna de San Pablo fue una enorme hacienda y de gran productividad, pero que sus dueños eran sumamente avaros, que jamás supieron lo que era dar una caridad a personas pobres y que en una

ocasión un mendigo se acercó a la puerta de la hacienda y golpeó hasta que salió un criado y al verle le dijo: que no había nada que darle y que se retirara, pero el mendigo no lo hizo y al ver que no se retiraba, el criado optó por llamarle al dueño de dicha hacienda, el cual al oír lo que el criado le decía salió inmediatamente y al verlo parado junto a la puerta, le ordenó al criado para que sacara a sus enormes perros, los cuales del hambre que pasaban, salían con una furia salvaje en pos del intruso y al estar cerca del mendigo los perros se calmaron y en forma inesperada los perros comenzaron a lamerle los pies al mendigo. Dejándoles estupefactos al dueño y demás criados, los cuales esperaban que los perros iban a despedazarle y saciar el hambre. El mendigo después de acariciarles a los perros, se retiró y apenas desapareció oyeron un ruido ensordecedor y al querer percatarse era muy tarde, porque toneladas de agua arrasaban la hacienda durante días y noches hasta dejarla hecha una laguna".

Informante: Genaro Montero;
edad: 34 años; Investigador: Galo Rojas.

En primera instancia al utilizar esta leyenda folklórica en una clase, hay que mencionarle a los educandos que el hecho narrado es irreal,

haciendo énfasis en que de esa forma no se conforma una laguna. Por tanto, puede ser utilizada como elemento motivador para enseñarles cuál es la forma verdadera en que conforman los accidentes geográficos.

Además la leyenda apuntada puede ser utilizada en Gramática pues se pueden inferir oraciones de todo tipo: intransitivas, reflexivas, etc. En Ciencias Naturales, puede ser aplicada a la enseñanza de los animales del agua, a la enseñanza de la vegetación características de la Sierra, especialmente de esta zona.

También puede ser utilizada para hablarles a los niños sobre turismo, producción de la zona o bien como motivación para un dibujo de paisaje y el uso de los colores.

Asimismo puede aplicarse a la enseñanza de reglas morales y el respeto por la gente, no importando su condición social ni su edad.

Finalmente, puede aplicarse a la enseñanza de problemas hidrográficos, físicos, químicos, etc. Por otra parte, un juego puede ser auxiliar en el desarrollo escolar. Por ejemplo: arroz con leche, que es una de las rondas más comunes en América Latina.

Arroz con leche
me quiero casar
con una señorita
de San Nicolás
que sepa bailar
que sepa gozar
que sepa abrir
la puerta para ir a jugar

Luego un solo (canta una chiquita) dando la vuelta por donde están las niñas formando una rueda.

Con esta sí
con esta no
con esta señorita
me caso yo (señalando a una de ellas)

Luego en coro repiten:

h, i, j, k, l, m, n, a,
si usted no me quiere
otra niña me querrá.

El juego transcrito anteriormente moviliza a todo el grupo escolar, además de ayudarles a repasar las letras del abecedario, las consonantes específicamente. En Gramática, por otra parte, puede ser utilizado para hacer ejercicios de extraer sustantivos, verbos, adjetivos, etc.

Asimismo ayuda al conocimiento mutuo de los educandos, en su carácter, así como al conocien-

to de quienes son más apreciadas al ser escogidas reiteradamente, permite también detectar los líderes escolares, etc.

Lo expuesto anteriormente es solamente un ejemplo de cómo puede aplicarse el folklore a la educación. A continuación damos a conocer un material más extenso que los maestros, de acuerdo a sus necesidades académicas pueden utilizar en beneficio de la niñez ecuatoriana.

Antes de dar los ejemplos de folklore utilizables en educación quiero dar unas muestras de hechos folklóricos que no pueden ser utilizables en la educación, por diferentes razones, ya sea porque el tema fomenta la envidia, el individualismo o bien tienen alusiones escatológicas. Ejemplos:

1. La letra con sangre entra
2. Hijo sin dolor, madre sin amor.

En ambos refranes podemos detectar, cierto sentimiento masoquista, la idea de que si no se sufre, no se alcanza el amor. Luego nos presenta una idea de la antigua Pedagogía donde el golpe era acompañante de toda enseñanza. Estos dos hechos no pueden ser llevados a la escuela porque representan valores

nocivos a la sociedad y al niño mismo.

3. Yo te ofrezco, busca quien te lo dé

4. Lo que no fue en año, no fue en mi daño.

Estos ejemplos no pueden ser llevados a la escuela ya que presentan el egoísmo e individualismo que bajo ningún motivo pueden ser parte de la enseñanza educativa.

Coplas:

1. Estaba Santa Teresa
sentada en un alto pino
haciéndole tener ganas
a Santo Tomás de Aquino.

Este ejemplo lo podemos catalogar entre los hechos genitales que nos habla Carvalho-Neto, es decir que se refieren a lo sexual pero en forma satírica y con doble intención, que no pueden ser incluidos dentro de un programa serio de educación.

Es decir que existe un folklore que no puede ser utilizado en la educación dado los valores que representa y que pueden deformar la personalidad del educando como son aquellos que infunden miedo y hasta inseguridad. Otra causa para no ser utilizados es que son para un

nivel muy elevado que se escapa de la comprensión infantil. Luego aquellos hechos que no transmiten nada desde el punto de vista formativo e informativo.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE BELTRAN, Gonzalo
1973 **Teoría y práctica de la educación indígena**. Sep. setentas, 64, México.

ARETZ, Isabel
1975 "Guía clasificatoria de la cultura oral-tradicional". En: **Teorías del folklore en América Latina**. Biblioteca Inidef 1, Conac-Inidef (Editores), Caracas.

BRAVO, Campo Elías
1965 **Folklore y educación popular**. Editorial Voluntad, Quito.

CARVALHO-NETO, Paulo de
1961 **Folklore y educación**. Ed. Casa de la Cultura Ecuatoriana, Quito.

- CISNEROS, Plutarco
1970-71 **Folklore literario del área de Otavalo**. Primera y segunda entrega, Instituto Otavaleño de Antropología, Otavalo.
- CORSO, Raffaele
1966 **El folklore**. Ed. Eudeba, Buenos Aires.
- CORTAZAR, Augusto Raúl
1964 **Folklore y Literatura**. Editorial Universitaria, Buenos Aires.
- 1965 **Esquema del folklore**. Colección Esquemas, Ed. Columba, Buenos Aires.
- COLUCCIO, Félix
1965 **Folklore para la educación**. Edit. Plus Ultra, Buenos Aires.
- FERNAUD, Alvaro; RAMIREZ, María y SEGATO, Rita
1976 **Algunas expresiones del folklore literario y sus aplicaciones en la educación**. Cuadernos Inidef, Conac-Inidef (Editores), Caracas.
- FUSTER, Pierre; ILLICH Iván y FREIRE, Paulo
1974 **Educación para el cambio social**. Editorial Tierra Nueva, Buenos Aires.
- GASPAR, Jorge
1974 **La concepción marxista sobre la escuela y la educación**. Colección 70, Editorial Grijalvo, México.
- GUEVARA, Darío
1975 **Folklore del corro infantil ecuatoriano**. Talleres Gráficos Nacionales, Quito.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSO
1974 **III censo de población 1974**. Resultados definitivos: Imbabura, Junta de Planificación y Coordinación Económica, Quito.
- LARA, Celso A.
1973 **Leyendas y casos de la tradición oral de la ciudad de Guatemala**. Col Problemas y Documentos, Ed. Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala.
- 1977 **Por los viejos barrios de la ciudad de Guatemala**. Col. Proyección Folklórica, Vol. 1, Ed. Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala.

LEON, Luis

- 1974 "Historia de las lenguas vernáculas del Ecuador y la educación bilingüe". En: **América Indígena**, No. 3, Vol., XXXIV, Instituto Indigenista Interamericano, México.

MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA

- 1963-72 **Planes y programas para la escuela primaria**. Quito.

NASIF, Ricardo

- 1974 **Pedagogía general**. Editorial Kapelusz, Buenos Aires.

TOMASCHEWSKI, K.

- 1974 **Didáctica general**. Colección Pedagogía, Juan Grijalva (Editor), Ed. Grijalva S. A., México.

UNION PANAMERICANA OEA

- 1966 "IV Reunión del Consejo Interamericano Cultural". En: **La Educación Cultural**, Washington.

- 1967 "La tecnología educativa". En: **La Educación**, Washington.

UZCATEGUI, Emilio

- 1968 **Fundamentos de una didáctica de educación media**. Edit. Casa de la Cultura Ecuatoriana, Quito.

VANSINA, Jan

- 1968 **La tradición oral**. Segunda edición, Trad. de Miguel María Llorenguera, Ed. Labor, Barcelona.

VEGA, Carlos

- 1960 **La ciencia del folklore**. Ed. Nova, Buenos Aires.

Julio Bueno

**LA BOMBA
EN LA CUENCA
DEL CHOTA-MIRA:
SINCRETISMO O NUEVA
REALIDAD**

Antes de abordar los aspectos del sincretismo cultural (genético-primario; orgánico-funcional), es necesario conocer los criterios (descriptivos, conceptuales o de hipótesis), de otros investigadores con relación a este fenómeno cultural.

Según Alfredo Costales, bomba: "...son versos que improvisa la gente del pueblo en los jaleos. En el Perú y Chile se llaman Pampa. En el Ecuador como en Honduras es el canto popular y baile de los morenos del Chota y Salinas" (Coangue: 1959: 191). El mismo autor en su libro "El Quishi-

huar o el árbol de Dios", tomo 1, emite una descripción organológica: "...es un instrumento musical afroecuadoriano: trátase de un gran tambor construido con aros de naranja previamente secos, en los que tiemplan una piel de cuero de chivo crudo" (pág.: 221).

Para Segundo Luis Moreno es "... una danza de los negros que habitan en el valle del Chota... Las llaman así (bombas) porque las parejas bailan siempre formando "bomba" (redondel, círculo);¹ y creo que bien le queda esta denominación además, porque la composición carece de cadencia perfecta² para su terminación. Por esto vuelve constantemente al principio, en forma circular" (Moreno: 1950: 71).

Carlos Coba (1980: 185) se refiere a la bomba: "... es un baile típico de la región del valle del Chota. Es una mezcla de afro y de serranía, que da como resultado una hibridación folklórica: Afro-andinaecuadoriana, o mejor dicho "Indo-hispano-afroecuadoriana". Sostiene esta hipótesis, diciendo que la bomba posee ritmo afro, pentafonía indígena y forma europea.³ En otro trabajo (Coba, 1981: 89), menciona a la bomba como instrumento: "... es un tambor afroecuadoriano. Dos parches. Confección casera. Se toca con las manos en lugar de la maza".

A estas afirmaciones no se escapan otras con carácter subjetivo (criterios connotativos, con gran densidad de sugestión), como los planteados a nivel de interpretación del fenómeno bomba por Costales: "... expulsa de su pecho las primeras notas de esa música pentafónica, monorítmica, igual a la que todavía sigue sonando en los orígenes del Nilo, en las profundidades misteriosas del Congo ... pese al ruido y al estrépido, diríase el salvaje primitivismo en el canto, hay un dejo de nostalgia... en algunas canciones que hemos podido recoger ... toda la composición es simple, nada poética ... causan desengaño el leerlos (a los poemas), porque parecen las palabras sueltas en la conversación de un niño" (Costales, Coangue: 1959: 193-205).

Este tipo de interpretaciones, aparte de carecer extremadamente de fundamentos científicos a nivel etnomusicológico, ignora los procesos de aculturación, transculturación, etc, de los negros africanos que fueron traídos en calidad de esclavos hacia América.

Revisando las apreciaciones de estos 3 autores encontramos que sus criterios redundan al rededor de dos aspectos generales de análisis:

Organo-
lógico { Instrumento musical
 { membranófono.

Sincres-
tismo { a. Manifestaciones artísti-
 { cas: canto, poesía y bai-
 { le.
 { b. Etnico-cultural en rela-
 { ción al aspecto musical:
 { ritmo: afro.
 { pentafonía: (melodía) in-
 { dígena.
 { forma: europea.

Paralelo a esto, es necesario pre-
cisar que la bomba no solo es una
manifestación dancística-poética-
musical de los negros que viven en
los valles del Chota y Salinas; sino
que trasciende este espacio geográ-
fico y la encontramos también en
parte de la cuenca del río Mira y en
la zona de Intag (cantón Cotacachi).
En el presente trabajo, nos remitire-
mos a estudiar a la bomba como
manifestación cultural-musical, úni-
camente en las comunidades negras
asentadas en la cuenca del Chota-
Mira.⁴

El análisis y estudio de la in-
vestigación bibliográfica y de
campo, nos ha permitido establecer
que el fenómeno BOMBA tiene di-
ferentes acepciones, de orden: orga-
nológico, tímbrico, compositonal
musical, poético, coreológico y as-
pectos antropológicos externos e in-
ternos, que detallaremos a continua-
ción.

1. La bomba, instrumento musical

Las culturas negras asentadas
en la provincia de Esmeraldas y en
la cuenca del Chota-Mira, poseen
géneros característicos, cuyas deno-
minaciones parten del nombre del
instrumento principal de sus grupos
musicales respectivos: marimba y
bomba.

Algunos viajeros registraron la
presencia del instrumento de percu-
sión bomba en la cuenca del Chota-
Mira.

Hassaurek en 1865 (Carvalho-
Neto, 1963: 262), vio la utilización
del instrumento en una hacienda de
la cuenca, describiéndolo así:

"... la bomba... viene a ser un
tambor. Es una especie de barril
de cuyos lados se ha templado
una piel; para tocarlo no se usan
bolillos, sino los dedos o los
puños, y así se da el compás a
los cantores".

Igualmente Festa en 1909
(Carvalho-Neto, 1963: 270), regis-
tra la utilización del instrumento
bomba en la fiesta religiosa de la
Pascua en el valle del Chota; al res-
pecto nos dice:

"La bomba es una especie de barril con dos extremos cerrados por dos pergaminos estirados; el músico golpea sobre estos con los dedos de ambas manos sin interrumpir jamás, ni siquiera para beber el aguardiente, que un compañero le presenta a cada momento llevándole él mismo la copa a los labios".

Juan García (mecanografiado: 15), investigador esmeraldeño contemporáneo, nos dice que el instrumento bomba es utilizado tanto en Esmeraldas como en el Chota, con finalidades distintas:

"En Esmeraldas la bomba se utiliza más comunmente para limosnear antes de las fiestas y para acompañar las imágenes durante las procesiones. Se percute de un solo lado con dos bolillos de madera con cabezas de tela. En Chota la bomba se utiliza especialmente en los 'bailes de la bomba' acompañada de la guitarra y se percute de ambos lados con las manos. Fabricación:" Tanto en la región norte de Esmeraldas como en el Chota, la bomba es un tambor de dos membranas. En consecuencia, está tensada de membrana a membrana utilizando los arillos. En el Chota, la caja es labrada en una pieza de madera de

balso. Las dos membranas son de piel de chivo amarradas con veta".

Según Carlos Alberto Coba, etnomusicólogo del IOA (1981: 89):

"Bomba: tambor afro-ecuatoriano. Dos parches. Confec-ción casera. Se toca con las manos en lugar de la maza. Intag y Chota, Provincia de Imbabura. Río Limones, provincia de Esmeraldas. Micro grupo afro-ecuatoriano".

Sintetizando, la bomba es un instrumento de percusión bime-mbranófono, se toca con las manos, aunque determinadas veces se lo hace con otras partes del cuerpo:

"Yo toco con ambas manos, toco-con el codo, con el pie y con la quijada".

(Informante: Teodoro Méndez: ver OPUS No. 5: 66).

Generalmente existen cuatro po-siciones de la mano al ejecutar el instrumento:

- a. con el asiento trasero de la palma.
- b. con los dedos juntos en po-sición horizontal, golpeando al mismo tiempo.

c. con los dedos juntos pero estando la mano en posición cóncava (apagado o reventado).

d. con los dedos separados (suelos) en golpes sucesivos (repique).

Para ejecutar el instrumento, se lo sostiene entre las piernas y determinadas veces se cambia de lado al instrumento (se le da la vuelta) luego de ejecutar alguna pieza y raramente el momento de su ejecución.

En nuestra investigación de campo hemos llegado a comprobar que la construcción de la bomba se realiza regularmente con los siguientes materiales:

- El aro que conforma la caja de resonancia se lo construye con una pieza de madera de balso.

- Las membranas fijadas y templadas a los extremos del aro por intermedio de amarras (de diverso material) son de cuero de chivo la una y de borrego la otra.

La afinación del instrumento, según testimonios recogidos, parece que está en directa relación con la afinación (grado de tensión de las cuerdas) de la guitarra (en los grupos de bomba). Para algunos (David Lara, informante de Tumbactú) la guitarra se afina en función

de la bomba, para otros es inverso.

El desarrollo en la ejecución del instrumento, ha llevado a inventar e incorporar nuevos procedimientos de obtención de sonidos (efectos), como es el caso del glisando, que se realiza de dos maneras:

a. frotando fuertemente con la yema de un dedo (generalmente el medio) la membrana luego de haber sido golpeada.

b. presionando con el codo la membrana y golpeando al mismo tiempo, lo que permite mayor presión del codo (o quijada en algunos casos) que se tiempe más la membrana, cambiando la altura del sonido.

El instrumento bomba. Cosmovisión

La concepción cósmica del universo dentro de la cultura negra de la cuenca del río Chota-Mira, está relacionada, en el campo musical, con determinadas formas de obtención del sonido en el instrumento (aspectos tímbricos y de altura).

"... ésta para una guitarra no está buena y es lo mismo en ambos lados, hay necesidad de que por ejemplo tenga suelo y cielo, entonces para repicar y

para asentar el golpe, entonces está igual con la guitarra"

(Informante: David Lara: Tumbactú).


La investigación de campo, nos ha permitido clarificar que:


Cielo: es la obtención del sonido con golpes sucesivos: Repique.


Suelo: es la obtención del sonido con el asiento trasero de la palma (acento principal del ritmo que genera una resonancia constante: pedal, que dura entre golpe y golpe y sobre la cual va el repique).

Sintetizando, en los diferentes ritmos (de base o variaciones), generados por el instrumento bomba, encontramos la dualidad cósmica cielo, suelo.

A continuación, ilustraremos musicalmente estos aspectos:

Ritmo de base bomba → 

Variación del trocaico 

Variación del yámbico. 

2. La bomba: grupo instrumental

La música bomba ha sido interpretada a través del tiempo por diversos grupos instrumentales, principalmente por los denominados grupos de bomba y bandas mochas.

Parece ser que el grupo tradicional de bomba fue el que vio Hassaurek en 1868.

"La parte principal de la orquesta consiste en las voces de las mujeres y de los niños, acompañadas por la voz del tocador del alfandonque. Dando continuas palmadas, cantan una gran variedad de canciones, al compás de la bomba y el alfandonque"

(Carvalho-Neto, 1963: 262).

Festa en 1909 en relación al grupo de bomba, señala:

"... acompañan tales bailes con un canto monótono por parte de las mujeres espectadoras, las cuales además alimentan continuamente las manos, y la salvaje música de dos instrumentos; la bomba y el alfandonque..., el cual unido, al sonido de la bomba, a la alentada de las manos y al canto de las mujeres, forman una música bárbara que nos hace suponer estar en el centro de

Africa"

(Carvalho-Neto, 1963: 270-271).

Este grupo tradicional de bomba se ha ido transformando con el transcurso del tiempo, al igual que su música, debido a diversas influencias externas e internas; así también por factores socio-económicos y culturales.

Algunos instrumentos musicales han desaparecido, otros se han incorporado. Por ejemplo: el alfan-doque, salvo raras excepciones, ya no es utilizado actualmente; por otro lado, se han incorporado instrumentos como: la guitarra, el requinto, el güiro, las maracas, pandereta, las claves e inclusive el bajo eléctrico (influencia externa); igualmente: la hoja, los puros y la calanguana (influencia interna), dando lugar a una gran diversidad en la nomenclatura de los grupos de bomba que existen en la actualidad.

Dentro de los instrumentos de influencia externa, parece ser la guitarra el primero en introducirse al grupo instrumental de bomba; al respecto la información testimonial comprueba esta afirmación:

"Bueno, de anterior que me acuerde, ha sido de guitarristas y la bomba. Dos guitarras, o a veces una chulla y la bomba, nada

más" (Informante: Segundo Congo, Carpuela).

A veces se suele suplantar al instrumento principal del grupo (bomba), percutiendo sobre tanques vacíos, mesas o cualquier otro artefacto percutible que se adapte a este propósito y que se encuentre al alcance de la mano.

Existen indicios de que alguna vez, en la zona de estudio, se utilizó otro tipo de afinación para la guitarra, conocida con el nombre de Galindo.

Los grupos grabados en la zona de investigación, tenían diferentes nomenclaturas instrumentales y vocales, las mismas que describiremos a continuación:

Nombre del grupo: "Los hermanos Padilla".

Localidad: Estación Carchi.

Fecha: 14-X-1988.

Nomenclatura vocal: solista mujer, solista varón, dúo mixto.

Nomenclatura instrumental: solista: requinto, acompañamiento rítmico- armónico: guitarra, acompañamiento rítmico: bomba y maracas.

Nombre del grupo: "Orquesta Típica".

Localidad: Santa Ana.

Fecha: 14-X-1988.

Nomenclatura vocal: solista varón, solista dúo, trío, responso-
rial: trío.

Nomenclatura instrumental:
solista: guitarra, acompañamiento
rítmico-armónico: guitarra,
acompañamiento rítmico: bomba,
calanguana y claves.

Nombre del grupo: "Juventud
de Carpuela".

Localidad: Carpuela.

Fecha: 15-X-1988.

Nomenclatura vocal: solista
varón, solista dúo.

Nomenclatura instrumental:
solista melódico: hoja de naranjo,
requinto, acompañamiento rítmico-
armónico: guitarra. Acompañamien-
to rítmico: bomba y güiro.

3. Diferentes categorías de crea- ción en la música de tradición oral. Aproximaciones para su sistematización (géneros y repertorio)

Dentro de la música de tradi-
ción oral existe una riqueza y diver-
sidad de creaciones, de diferente na-
tureza (vocales, instrumentales,
vocal-instrumentales), que se pre-
sentan en variadas formas de sincretis-
mo (música-poesía; música-dan-
za; música-poesía-danza), con di-
versos aspectos estructurales: rítmi-
cos, modales, arquitectónicos, con
aspectos variados en su contenido,

en su función y con evidentes parti-
cularidades sobre todo estructurales
con carácter regional o local.

Los factores principales, entre
otros, que determinan esta diversi-
dad y explican estas categorías,
según Tr, Mirza (1963: 3), son:

a. Intima relación de la creación
artística con la vida, con lo ritual
(símbolo en acción), mito (símbolo
en palabras).

b. La capacidad creativa y el ta-
lento artístico de determinada cultu-
ra.

c. El buen mantenimiento a tra-
vés de los siglos de la mayoría de
las creaciones artísticas tradiciona-
les.

d. La contribución dada por las
generaciones simultáneas (niños, jó-
venes, adultos) y las sucesivas.

Existen diferentes modalidades
de reflejar la vida tanto individual
como comunitaria a través de múlti-
ples categorías de creación. La ex-
presión artística algunas veces
puede ser realista, otras mágica ri-
tual.

Para especificar las diferentes
categorías de creación, la etnomusi-
cología utiliza el término abstracto

de género.

Según Tr. Mirza (Ibid: 5): "El género dentro de la música de tradición oral es una agrupación de creaciones, generalmente sincréticas, relacionadas entre ellas por el carácter semejante de su temática, por el carácter semejante de estilo compositivo y de sus estructuras, como también por la función que cumplen dentro de la vida social-cultural de los hombres".

Por lo visto anteriormente, los componentes principales y definitorios del género dentro de la música de tradición oral son: la *unidad temática*, la *unidad estructural* y la *unidad funcional*, componentes que incluyen o implican otros (como: modo de ejecución individual o de grupo, ocasión de canto, etc.).

Reunidos estos componentes definitorios, las creaciones de tradición oral que incluyen el fenómeno musical, pueden ser agrupadas en un gran número de géneros o esferas de creación:

- Cantos infantiles,
- canciones de cuna,
- cantos rituales de matrimonio,
- cantos rituales de difuntos,
- cantos rituales de iniciación.
- cantos rituales de invocación (curación).

- cantos vocales de danza,
- melodías instrumentales de danza, etc.

Según I. Szenik (Ibid, Curso de Folklor Musical V. II: 1964: 6), los géneros dentro de la música de tradición oral: "... aparte de ser cierta modalidad de reflejo vivencial, son también categorías históricas que expresan la vida y mentalidad de cierto conglomerado social, en sus diferentes etapas de desarrollo. Siendo creados en épocas históricas diferentes, son generados por ciertas condiciones social-económico-culturales específicas".

Los géneros cumplen una *función utilitaria*, relacionada con los momentos más importantes de la vida social-cultural del hombre y su trabajo.

Relacionados con los acontecimientos, estos géneros son integrados a ciertas *costumbres* que se dan generalmente como acciones *ceremoniales*; algunas veces espectaculares, siguiendo un *ritual* constituido por la tradición; y, como modo de realización, les es inherente el *sincretismo* y la *ejecución colectiva*.

Los géneros dentro de la música de tradición oral tienen un carácter relativo, elástico, algunas veces un género puede ser interferido (en

la práctica) por elementos de otro género, pudiendo en algunos casos llegar hasta a substituirse recíprocamente.

Existen diferenciaciones claras que aparecen en la práctica de la música de tradición oral que nos conducen a agruparlas en otras categorías: repertorios. Estas diferenciaciones se manifiestan por la edad, por el sexo, por la profesión y por el modo de ejecución; así tenemos:

a. Según la categoría de *edad*: existe un repertorio infantil, otro juvenil, de adultos, de viejos.

b. Según la categoría de *sexo*: existe repertorio específico femenino y otro masculino.

c. Según la *profesión*: repertorio pastoril, etc.

d. Según el *modo de ejecución*: un repertorio vocal, otro instrumental (vocal-instrumental), solístico o de grupo, etc.

Según Tr. Mirza e I. Szenik (1964: 11) "Los repertorios tienen una importancia secundaria en la sistematización de la música de tradición oral", recomendando como la más indicada sistematización a aquella que parte de los géneros. Al mismo tiempo plantean algunos criterios directrices que nos conduzcan hacia la sistematización de los géne-

ros:

a. Criterio Histórico (método comparativo).

b. Criterio Funcional: 1. géneros relacionados con un acontecimiento u ocasionales; y, 2. géneros no relacionados con acontecimientos o no-ocasionales.

c. Criterio Estructural-musical (aspectos musicales semejantes).

Conjugando algunos criterios (históricos, funcional, estructural, didáctico), los mismos autores plantean el orden en la sistematización de los géneros:

I. Música de tradición oral en la vida familiar:

1. Repertorio infantil.
2. Canciones de cuna.
3. Repertorio para matrimonios.
4. Repertorio para difuntos.

II. Música de tradición oral que acompaña los trabajos y festividades:

1. Repertorio pastoril.
2. Repertorio del ciclo agrario.
3. Repertorio para fiestas religiosas.

III Melodías vocal-instrumentales de danza.

La bomba como género

Considerados los aspectos anteriores, notamos que la bomba tiene una diversidad temática, pero una unidad estructural y funcional, lo cual nos permite clasificarla como género.

A continuación anotaremos los elementos principales que conforman el género "Bomba":

1. A nivel de fuentes de emisión y de estructura composicional es un género:

a. Predominantemente vocal-instrumental (grupos de bomba).

b. Instrumental (bandas mochas: instrumentos parlantes; y, excepcionalmente, grupos de bomba).

2. Se presenta con diversos niveles de sincretismo:

a. Sincretismo genético-primario a nivel de múltiples manifestaciones artísticas reunidas: música-poesía-danza.

b. Sincretismo etno-cultural a nivel de "corpus" estilístico: el fenómeno musical recibe influencias o toma elementos de otras culturas (española e indígena).

3. Contiene variados aspectos estructurales:

a. rítmicos: sistema rítmico de danza.

b. modales: predomina la pentafonía anhemitónica con bi-centralismo total y paralelismo modal.

c. arquitectónicos: formas respensoriales y con refrán.

4. Presenta múltiples aspectos en su contenido, en su función con evidentes particularidades regionales o locales.

4. Aspectos musical-dancísticos

a. Lugar que ocupa la música de danza en el complejo coreográfico. Momentos de manifestación

La música de las danzas populares, por sus atributos específicos de naturaleza psicofisiológica y artística, representa una de las más importantes manifestaciones culturales sincréticas, cuya funcionalidad se manifiesta no solamente como acompañante de la coreografía propiamente dicha, sino que se separa de ésta como una expresión artística independiente.

En la vida cultural del valle del Chota-Mira, la música de las danzas populares se encuadra perfectamente en la homogeneidad (rasgos culturales) característica de la zona, comprendiendo todos los procesos evolutivos de ésta, reflejándolos de cierta manera propia, característica, acompañando o sin acompañar a la

coreografía. Pero, nacida de la danza y para la danza, la música que acompaña a la coreografía popular pide en primer término, ser analizada en su funcionalidad originaria (sincretismo genético-primario).

La relación genética con la coreografía, determina a la música no solamente características estructurales elementales como el ritmo y la forma (arquitectura), sino otros fenómenos como la variedad, desaparacimiento (el caso de la danza Bundi) o la creación de nuevos tipos musicales.

Por otra parte (y debido al hecho de que la música sola, puede ser utilizada como simple divertimento de la colectividad) se evidencia su carácter independiente, dentro de una modalidad de existencia diferente a aquella de la simbiosis con la coreografía, lo que va a generar en la concepción del ejecutante instrumentista y de la colectividad una nueva acepción: como melodía de danza. En este caso se le da al concepto funcional-originario un alargamiento hacia el sentido afectivo de la música, que es suficiente para crear nuevas imágenes y funcionalidades artísticas. Esto nos conduce al hecho de que la música en nuestra época, se demuestra más rica tipológicamente que la coreografía.

A esto podemos agregar que los momentos de manifestación coreográfica son menos frecuentes que los musicales independientes (música sin coreografía).

Los bailes (la botella, el cade-razo, la angara, el puro, la zafra, la representación pantomímica de la corrida de toros -según Hassaurek-, el actualmente desaparecido bundi, etc.) se realizaban y realizan (algunos) en los matrimonios, velorios de niños, en las festividades de los santos patronos de las diferentes comunidades, en los eventos no tradicionales (festivales de bomba, concursos de bomba y bandas mochas, etc.), mientras que la música sola (sin coreografía) se realizaba y realiza en determinadas fiestas sociales (algunas veces se contratan grupos para estas ocasiones) o por simple diversión.

b: Sobre la música de danza bomba. Sus características y factores evolutivos.

Actualmente la homogeneidad folklórica de la zona aparece como resultado de un largo proceso de pulimiento, y el encontrar los factores determinantes de su evolución constituye uno de los principales problemas impuestos por la investigación.

A continuación desglosaremos las características y los factores determinantes de la evolución de la música de danza en la zona de la cuenca del río Chota-Mira, con el contenido específico para cada característica y factor:

1. Factor social-económico: El contexto en que se desarrolló inicialmente el género bomba fue la hacienda cañera colonial, la cual:

"... era un sistema productivo, altamente integrado y nacional, basado en el empleo de mano de obra esclava y cierta, jerarquizada y atada al sistema por el huasipungo, y cuya producción estaba orientada al consumo de un mercado regional y nacional" (Espín: 1986: 694).

Debido a las características mencionadas, la hacienda cañera constituía un contexto cerrado, lo que de alguna manera permitió el mantenimiento del hecho cultural en su estado tradicional. Los cambios socio-económicos y políticos: manumisión de la esclavitud, construcción del ferrocarril y la reforma agraria, fueron factores determinantes para la transformación del género tanto a nivel estructural como temático y funcional.

2. Estructura étnica y demográfica de la zona: La mayor parte de asentamientos en la cuenca del Chota-Mira están habitados por población negra, existiendo también asentamientos con población mestiza que se dan a raíz de cambios económico-sociales producidos en el presente siglo (construcción del ferrocarril a San Lorenzo, Reforma Agraria, etc).

Existe una interinfluencia cultural entre estos dos grupos que se manifiesta en:

a. presencia de algunos instrumentistas mestizos en los grupos de bomba y bandas mochas de la zona.

b. algunos cantantes negros interpretan música mestiza.

c. las comunidades negras además de la bomba, en sus fiestas bailan: pasodobles, pasillos, polkas, marimbas, alzas, etc. y más recientemente: cumbias, vallenatos, etc, lo que demuestra serias influencias dadas por factores externos e internos, que serán tratados más tarde.

3. Los medios de ejecución musical: Son definitorios para la evolución coreográfica. Los grupos musicales con sus diferentes instrumentos, contribuyen con sus posibilidades sonoras características llegando a enriquecer las modalidades

expresivas, contagiando a los bailarines con sus variaciones rítmicas expresivas, que generan una respuesta coreográfica: variaciones de pasos, mayor acentuación en los mismos, agrandamiento de movimientos, etc, que más tarde pueden o no incluirse dentro del patrimonio tradicional. A continuación transcribiremos parte de una entrevista que nos concediera Diómedes Aguas, informante de la población del Chota:

"Las parejas suelen pedir 'más bomba', entonces el instrumentista (ejecutante de la bomba) aumenta la intensidad (con variaciones rítmicas) y los bailarines los movimientos de la danza".

4. La concepción artística de la comunidad: Es el factor que tácitamente determina la aceptación o rechazo de ciertas manifestaciones nuevas, como también su inclusión o no dentro del fondo tradicional.

5. La concepción artística del ejecutante-instrumentista: Representa la puesta en vigencia y circulación del repertorio. Debido a su personalidad, a sus aptitudes artísticas, a su concepción musical, a sus posibilidades creativas, a su circulación geográfica, el instrumentista es el promotor principal en la difusión, el que en parte mantiene la existencia

de los géneros y repertorios (en este caso el género bomba) y el principal transmisor de los conocimientos musicales a través de la oralidad.

6. La moda: Al margen de su poder efímero, puede separar con gran rapidez lo viejo y abrir largamente las puertas a lo nuevo, inclusive cuando éste no es recomendado. Otras veces como capricho, puede retomar y reponer al día quien sabe qué elementos ya desaparecidos.

7. Los movimientos artísticos: Constituye un factor importante, tanto por la difusión de actividades dancísticas y musicales regionales, como también por la promoción que da (algunas veces con cuidado) con competencia (generalmente) a lo nuevo artístico. Por este tipo de movimientos (rurales y urbanos) se desarrollan los grupos musicales y coreográficos, con participantes de diversas generaciones.

Algunos artistas de la región han emigrado a los centros urbanos (los hermanos Congo, el grupo Llamarada residen en Ibarra; el grupo Angara, en Quito), en donde desenvuelven sus actividades de difusión, a la vez que reciben otro tipo de influencias artísticas, que en lo posterior dará frutos importantes o no, para el desarrollo del género.

8. La circulación de la música de danza: Generalmente independiente de la manifestación coreográfica, contribuyó mucho a su viabilidad en la memoria colectiva y mucho tiempo después de que el tipo coreográfico salió de su repertorio, lo que condujo a una gran riqueza tipológica musical, pero denotando una herencia determinada por la íntima relación estructural evidenciada por los impulsos del ritmo coreográfico, perfectamente correspondientes con los acentos musicales.

9. Difusión interna del género bomba: A través de festivales, generalmente realizados en sus propias comunidades, aunque se ha trasladado su difusión (externa) a localidades estrictamente urbanas (Ibarra, Quito).

10. Los medios de difusión mecanizados: Algunos grupos de la zona: los hermanos Congo, juventud de Carpuela, los Románticos, los hermanos Espinoza, etc, han realizado grabaciones discográficas, determinando actualmente, por su nivel de difusión interna en la zona, la conformación de un repertorio casi fijo para las jóvenes generaciones, influyendo mucho hasta llegar casi a establecerse como un modelo del gusto actual hacia el género.

11. Influencias externas: Representa un proceso generado por la circulación de los habitantes de la zona, como también por la presencia de los medios de comunicación. A continuación diferenciaremos los niveles y factores de influencia:

a. Influencias de las zonas culturales (coreográfico-musicales) vecinas: inter-étnicas e interculturales.

b. Influencia de la música popular que se difunde a través de los medios de comunicación (radio, televisión, etc).

12. La tendencia de evolución: De la estructura morfológica de la música de tradición oral bomba es un importante factor determinante que se manifiesta con ciertos elementos que no son específicos a una sola categoría cultural-artística (sincretismo). Esto se presenta como resultado de una evolución general de la concepción artística popular y se genera desde las posibilidades de un desarrollo interior del fenómeno artístico.

Todos estos factores determinantes aparecen dentro de una continua e íntima interdependencia, y su presencia es un fenómeno en constante transformación. Estos factores no tienen una existencia permanente al mismo nivel, pueden desaparecer

o cambiar según la necesidad histórica del período respectivo. Por ejemplo: podría ser que en cierto período llegue a desaparecer el aporte creativo del ejecutante (debido a: la difusión del género a través de medios mecanizados como el disco o cassette, incidiendo en los instrumentistas -especialmente jóvenes- a nivel creativo, normando su interpretación -a nivel de influencia repetitiva- por intermedio de clisés rítmicos -de base-, armónicos y melódicos), llegando a estancarse ese factor. Igualmente en otros períodos, se pueden incorporar otros factores. Por ejemplo: la inclusión de la hoja dentro de los grupos de bomba (fenómeno dado por la influencia-interna- de la banda mocha) llegando en última instancia a enriquecer el acervo tímbrico de los grupos de bomba.

En el estado contemporáneo (de nuestros días) de la música de tradición oral bomba, estos factores tienen un carácter actual e influyente, son aspectos importantes que parecerían ser leyes o normas.

5. La danza dentro del género bomba

La danza es un componente del sincretismo genérico primario del género bomba. Vinculada a la música bomba, fue igualmente registrada

por Hassaurek (1868) y por Festa (1909):

"... su danza no es el lento y medido paso de los indios, sino que está caracterizada por salvajes carreras y saltos y las extravagantes gesticulaciones peculiares de los africanos. Bailan varias danzas, algunas de las cuales son irresistiblemente cómicas. En esto tienen un grado mayor de genio inventivo que la muchedumbre blanca y chola, que no puede ir más allá del lento y monótono alza que te han visto. Hubo una danza especialmente divertida, que era la representación pantomímica de la corrida de toros. El paso era del alza que te han visto, pero mucho más rápido. La mujer ataca a su pareja intentando embestir como un toro. El varón, sin perder el compás ni marrar un paso, esquivo el ataque. Ay de pareja que no sea lo suficientemente ágil para evitar el golpe; caería al suelo por la fuerza de la embestida. La danza está acompañada de los vehementes y cómicos gestos propios de la raza negra. Los bailarines continúan sin interrupción, pareja tras pareja, hasta que antes entre a relevarlos; pero el cambio de parejas no interrumpe ni un solo momento la ejecución de la danza,

como tampoco hay interrupción en el canto... el bailarín tiene que danzar mientras la mujer lo haga o hasta que alguien acuda a reemplazarlo..." (Carvalho-Neto, 1963: 262-263).

"... Las danzas de estos negros son muy variadas, pero dos son las preferidas. En una, la mujer de una pareja de danzantes finge agredir a su compañero tratándolo de golpearle con la cabeza como haría un toro que quiera embestir; el bailarín con variadas y cómicas contorsiones trata de evitar los golpes, sin interrumpir la danza; después las partes se invierten, el hombre ataca y la mujer se defiende, y al final ésta

da un abrazo al hombre y así termina el baile. El otro baile semeja a aquella llamada "La Chilena": el bailarín y labailarina se mantienen unidos con dos pañuelos, de los cuales cada uno se sostiene de los extremos con la mano; la habilidad de los bailarines consiste en ejecutar, con la mayor desenvoltura posible, variados movimientos, sin perder el tiempo y sin desunirse, ni enredarse en los pañuelos" (Carvalho-Neto, 1963: 271).

La investigación bibliográfica y de campo, nos ha permitido encontrar sistematizaciones diferentes y variedad de manifestaciones coreográficas respectivamente.

SISTEMATIZACION DE LAS MANIFESTACIONES COREOGRAFICAS

C. Sachs, ⁵ clasifica las danzas humanas desde tres puntos de vista:

Según la naturaraleza de los movimientos	{	Danzas convulsivas:	agitación y movimientos preternaturales.
		Danzas conscientes:	el ejecutante se exalta pero equilibradamente.
Según los temas y tipos	{	Danzas abstractas:	ocultan su sentido casi siempre bajo el aspecto común de la ronda uniforme, la danza no varía aún cuando varíe su objeto o función.
		Danzas Mímicas:	Representa las aspiraciones se mima la caza provechosa, la guerra segura del triunfo, etc.
		Danzas Mixtas:	con características de las dos anteriores.
Por su forma	{	Danzas individuales	
		Danzas coro-circulares	
		Danzas de pareja	

Carlos Vega (1956: 56-57) clasifica al igual que Sachs, las manifestaciones coreográficas en:

Danzas individuales: el hombre solo o la mujer sola constituyen todo el espectáculo.

Danzas colectivas: danzas de grandes grupos en que hombre y mujer no se reconocen como pareja.

Danza de pareja: suelta o tomada,
a. pareja suelta interdependiente, en donde las parejas combinan sus evoluciones y forman rondas, molinetes, arcos, etc.

b. pareja suelta independiente, la pareja realiza sus evoluciones sin relación con las otras parejas.

Descripción y aproximaciones a la sistematización de algunas manifestaciones coreográficas dentro del género bomba

El caderazo: Es un baile de pareja, en donde la mujer, constantemente está buscando a su pareja para golpearla con la cadera. El hombre debe evitar que esto suceda. "... un descuido, sobre todo para el hombre, significaría una vergonzosa caída y la hembra habría vencido, entre las risas y burlas de la concurrencia" (Costales, 1959: 196).

La botella: Igualmente es un baile de pareja en donde la mujer lleva sobre su cabeza una botella, en perfecto equilibrio, sin permitir que ésta se caiga.

6. La bomba como fenómeno musical narrativo: musical-oral-histórico

El estudio de la oralidad constituye uno de los aspectos más importantes para aquellas sociedades en donde la escritura -al menos- en su forma occidental, no es utilizada para la transmisión de los conocimientos culturales, históricos, etc.

Los pueblos sin escritura han logrado conservar y desarrollar mejor el carácter específico de la tradición oral, que aquellas tradiciones halladas en sociedades que conocen ya la escritura.

En lo que se relaciona con la etnomúsica, podemos indicar que una característica principal de la misma constituye la transmisión oral del fenómeno sonoro, así como el aprendizaje de diversas técnicas que difieren de las de la música escrita académica.

La música bomba de la cuenca del río Chota-Mira, posee características orales que es necesario remarcar. Sus textos se encuentran en

directa relación con la vida cotidiana y comunitaria, es decir constituyen parte esencial de la historia oral de las comunidades negras asentadas en la cuenca. Al respecto veamos:

Domingo siete de junio
vino el río y se llevó
plantas que nos daban vida
vino el río y se llevó...

Ya no quiero vivir en este Car-
puela
porque lo que tenía se llevó el
río
ya me voy, yo ya me voy
al Oriente a trabajar

Que lindo puente
el del Juncal
Jaime Roldós
dejó donando,
que lindo puente
el del Juncal

Ojalá el presidente León
cumpla con todo lo que ofreció
y así todos podamos disfrutar
de pan, techo, empleo y libertad

La oralidad en la música
bomba posee las siguientes caracte-
rísticas estructurales:

Texto:

Forma responso-
rial: elemento atri-
cario

Forma estrófica:
influencia europea
o española.

La oralidad presenta, también, un carácter psicológico y probablemente de origen africano, al relatar o contar mediante la música, hechos acaecidos en la vida cotidiana comunitaria. Al respecto, debemos señalar que en el África Occidental, la historia ha sido transmitida tradicionalmente de forma oral; no obstante, la tarea de narrar la historia fue encomendada a la casta de Griots, verdaderos especialistas de la música:

"La participación de los Griots era necesaria en todos los momentos importantes de la vida, como el nacimiento, el matrimonio, etc. Cantaban también las alabanzas de sus huéspedes y conocían la historia de las familias... los Griots narradores cantaban las grandes epopeyas tradicionales, los hechos de armas, de los héroes, el país, el amor, etc. (Konte, 1986: 22).

Por otra parte, la oralidad en la poesía negra, de la zona de estudio, manifiesta características vinculadas a la cosmovisión. (Dualidad cósmica: cielo y suelo). Veamos:

Ya sale la luna *hermosa* cielo
con barandillas de plata
a mí lo que más me gusta
son los *dengues de esta mulata*

Alto camina la *luna* cielo
y un lucero le acompaña
que triste se pone el *hombre*
cuando la *mujer* lo engaña suelo

La mujer es comparada con la luna (cielo), sin embargo la mujer es terrenal (suelo), pero también es el medio para relacionar lo terrenal con lo celestial.

7. La bomba como factor unificador

La mayoría de canciones (música popular) que se escuchan en la zona, son inmediatamente transformadas y readecuadas en función del ritmo de base del instrumento bomba, de la nomenclatura instrumental del grupo bomba, integrándose de esta forma (a manera de apropiación) a la circulación musical a nivel de repertorio.

En nuestra recopilación, hemos grabado alguna música de otros géneros, transformada a bomba: cumbias, vallenatos, alba-zos, etc; es decir, toda la música es trasladada a "estilo" bomba.

La bomba, aparte de ser un instrumento, un grupo instrumental, un género musical sincrético, es también un factor unificador.

8. Aspectos antropológicos internos

En nuestro país, las diferentes características históricas, económicas socio-culturales, en relación con la población negra, han dado lugar a la configuración de dos culturas negras distintas: la cultura negra esmeraldeña y la cultura negra de la cuenca del río Chota-Mira.⁶

Por sus características específicas (sincretismo genético primario y sincretismo etnocultural), la bomba como género constituye un símbolo de cohesión cultural de la cultura negra de la cuenca del río Chota-Mira.⁷

8.1 Aspectos antropológicos externos

Es interesante saber que la bomba, como manifestación musical, es un fenómeno propio de varias culturas negras americanas.

Storm Roberts (1978: 31-35), en relación a la danza bomba de Puerto Rico expresa:

"La danza bomba de Puerto Rico usa dos tambores, el burlador y el requinto... casi siempre hay un tambor principal, que improvisa, junto con uno o dos más, que tocan secuencias repetidas. En la bomba de Puerto Rico es el requinto el que improvisa... los tambores de los bomba de Puerto Rico recibían con frecuencia atributos sexuales, como en Ghana, y se los llama macho y hembra, un vestigio de la personalidad africana de los instrumentos... la bomba tiene muchos elementos africanos: melodía de frases cortas muy repetidas; ritmos complicados y variados: una forma de danza colectiva que incluye instrumentos, bailarines y espectadores, y donde nadie es pasivo..."

Hace un tiempo atrás en Santo Domingo, existió la manifestación musical de la bomba, pero en la actualidad ha desaparecido.

"Es interesante que también en Santo Domingo se le llamara bomba a la música negra más apegada a la tradición africana y es posible que la debilidad de la formación de plantaciones esclavistas allí fuera un factor importante en su desaparición, en contraste con Puerto Rico donde la bomba ha mantenido una impor-

tancia fundamental y es uno de los reconocidos troncos principales de la música popular Puertorriqueña contemporánea: evidente, por ejemplo en la salsa" (Quintero Rivera, 1986: 20).

Costales nos dice que la bomba constituye el baile popular de "los morenos del Chota y Salinas" al igual que en Honduras (ver capítulo III, pág. 71).

Por otra parte, aunque no como manifestación musical, bombas, es también "término del habla diaria en Estados Unidos (Bombs)" que se aplica a acentos fuera del tiempo fuerte, utilizados por los percusionistas, recurso que se hizo muy común durante la era del "Bop" y en el Jazz moderno, pero que no era del todo desconocido con anterioridad a esa época" (Schuller, 1978: 392).

Lo visto nos conduce a pensar que el término bomba se encuentra estrechamente ligado a diversas manifestaciones negras americanas, no obstante, esta diversidad, no suprime de ningún modo su unidad de manifestación musical negra americana.

Es muy posible que las características generales de la música del Africa Occidental se encuentren pre-

sentés, en diversos grados, en las diferentes manifestaciones "bomba" americanas.

Notas

- 1 Si aceptamos este criterio, deberíamos pensar igualmente que otras danzas, como por ejemplo el sanjuanito (coreogramas en círculos), deberían llamarse bombas.
- 2 Aquí el autor denota una óptica de análisis basada en el sistema de pensamiento musical Tonal-funcional Mayor-menor. La música bomba se constituye en base al sistema Modal, capítulo que será tratado más tarde.
- 3 Es necesario mencionar (como lo demostraremos más tarde) que la pentafonía indígena es mayoritariamente anhemitónica, como también lo es la pentafonía de Africa occidental (al respecto ver Nettl, 1985: 171). De acuerdo a esto se podría pensar de que la pentafonía en la bomba es de origen africano; sin embargo creemos que las características de estructura modal similares (segundas mayores y terceras menores) entre la pentafonía indígena y africana, facilitaron su influencia recíproca.
- 4 No queremos decir que las manifestaciones culturales musicales que se dan en la zona de Intag, no correspondan a la bomba; sino que simplemente esa zona no se encuentra dentro de

nuestra área de estudio.

- 5 (Ver Carlos Vega, 1956: 50-55).
- 6 Existe un asentamiento de negros en el valle de Catamayo en la provincia de Loja, sin embargo por diversos factores económicos sociales, políticos, etc., no han llegado a consolidar una cultura homogénea.
- 7 El instrumento bomba ha sido registrado en la provincia de Esmeraldas por Carlos Alberto Cobi y Juan García, no así el género.

Bibliografía

- CARVALHO-NETO, Paulo de
1963 **Bibliografía Afroecuatoriana**. Editorial Universitaria, Quito.
- COBA, Carlos Alberto
1980 **Literatura popular afroecuatoriana**. Colección Penderos, No. 43, Instituto Otavaleño de Antropología, Otavalo.
- 1981 **Instrumentos musicales populares registrados en el Ecuador**. Colección Penderos, No. 46, Instituto Otavaleño de Antropología, Otavalo.
- COMISEL, Emilia
1967 **Folklor musical**. Ed. Didáctica y pedagógica, Bucarest.

- COSTALES, Alfredo
1959 **Coangue**. Instituto Ecuatoriano de Antropología y Geografía, Quito.
- ESPIN, Jaime
1986 "Historia agraria de la cuenca del río Mira: de la hacienda cañera a la agroindustria y a las fincas ganaderas". En: **Cultura**, No. 24b, Banco Central del Ecuador, Quito.
- FRANCO, Juan Y FREIRE, Pablo
1986 "Desde el Chota: la bomba". En: **Opus**, No 5, Banco Central del Ecuador, Quito.
- GARCIA, Juan
s.f. Breve presentación de los instrumentos musicales asociados a ritos afro-ecuatorianos en la zona norte de Esmeraldas. Mecanografiado.
- KONTE, Lamine
1986 "El griot: cantor y archivo de la sociedad africana". En: **El correo de la Unesco**, París.
- MIRZA, Tr, y otros
1963 **Curso de folklor musical: II parte**. Ed. Didáctica y pedagógica, Bucarest.
- MORENO, Segundo Luis
1950 **La música en el Ecuador**. Tomo II, Quito.
- QUINTERO RIVERA, Angel
1986 "Ponce, la danza y lo nacional: apuntes para una Sociología de la música puertorriqueña". En: **Música**, Ed. Casa de las Américas, La Habana.
- SCHULLER, Gunter
1978 **El jazz, sus raíces y su desarrollo**. Ed. Víctor Lerú, Buenos Aires.
- SRTORM ROBERTS, John
1978 **La música negra afroamericana**. Ed. Víctor Lerú, Buenos Aires.
- SZENIK, I. y otros
1964 **Curso de folklor musical, V. II**. Reproducción Conservatorio Gh Dima, Cluj-Napoca.
- VANSINA, Jan
1968 **La tradición oral**. Ed. Labor, Barcelona.
- VEGA, Carlos
1956 **El origen de las danzas folklóricas**. Ed. Ricordi, Buenos Aires.

*Peter Banning**

**EL SANJUANITO
O SANJUAN EN OTAVALO**

* Universidad de Amsterdam,
Holanda.

El Sanjuanito: su nombre y el género

En cuanto al nombre sanjuanito, existe confusión transcripcional en la literatura: es cierto que se escribe San Juanito y sanjuanito, es decir de dos maneras diferentes, pero la pronunciación de ambas palabras es igual. Este caso es el mismo con las palabras San Juan y sanjuán. Estas confusiones dificultan el estudio del origen del nombre sanjuanito. En la literatura se encuentran a los términos siguientes:

1. fiesta de San Juan
2. San Juan y sanjuán
3. San Juanito y sanjuanito
4. huayno (wayno) y huaynito (waynito)

Más abajo, estos términos serán explicados en detalle:

1. Sobre la fiesta de San Juan existe completa claridad: se celebra la fiesta alrededor de 23 de junio, y todo el evento es en honor del santo Juan.

2. En cuanto a los nombres San Juan y sanjuán, S.L. Moreno apunta la posibilidad de que las piezas musicales, que se tocaron al final del Inti Raymi, eran nombradas San Juan por los españoles. De este San Juan descendería, más tarde, el nombre sanjuán (Moreno, 1979: 149). La palabra sanjuán está usada aquí en un contexto ritual específico: la fiesta de Inti Raymi, y luego la fiesta de San Juan.

También John Schechter (1983) usa el nombre sanjuán. Su investigación está basada en la música que suena durante eventos rituales, a saber, durante velorios de niños (wawa velorios). También aquí la palabra está usada en contexto ritual.

El término sanjuán está deducido de San Juan, y a ambos términos se los pueden considerar como sinónimos. Con ellos se puede indicar tanto un baile como un género musical. Con el plural de sanjuán, sanjuanes, muchas veces se refiere a los danzantes y los músicos durante la fiesta de San Juan (Carvalho-Neto, 1964: 375; Coba, 1985:

184).

3. Tanto S. L. Moreno como algunos músicos en Otavalo, confirman que el diminutivo sanjuanito ha nacido del nombre sanjuán. En una conversación, en donde la palabra sanjuanitos se refiera claramente a los danzantes y los músicos, se ha dicho lo siguiente:

Quando bailan sanjuán, cuando están vestidos, (los indígenas) dicen (los mestizos): "Mira, ahí vienen los sanjuanitos" ... así nos llaman, con renombre así (Ernesto A.).

Las palabras sanjuán y sanjuanito, ambas usadas en relación a la música y danza, son dos denominaciones del mismo género. Esto se evidencia también del hecho de que algunos ejemplos de sanjuanes, mencionados por Schechter, coinciden con algunos ejemplos de sus propias grabaciones de campo. Sobre todo las dos versiones de los sanjuanitos "Carabuela" y "Rosa María Wasi Rupajmi" tienen mucha coincidencia (véase anexo 2).

La palabra San Juanito es usada por R. & M. d'Harcourt. Tres transcripciones de su libro tienen el título San Juanito, y con esto los autores se refieren a la fiesta de San Juan (d'Harcourt, 1925: 421).

Por lo demás, estas transcripciones no dan suficiente información para hacer comparaciones con el sanjuanito de hoy.

El término San Juanito casi no se encuentra en la literatura. La palabra sanjuanito es la denominación más frecuente.

4. Al lado de la posibilidad que el nombre sanjuanito puede haber descendido de la fiesta de San Juan, Isabel Aretz apunta que se puede buscar el origen del nombre en el huayno, un género de Perú y Bolivia. No está claro cuáles son las relaciones musicales que tienen el huayno y el sanjuanito, y cómo puede descender el nombre sanjuanito del huayno. Ella dice:

"El sanjuanito es una danza en compás binario, es ejecutada durante celebraciones en honor de San Juan, para quien hay muchos santuarios locales en el Ecuador, aunque el nombre puede ser derivado también de huayno, cuya relación musical con el sanjuanito es clara".

Los d'Harcourts llaman al género waynito (el diminutivo de huayno). Sus comentarios sobre las tres transcripciones, que llevan el título San Juanito, son:

"Como los dos precedentes, esta danza es un waynito. Los waynitos, muchas veces ejecutados en Ecuador en honor de San Juan, llevan el nombre de su santo patrón. Corrientemente se habla sobre los San Juanito".

Entonces, las denominaciones San Juan y sanjuán tienen la misma significación, es decir: un género, con lo cual es indicado tanto una pieza musical como una danza. En la literatura de hoy, y en la terminología de los músicos en Otavalo, no se encuentra más la palabra San Juan. Los términos más usados son sanjuanito y sanjuán. Ambos nombres muchas veces se intercambian mutuamente. Hay inclinación a usar la palabra sanjuán cuando se trata de la música en contexto ritual, fuera del contexto ritual se usa el término sanjuanito.

La relación musical entre el sanjuanito y el huayno o waynito no es clara. Esta relación puede estar basada en la manera de uso de la escala anhemitónica-pentatónica en ambos géneros, y el ritmo que se halla en ambos géneros. Los músicos en Otavalo no usan la palabra waynito o huayno para designar el género del sanjuanito. Para ellos estos son dos géneros claramente diferentes. La diferencia es limitada también por su construcción.

Es evidente que el nombre sanjuanito en principio estaba relacionado a la fiesta de San Juan y que, más tarde, el nombre de sanjuanito era indicado un género musical. Este género empezó a "vivir independientemente", fuera del contexto de la fiesta. Sin embargo esto no quiere decir que el sanjuanito no tiene ninguna relación con la fiesta de San Juan: durante la fiesta todavía suenan fragmentos musicales que, en cuanto a la construcción, coinciden con la del sanjuanito. Esta construcción está basada en la secuencia de dos o tres partes que, musicalmente, están distinguidas recíprocamente. Esta construcción se explicará en detalle en el párrafo siguiente. Estudiando el asunto de cerca, se evidencia que se puede distinguir dos tipos de sanjuanito.

El primer tipo (tipo 1) consiste de tres, y el segundo tipo (tipo 2) de dos partes.¹ En cuanto a la construcción, el tipo 2 tiene características que se las puede encontrar en fragmentos musicales de la fiesta de San Juan. Todos los sanjuanitos tratados en este estudio, pueden ser reducidos -en concepto melódico- a una escala anhemitónica- pentatónica o a una escala diatónica. Los ejemplos vienen de la música indígena 1, de la música indígena 2 y de la música latinoamericana.

Sanjuanito tipo 1

Este tipo está constituido del estribillo (refrán) y de las volteadas. Las volteadas forman un contraste con el estribillo. Mediante algunos ejemplos, explicaré el sanjuanito tipo 1.

La fig. 1a muestra la transcripción del sanjuanito "Carabuela" y la fig. 1b la secuencia de las partes "Carabuela" es tocado por el conjunto Ñanda Mañachi. La distribución instrumental consiste de: kenas, rondador, violín, guitarras, bandolines, arpa, bombo y chajch'as. De estos instrumentos, las guitarras, los bandolines y el arpa tienen a su cargo el acompañamiento, es decir, armónica y rítmicamente dan firmeza y cuerpo a la melodía con acordes. El arpa tiene la melodía en la mano derecha (las notas altas) y los acordes en la mano izquierda (las notas bajas). Aparte de algunos bandolines que tocan el acompañamiento, hay también bandolines que tocan la melodía. Instrumentos exclusivamente melódicos son: las kenas, el rondador y el violín. El bombo y las chajch'as dan el acento rítmico. La mayoría de los instrumentalistas también son cantantes, y ellos son asistidos muchas veces por María Inés, la cantante del grupo.

La pieza está dividida en estribillo (E), primera volteada (pV) y segunda volteada (sV). El estribillo consiste de una sola frase, A. La primera volteada está construida de dos frases, de la cual la frase B' es casi idéntica a la frase B (las primeras dos notas son diferentes). La segunda volteada consiste de tres frases, a saber: frase C y las frases B y B' de la primera volteada. Los símbolos de acordes están reproducidos circularmente, debajo de cada frase.

Las notas que se hallan en el acorde de acompañamiento EM, son confirmadas en la melodía del estribillo. Estas son las notas e, g y b. El acorde EM es el sexto grado de G, la tonalidad principal. La melodía del estribillo se mueve alrededor de la nota central e" y después termina en esta nota.

Ambas frases B y B' de la primera y segunda volteada son llamadas bajo. La frase C es llamada alto. El transcurso melódico del bajo y del alto se diferencian claramente: la melodía del bajo inicialmente se mueve de e" a g" (compás 2) y poco a poco baja después a e' (compás 4). La melodía del alto fluctúa alrededor de la nota g" y termina en esta nota. El transcurso melódico del alto coincide con el del estribillo: ambos se mueven alrededor de una nota central. El acorde de acompañamiento G mayor del bajo, es el primer grado en G. el acorde de acompañamiento C mayor del alto es el cuarto grado en G. Este acorde C funciona como un subdominante del G, lo cual se escucha claramente. El cambio de acordes en cada parte tiene un efecto contrastario.

Fig. 1a [transcripción Carabuela, E= estribillo, pV= primera volteada, sV= segunda volteada]

The musical score is written in 4/4 time with a tempo marking of $\text{♩} = 108$. It features three vocal parts: Alto (Soprano), Bajo (Bass), and Tenor. The accompaniment is provided for the Bajo and Alto parts. The score is divided into three sections: Estribillo (E), Primera Volteada (pV), and Segunda Volteada (sV). The lyrics are in Spanish and include phrases like "Ay Ca-ra-buela no padece", "Ay nunca de la manutención", "Ay por que plantas cultivaron", "Ay con la sangre del corazón", "Ay longuita te quiero yo...", "Ay si me dejas yo mo-ri-ré", "Ay pensando en tu dulce amor", and "Ay siempre siempre seguré yo tocando mi rondador".

El estribillo es siempre instrumental y sirve como preludeo e interludeo. A esta parte, algunos músicos le llaman descanso o tiempo. Estos términos están unidos al lugar donde se halla el estribillo, es decir, como elemento de conexión y punto de apoyo para las dos volteadas.

La fig. 1b muestra la secuencia y las repeticiones de las partes. En esta figura es visible la distribución instrumental y el canto que cambian en cada parte. Los instrumentos de cuerdas, el bombo y las chajchas, ejecutan el sanjuanito entero, aun-

que las kenas, el rondador y el canto suenan exclusivamente durante las dos volteadas y faltan completamente en el estribillo. Por una parte, mediante esto, nacen "descanso" y "tiempo" entre las volteadas, y, por otra parte, nace un contraste entre las volteadas y los estribillos.

El alto es seguido por el bajo, y no se encuentra el alto independiente del bajo. Por eso, el alto adquiere una función de *cue*: cuando suena el alto, para los músicos y cantantes esto es el signo que sigue el bajo.

Fig. 1b [sanjuanito "Carabuela"; E= estribillo, pV= primera volteada, sV= segunda volteada]

Secuencia de las partes		distribución instrumental y canto
E	A - A - A - A	instrumentos de cuerdas, bombo, chajchas
pV	(bajo) B - B B' - B'	idem, con adición de kenas
E	A - A - A - A	instr. de cuerdas, bombo, chajchas
sV	(alto) C - C C - C (bajo) B - B B' - B'	idem, con adición de kenas idem, con adición de kenas y canto
E	A - A - A - A	Instr. de cuerdas, bombo, chajchas
sV	(alto) C - C (bajo) B - B B' - B'	idem, con adición de kenas, rondador y canto idem, con adición de kenas, rondador y canto.
E	A - A - A - A	instr. de cuerdas, bombo, chajchas
sV	(alto) C - C C - C (bajo) B - B B' - B'	idem, con adición de kenas idem, con adición de kenas y canto
E	A - A - A - A	instr. de cuerdas, bombo, chajchas.
sV	(alto) C - C C - C (bajo) B - B B' - B'	idem, con adición de kenas, rondador y canto. idem, con adición de kenas, rondador y canto

Los músicos en Otavalo raramente usan los términos primera y segunda volteada. Para designar las diferentes partes, prefieren los términos alto y bajo. Al lado del término estribillo, estos dos últimos términos serán manejados en adelante.

En los subpárrafos abajo serán puntualizadas, por medio de algunos ejemplos de sanjuanitos, las características de estribillo, del alto y del bajo. Para cada parte se fija la construcción de la melodía en relación al acorde, y el transcurso melódico. En este, el sanjuanito "Carabuella" recibe una atención especial.

El estribillo

J. Schechter determina estribillo como "un cuartel (refrán con 4 frases), en donde la segunda y cuarta frase riman" (1983: 7). Visto que el estribillo de un sanjuanito no tiene letra, no usamos el término "rima". No obstante, muchos estribillos consisten de frases que se repiten cuatro veces. Eso denuncia una semejanza con el refrán de 4 frases. El estribillo retorna regularmente en el sanjuanito, lo cual da el efecto de un refrán.

La fig. 2a muestra algunos ejemplos de estribillos. Los nombres mencionados arriba de cada estribillo, son los títulos de los san-

juanitos, a los que pertenecen estos estribillos. Los símbolos de los acordes están reproducidos circularmente. El título del número 7 no es conocido, y por eso se indica con T.N.C (título no conocido).

En primer lugar llama la atención que el estribillo consiste de un tema corto de dos compases. En general se ejecuta cuatro veces seguidas este tema. Aunque el estribillo del ejemplo 6 consiste en cuatro compases, se puede considerar el cuarto compás como una variación del segundo compás. El tercer compás es una repetición literal del primero. Este estribillo es repetido una vez. Importante es que el estribillo dura ocho compases en total, lo cual se ve en el ejemplo 7: este muestra un estribillo de ocho compases, sin melodía. Este estribillo, cuyo ritmo es indicado con x, solo consiste en un acorde de acompañamiento.

Todos los estribillos son acompañados por un acorde en menor. Este acorde es el sexto grado del acorde fundamental de la tonalidad principal.

Se puede observar claramente el parafraseo del acorde, es decir que las notas de la melodía del estribillo son tomadas del acorde de acompañamiento. Muchas veces el

estribillo tiene una fórmula melódica fija, la cual puede ser usada en otros sanjuanitos. Además, esta fórmula melódica es armónica, y no es horizontal/pentatónica.²

La primera nota del primer compás se halla en el mismo tono que la nota final. Ambas coinciden con la nota fundamental del acorde. La melodía se mueve alrededor de esta nota fundamental. En algún

caso (ejemplo 4), la nota inicial del compás es otra nota del acorde (en este caso un g').

En la figura 2b se reproduce el estribillo de "Carabuela". Las notas están escritas sin su valor rítmico. La línea que liga estas notas, hace nacer una curva en forma de S. El eje de esta curva (indicado con →) está en el tono de la nota "e". Se puede considerar a esta nota como

Fig. 2a (estribillos)

The figure displays seven musical staves, each representing a different folk song. Each staff begins with a treble clef and a 4/4 time signature. The songs are:

- 1. **Toros de pueblo**: Melody starts on G4, moves to A4, B4, C5, B4, A4, G4. Chord: EM.
- 2. **Ñuca llacta**: Melody starts on G4, moves to A4, B4, C5, B4, A4, G4. Chord: AM.
- 3. **Huasha Huasha**: Melody starts on G4, moves to A4, B4, C5, B4, A4, G4. Chord: EM.
- 4. **Sirvishupa**: Melody starts on G4, moves to A4, B4, C5, B4, A4, G4. Chord: EM.
- 5. **Rabanito**: Melody starts on G4, moves to A4, B4, C5, B4, A4, G4. Chord: EM.
- 6. **Mi longuita**: Melody starts on G4, moves to A4, B4, C5, B4, A4, G4. Chord: EM.
- 7. **T.N.C.**: Melody starts on G4, moves to A4, B4, C5, B4, A4, G4. Chord: EM.

la nota central del estribillo.

Fig. 2b [estribillo de 'Carabuela']

The image shows three staves of musical notation for the chorus of 'Carabuela'. The top staff is in treble clef, 2/4 time, and contains a melody starting with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. A circled 'EM' is written below the first measure. The middle staff is in treble clef, 2/4 time, and contains a melody starting with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The bottom staff is in treble clef, 2/4 time, and contains a melody starting with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. An arrow labeled 'eje' points to the right from the end of the bottom staff.

El alto

La fig. 3a muestra el alto de varios sanjuanitos. Por el hecho de que los fragmentos musicales son muchas veces elegidos de los mismos sanjuanitos, coincide la mayoría de los títulos con los de la figura 2a.

Los altos de ejemplo 1, 2 y 3, tienen un tema de dos compases. Este tema es tocado cuatro veces seguidas. Los otros altos tienen un tema de cuatro compases y son repetidos una vez. En el ejemplo 7, el tercer compás es una repetición del primer compás. En todos los casos, la duración total del alto es ocho compases. Esta duración absoluta y exacta es necesaria, porque en esto los músicos y cantantes encuentran

un punto de apoyo para prepararse en el bajo, el cual sigue directamente al alto 3. Una duración semejante se encuentra también en el estribillo.

El alto está acompañado con un acorde en mayor. Este acorde es la subdominante del primer grado: después del acorde C del ejemplo 1, sigue el acorde G, el cual acompaña al bajo. Los acordes de esta secuencia contrastan recíprocamente.

El caso del estribillo es también el del alto, aunque con menor fuerza, las notas del acorde son punteadas. Llama la atención el hecho de que el acorde mayor coincide en el acompañamiento, con la sexta nota -contado desde la nota fundamental del acorde- en la melodía. Muchas veces no se usa la nota fundamental. En el ejemplo 1 se ve las notas melódicas g", e", y a", con el acorde C en el acompañamiento. En el mismo momento cuando la nota a" de la melodía es ejecutada, suenan también las notas c, e, y g del acorde. Esta armonía entonces, consiste en un acorde mayor con una sexta adjunta (*sixte ajoutee*). Esta sexta adjunta, la cual se halla en todos los ejemplos, forma la nota más alta de la melodía. Una excepción es ejemplo 6, en donde la nota c" es la nota más

alta.

La melodía del alto se mueve alrededor la nota quinta del acorde que está acompañando. La nota final no baja a la nota fundamental c, sino a la nota tercera o quinta del acorde. La nota final del ejemplo 7 baja sobre b', y por eso no es posible tocar un acorde C en este momento. Por lo general se pone aquí un acorde G, porque este acorde es

el primer acorde del bajo. El bajo sigue inmediatamente al alto.

En fig. 3b, se muestra el alto de 'Carabuela". Igual como en caso del estribillo, se ve una curva alrededor de un eje. Este eje está en el tono de g". La nota a" en la melodía y el acorde C en el acompañamiento, contribuyen al nacer del acorde mayor C con la sexta adjunta (*sixte ajoutée*). Aunque suenan

Fig. 3a (altos)

Fig. 3a (altos) displays seven musical examples, numbered 1 through 7, each showing a melodic line in treble clef with a 7/4 time signature. The examples are:

- 1. **Nanda Mafachi**: Chord symbol C.
- 2. **Huasha Huasha**: Chord symbol C.
- 3. **Ñuca llacta**: Chord symbol F.
- 4. **Sírvishupa**: Chord symbol C.
- 5. **Rabanito**: Chord symbol C.
- 6. **Toros de pueblo**: Chord symbol C.
- 7. **Maqui Sirana**: Chord symbol C.

notas del acorde C (la e y la g) en la melodía, la nota fundamental c es evitada:

Fig. 3b [alto de "Carabuela"]



El bajo

La fig. 4a. muestra los bajos. También aquí, la mayoría de los títulos corresponden con los de las figuras anteriores (fig. 2a y 3a).

Los bajos 1 hasta 4 inclusive, existen en cuatro compases, cuyos valores rítmicos de las notas del tercer y cuarto compás corresponden con las notas de los primeros dos compases. Esto toca tanto a frase B, como frase B' (el ejemplo 2 se diferencia de los ejemplos 1, 3 y 4, por la notal final del B y B' y por el ritmo inicial de la frase B). Sin embargo, los tonos son diferentes, de

modo que no se puede hablar de una repetición literal. Verdad es que se trata de una prefrase en los primeros dos compases, y una posfrase en los últimos dos compases. Los bajos que consisten en menos que cuatro compases (ejemplos 5, 6 y 7), no se pueden subdividir en una pre y postfrase. El discernimiento entre las frases B y B' está en la diferencia tonal de las primeras notas de la prefrase y la postfrase. En el ejemplo 3, las dos notas iniciales de la prefrase a de B', se diferencian de las notas iniciales de la prefrase a de B. Lo mismo toca a la segunda nota de la postfrase b. Rítmicamente, ambas frases se corresponden mutuamente.

El bajo es acompañado con el acorde del primer grado. El acorde EM (= G VII) es tanto el acorde final del bajo, como el acorde inicial del estribillo.

Aunque en la melodía del bajo suenan las notas de los acordes de acompañamiento, no se trata aquí de parafrasear el acorde como vimos en el estribillo. A diferencia de la melodía del estribillo, la fórmula melódica del bajo es horizontal y no se origina de los acordes de acompañamiento.

Una característica melódica importante es la curva que baja. En

el ejemplo 6, dentro de dos compases, se recorre una distancia de la octava g'' - g' y en el ejemplo 7 la distancia de la décima g'' - e'. Llamativo es que bastante pronto, al primer compás o al inicio del segundo compás, se acerca a la nota

más alta. Después, la melodía baja hasta la nota final. Este descenso melódico ocurre en etapas y entra en la estructura de prefrase y postfrase. El ejemplo 4 forma una excepción, parte de la cadencia a la nota e''.⁴

Fig. 4a [bajos]

1 *SÍRVISHUPA*

2 *MI LONGUITA*

3 *MAQUI SIRANA*

4 *HUASHA HUASHA*

5 *RABANITO*

6 *NANDA MANACHI*



En la figura 4b, las frases B y B' del bajo de "Carabuella" son puestas. También aquí, se ponen al lado todas las notas sin su valor rítmico y si se conectan estas notas con una línea, se puede observar claramente la manera de descender de ambas frases. Esta curva, la cual baja en forma de escalera, y en donde la melodía se queda suspendida encima de una "plataforma" entre g" y d" (designado con x), ya es mencionada por los d'Harcourts (1925: 213-214). La nota b', que es la nota central en la plataforma, tiene una posición de llave en la melodía: forma la nota de transición entre la prefrase y postfrase, y, al mismo tiempo, tiene una posición central en la curva melódica de ambas frases.

En la fig. 5a son puestos el es-tribillo, el alto y la pre y post-frase (a y b) de la frase B del bajo. De esta manera, las diferencias y las semejanzas entre las partes se hacen visibles.

Primero, salta a la vista la semejanza en el modelo rítmico. Los ritmos de las cuatro partes son idénticos, salvo alguna semicorchea. Rítmicamente, la prefrase y la postfrase del bajo son idénticas. Las notas de la postfrase b están una tercera, una cuarta o una quinta más bajo que las notas de la prefrase. Esto resulta en una descenso en la curva melódica, de la segunda parte de la frase B.

Fig. 4b [prefrase y postfrase del bajo de "Carabuella"]

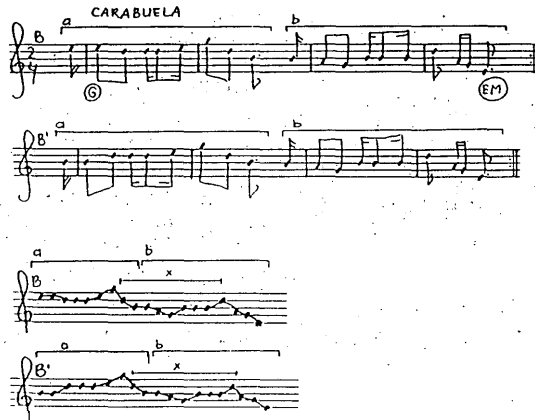


Fig. 5a [Carabuela]

Carabuela

En fig. 5b, el estribillo y el alto muestran la curva en forma de S en la melodía. La curva del bajo en cambio muestra una característica diferente: tanto la prefrase como la postfrase muestran un ascenso progresivo a la nota más alta, y después descienden a la nota final, por mediación de dos semicorcheas.

La situación del eje (indicada con →), alrededor del que se mueve la melodía, es distinta en las cuatro partes: el estribillo se mueve alrededor la nota e", el alto alrededor la g", la prefrase a del bajo alrededor la d", y la postfrase b alrededor la b'. esta última nota es la quinta de la nota final e'.

Entonces, se puede comprobar claramente un descenso de los ejes.

Ya que el alto siempre es seguido por el bajo, se puede ver un descenso en forma de escalera dentro de la segunda volteada. Porque el sanjuanito concluye a la última frase del bajo, y no concluye al final del estribillo o el alto, la última nota de la postfrase es a la vez la nota final del sanjuanito entero.

Fig. 5b [Carabuela]

Algunas semejanzas importantes entre el estribillo y el alto son la curva en forma de S de la línea melódica y la repetición del tema hasta la parte que tiene ocho compases.

Lo más importante en todos los sanjuanitos es el contraste entre dos partes musicales: el alto y el bajo. Es evidente que existen muchos sanjuanitos que no tienen un estribillo, y solo consisten de estas

dos partes. A este sanjuanito lo llamo 'sanjuanito tipo 2'.

Sanjuanito tipo 2

Está construido de dos partes, es decir el alto y el bajo. Aquí no usamos los términos primera y segunda volteada, porque las partes no son interpoladas por el estribillo.⁵

La fig. 6a muestra la transcripción del sanjuanito 'Bajo Playas'.

El alto tiene las características que encontramos también en los altos de la fig. 3a y 3b, es decir: la curva en forma de S (fig. 6b); la repetición del tema, hasta los ocho compases están completos; el acompañamiento del acorde del cuarto grado (en este caso el acorde C, que es el cuarto grado de G); y la combinación de este acorde C con la sexta adjuntada (la a'') en la melodía. Ambas frases (B y B') del bajo muestran de nuevo la línea melódica que desciende.

Fig. 6a [transcripción 'Bajo Playas']

Bajo Playas

The musical score for 'Bajo Playas' consists of three staves. The top staff, labeled 'ALTO', is in treble clef and shows a melodic line with stems and flags, accompanied by a C chord symbol. The middle staff, labeled 'BAJO', is in bass clef and shows a rhythmic accompaniment with stems and flags, accompanied by EM and G chord symbols. The bottom staff, labeled 'B'', is also in bass clef and shows a similar rhythmic accompaniment with stems and flags, accompanied by EM and G chord symbols.

fig. 6b ['Bajo Playas']

The diagram illustrates the melodic contour of the 'Bajo Playas' piece. It consists of three staves labeled 'ALTO', 'BAJO', and 'B''. The 'ALTO' staff shows a curve that rises and then falls, labeled 'eje'. The 'BAJO' and 'B'' staves show a descending melodic line.

Fig. 6c muestra la secuencia de las partes. Se toca el alto cuatro veces. Después cantan (con letras) la frase B seis veces, y tocan la

frase B' dos veces (instrumental, sin letras). Después sigue de nuevo el alto.

Fig. 6c ["Bajo Playas"]

Secuencia de las partes		Distribución instrumental y canto
alto	C C C C	Instrumentos de cuerdas, bombo, chajchas
bajo	B B B B B B B' B'	idem, pero sin canto idem, pero sin canto
alto	C C C C	Instrumentos de cuerdas, bombo, chajchas
bajo	B B B B B B B' B'	idem, pero sin canto idem, pero sin canto
etc.		etc.

El sanjuanito del segundo tipo, no se encuentra solo en las peñas o en las fiestas familiares, sino también durante la fiesta de San Juan.

La figura 7 muestra un fragmento musical, grabado durante una noche de ensayo del grupo Ñucan-chi Ñan en la comunidad San Juan Alto. Disfrazados como sanjuanés (danzantes/músicos), los músicos dejan ver y escuchar cómo se celebra la fiesta de San Juan en su comunidad. Para completar el evento se sirve trago. Los participantes,

todos agrupados en un círculo, bailan y hacen música. Los sanjuanés acentúan el ritmo con sus pies. Primero suena una melodía, tocada con una armónica de boca, esto dura más o menos un minuto. Durante este fragmento, a tiempos suena el pututu (caracol), y algunos participantes silban al ritmo (con los dedos en la boca). Entretanto se baila dando patadas fuertes en el suelo. De repente, las guitarras empiezan a imitar el ritmo y dos kenas tocan el fragmento de fig. 7. La armónica de boca se calla. Después

de que la armónica de boca empieza a tocar de nuevo, los otros instrumentos se callan.⁶ Con esta secuencia suenan, al mismo tiempo y durante un momento corto, los dos grupos de instrumentos.

En la transcripción del fragmento (fig. 7a), se puede distinguir fácilmente el alto y el bajo. El alto muestra la curva en forma de S (fig. 7b), y el acorde que lo acompaña es el C -mayor. Se puede dividir al bajo en las frases B y B'. LLama la atención la cadencia de ambas frases: la nota final es acercada en una línea ascendente, en lugar de una línea descendente, como en la mayoría de los ejemplos anteriores.

Fig. 7a [fragmentos de la fiesta de San Juan]

Fig. 7b

El conjunto Ñanda Mañachi ha incluido en su repertorio algunos fragmentos musicales de la fiesta de San Juan. Se puede escuchar estos fragmentos e. o. en su primer disco (1977). Uno de los títulos de este disco es: "San Juan en Quinchuquf". Con esto se refiere a la fiesta de San Juan, celebrada en el lugar Quinchuquf. Como es la costumbre en la fiesta de San Juan, también en esta pieza los instrumentos musicales o grupos de instrumentos se cambian mutuamente. Un fragmento corto, tocado con el bandolín y acompañado con la guitarra, es mostrado en la transcripción de fig. 8.

Aunque la transcripción (fig. 8) principalmente consiste en notas repetidas, se ve que aquí se trata de dos partes, las cuales se cambian

recíprocamente. El alto es caracterizado por el acorde de acompañamiento F mayor (cuarto grado de C) y la nota sexta adjuntada (la nota d"). La cantidad de repeticiones de las partes se aparta de los sanjuanitos discutidos antes: en este fragmento se ejecuta el bajo 22 veces, después de lo cual se toca el alto 5 veces. Entonces sigue el bajo de nuevo.

Fig. 8 [fragmento de "San Juan en Quinchuquí"]

Las letras

De los 23 diferentes sanjuanitos de las grabaciones de campo, hay 12 sanjuanitos con letra y 11 sanjuanitos sin letra. De dos sanjuanitos hay una versión con y otra sin letra. Todas las letras son cantadas silbadamente. En cuanto al contenido, las letras confirman ciertas normas y valores del comportamiento dentro de la sociedad.

Aunque muchas veces las primeras líneas de la letra describen la naturaleza, el tema mayor es el amor. Este tema recibe atención de diferentes maneras. Los problemas que podrían ocurrir en una relación de amor, son bastante frecuentes. El miedo que la relación termine, por ejemplo la partida del compañero (en este caso léase: esposa o marido, novio o novia), parece jugar un papel importante. Se expresa este miedo por medio de inculpar al otro (o a la otra). Estas acusaciones son una forma de asegurar el amor del compañero. Un ejemplo de una infidelidad supuesta, muestra la letra de "Bajo Playas".

Bajo Playas

*Bajo playas vengo andando
viendo las aguas correr
viendo mi amor padecer
padezca lo que padezca
siempre tu amante he de ser.*

*Agua blanca cristalina
pasada por tres cedazos
asi mismo hombres solteros
pasados por cuantas camas
no te ha dado ni vergüenza
de pasar por cuantas camas.*

También lealtad y fidelidad por el amor del personaje "yo", se puede poner de relieve, este es el caso en "Carabuela". Cantar o tocar

instrumentos musicales, en este caso el rondador, sirve para ganar o para tener firme al amor del otro. Después de la parte que describe la naturaleza, siguen estas líneas:

Carabuela (segunda volteada)

*Ay longuita te quiero yo
con el alma y el corazón
tú comprendes que yo nací
para amarte con ilusión*

*si me dejas yo moriré
pensando en tu dulce amor
siempre, siempre te seguiré
yo tocando mi rondador.*

Finalmente, el buscar una relación amorosa puede ser también un tema. Cantar durante las horas nocturnas es una manera para atraer la atención; con esto, los cantantes esperan ganar el amor de las mujeres. Flores de color rojo, por ejemplo amapolas, simbolizan los corazones -es decir el deseo de amar- de las mujeres. Esto muestra la letra de abajo, que está cantada en el idioma Quichua.

Kimsa puralla

*Kimsa puralla huauquicuna
sumag sumagta cantashunchi
tuta tuta shina cantagpi
amapulapas zisanmari*

*shina sumagta cantajpica
cushijushpacha juyahuangui
camba ladumanta ricpipash
huacashpachari catihuangui*

*imamandacha shamurcani
juyay mandacha purini
chaymandallapas juyayhuangui
chaymandallapas llaquihuangui*

Traducción

*Tres hermanos
vamos a cantar bonito
cantando así de noche a noche
las amapolas también echan flor*

*Si cantamos bonito así
con gusto me querrás
y si me voy de tu lado
llorando me seguirás*

*¿porque habré venido, porque te
querré?*

*solamente por quererte
por eso me has de querer
por eso has de llorar.*

La danza

Principalmente en las fiestas familiares se baila el sanjuanito. Al participar en una fiesta de Casa Nueva, se evidenciaba que al principio los hombres y las mujeres bailaban separados. Los participantes bailaban solos o junto con alguien del mismo sexo. Poco a poco

ambos grupos se mezclaban. Más tarde en la noche, algunas personas eligen a un compañero o una compañera de danza del otro sexo. También los niños participan e imitan los movimientos de sus padres. Se sirve trago en abundancia. Los músicos tocan toda la noche y aunque queden no más que dos danzantes, siguen tocando. Después de que estos últimos danzantes, de agotamiento caen al suelo, los músicos paran. La duración de tiempo medio del sanjuanito era 8' 55" y la cantidad de danzantes no ejerce influencia en la duración de la pieza.

La danza se caracteriza principalmente por movimientos cortos del cuerpo. Empiezan con un movimiento de las rodillas. A veces los participantes danzan sin cambiar de lugar. En otros casos, los danzantes hacen pasos cortos dentro de un espacio de más o menos 1 metro cuadrado por persona. Cuando ejecutan el sanjuanito en parejas, los compañeros de danza bailan de cara a cara. La única forma de contacto físico durante el baile, es el mutuo sostener de las manos.

La figura abajo muestra que el ritmo de la danza coincide con los acentos principales y segundos (coordinados) del compás. En los lugares indicados con X se golpea con el pie en el suelo.

Rabanito



Conclusiones

En cuanto a su nombre, el sanjuanito tiene origen en la música que se ejecuta durante la fiesta de San Juan.

Una característica importante del sanjuanito es el intercambio entre el alto y bajo, eventualmente interrumpido por un estribillo. El alto y el bajo recíprocamente forman un contraste, del cual nace la diferencia en el tono de ambas partes, y del cambio del acorde que lo acompaña. No obstante el compás (puede ser p. e. un 2/4 o un 3/4), el ritmo siempre es binario.

Las partes consisten en frases, las cuales son repetidas con cierta regularidad (dos o cuatro veces; el ejemplo de fig. 8 es una excepción). Por un lado, esta repetición forma parte de la estructura y, por otro, es el resultado de señas mutuas de los músicos.

En cuanto al estribillo y el alto, la repetición "hasta completar

los ocho compases" tiene una función de cue.

Anexo

Las dos transcripciones de 'Rosa María wasi rupajmi y Carabuela' tienen muchas semejanzas.

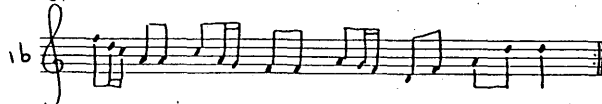
En la figura 1a se ve las transcripciones de la primera frase de "Rosa María wasi rupajmi" del disco del conjunto Ñanda Mañachi (vol. 1 1977). Porque Schechter solo da la primera frase de la composición, también yo daré la primera frase. Los músicos en Otavalo llaman a este género "sanjuanito". La fig. 1b muestra la primera frase de la versión transcrita por Schechter. Aunque Schechter llama a este género "sanjuán", ambos ejemplos son idénticos. De esto se puede de-

ducir que con "sanjuán" y "sanjuanito" se quiere decir lo mismo.


Esto mismo toca a 'Carabuela'. La figura 1a muestra mi propia transcripción y la figura 1b la de Schechter. Con excepción de algunas pequeñas diferencias (las primeras cuatro notas del primer compás, la tercera nota del tercer compás, la segunda nota del cuarto compás), también estas dos versiones son idénticas. Lo curioso es la modulación ascendente de la nota final en la transcripción de la figura 2b. Esto puede indicar que aquí se trata de una versión instrumental de este sanjuanito. Que yo sepa, Schechter ha investigado la música del arpa, y para el arpista, esta manera de terminar una frase melódica no es inusitada.


ROSA MARIA WASI RUPAJMI

1a  (P.B., 1988)

1b  (Schechter, 1988: 58)

CARABUELA

2a  (P.B., 1988)

2b  (Schechter, 1988: 59)

Notas

1. Aunque John Schechter (1983: 34) hace mención de sanjuanitos (sanjuanitos) que consisten de una frase, no he encontrado este tipo de sanjuanito. Carlos Coba (1985: 197) dice que el sanjuanito consiste de dos partes.
2. Tal vez el estribillo sea un elemento español que fue introducido más tarde y adjuntado al sanjuanito.
3. En un caso se ve a un cantante o una cantante, que cuenta sobre los dedos el número de las repeticiones del alto. Se cuenta hasta 4, después de lo cual el bajo es entonado.
4. Es posible que en este ejemplo se trate de una transposición de octava: en lugar de los a', g' y e', se usan las a", g" y e". Esta transposición de octava solo se puede mostrar si hay ejemplos del mismo sanjuanito, en donde se encuentran las notas a', g' y e'. No he encontrado ejemplos semejantes.
5. Por lo demás, la secuencia de las partes (es decir: el alto que es seguido por el bajo) tiene semejanza con la secuencia de la segunda volteada (véase también 'Cara-

buela', fig. 1b).

6. El bailar y el hacer música, cerca de que los participantes están agrupados en un círculo, y cerca del cual algunos instrumentos o grupos de instrumentos se cambian recíprocamente, hemos visto varias veces en video (grabado durante la fiesta de San Juan) durante la permanencia en Otavalo.

Fuentes citadas

ARETZ, Isabel

1980 "Ecuador, folk music". En: **The new Grove dictionary of music and musicians**, Vol. 5.

LARRAIN BARROS, Horacio

1980 **Cronistas de raigambre indígena**. Colección Pendones, No. 14 y 15, Instituto Otavaleño de Antropología, Otavalo.

BENNET, W.C.

1963 **The andean civilisations**. Handbook of South-American Indians II, New York.

CAILLAVET, Chantal

1981 "Etnohistoria ecuatoriana: nuevos datos sobre el Otavalo prehispánico". En: **Cultura**, No 11, Banco Central del Ecuador,

- Quito.
- CARVALHO-NETO, Paulo de
1964 **Diccionario del folklor ecuatoriano**. Editorial Casa de la Cultura Ecuatoriana, Quito.
- CIEZA DE LEON, Pedro de
1962 [1554] **La crónica del Perú**. Parte primera. Madrid.
- COBA ANDRADE, Carlos Alberto
1981 **Instrumentos musicales populares registrados en el Ecuador**. Colección Penderos, No 46, Instituto Otavaleño de Antropología, Otavalo.
- 1985 "Danzas y bailes en el Ecuador". En: Revista de música latinoamericana, 6 (2).
- COBO, Bernabé de
1890 **Historia del nuevo mundo**. Sevilla.
- CHAVES VALDOSPINOS, Virgilio A.
1978 **Paisaje y alma de Otavalo: Antología**. Ed. Galloca-pitán, Otavalo.
- D'HARCOURT, Raoul y Marguerite
1925 **La musique des incas et ses survivances**. París.
- MORENO, Segundo Luis
1972 **Historia de la música en el Ecuador**. Quito.
- SCHECHTER, J. M.
1983 "Corona y baile: Music in the child's wake of Ecuador and Hispanic South America, past and present". En: **Latin American music review**, No. 4, Texas.
- SOTO RUIZ, C.
1979 **Quechua: manual de enseñanza**. Lima.
- STARK, L.R. y P.C. MUYSKEN
1977 **Diccionario español-quichua/quichua español**. Guayaquil.
- STEVENSON, R.
1968 **Music in Aztec and Inca territory**. University of California Press.
- Discografía
- Inka Taky
"Promesas", Quito, 1986.
- Ñanda Mañachi
"Churay churay", Guayaquil, 1983
- Ñanda Mañachi
"Ñanda mañachi: préstame el camino", Vol. 1, Quito, 1984.

*Marcelo Valdospinos Rubio**

**EL IOA Y LA HORA
ACTUAL**

* Presidente del IOA

Se afirma que "la conciencia no es solo un asunto privado, sino que además es un asunto social". inspirados en este mensaje nos enfrentamos no únicamente a nuestra conciencia, sino a la conciencia nacional, para decirle al país de nuestro deber cumplido al frente de una institución cultural, que ha procurado hacer las cosas con seriedad y objetividad.

En esta ocasión queremos especular -junto con ustedes- de algunas reflexiones, sobre el quehacer cultural del IOA.

Primero: ¿Es verdad que la labor del IOA ha sido elitista?

Para lograr una respuesta, intentemos una delimitación de lo que es popular. Porque en medida de ello vamos a saber si el IOA ha sido o no elitista. Y si esto ha sido bueno o malo.

El término popular, brota como algo mágico. Tal parece que quienes se bañan con el agua milagrosa de esta palabra, intentan llegar a la positividad absueltos de toda culpa o responsabilidad social. Lo popular deriva de pueblo, pero no todo lo que se hace bajo su sombra, beneficia al pueblo. En el campo de la cultura, lo popular es un resultado, pues las culturas no nacen populares, se hacen populares. Samuel Guerra Bravo, precisa aún más los límites de lo popular: "No todo lo popular es reivindicativo". Y asevera que "El objeto de lo popular en la cultura es proporcionar identidad y valoración a los sectores que lo generan".

En esta dimensión, el IOA utiliza como medio un mecanismo elitista: la investigación. Y ello porque los investigadores requieren de una preparación académica y de una profesionalización. Pero el fin es popular, ya que el producto de la investigación pretende servir al pueblo para su cambio social, convirtiendo a la investigación social -por sus resultados- en un producto popular,

de honda trascendencia para el pueblo, que le permitirá su renovación cualitativa.

Segundo: ¿Qué intentan aglutinar o excluir las etapas que ha vivido el IOA?

Partamos de un hecho: el IOA es un cuerpo íntegro, es una vivencia única, es un todo funcional. Y, en cada etapa, hay responsabilidades menores o mayores para sus miembros. Por conveniencia metodológica y por precisión histórica, hemos venido hablando de una primera etapa, y de una segunda etapa, para poder identificar en ellas logros y fracasos, sueños y pesadillas. Pero las etapas no intentan una confrontación o una rivalidad, ya que las características son diversas. No es el fin comparar resultados, lo que interesa es -superando barreas conceptuales y controversias personales- mantenerse como un ente vivo, hacer una labor cultural óptima, de acuerdo a su realidad interna y a la realidad que vive el país.

Una vez que esta segunda etapa capeó la crisis económica, que casi lo liquida, y logró instituir orgánicamente a la Entidad, se hace necesario ir pensando en los objetivos y mecanismos para una tercera etapa: la que tiene que evaluar la realidad jurídica, su realidad econó-

mica, su realidad científica, y elucubrar alternativas, ya que existe soberanía para fijar la política cultural interna del IOA. Si para enfrentar esta larga crisis hubo creatividad, para esbozar realizaciones, la imaginación va a ser aun más fértil.

Para esta tercera etapa van apareciendo iniciativas: se habla de la terminación de los Museos y del servicio didáctico que van a prestar a la comunidad; se habla de la alternativa pedagógica que representa el Centro de Capacitación Artesanal, en el rescate de técnicas tradicionales; se habla del apoyo que se desea brindar al cambio estructural de la educación. Hasta aquí la educación ha girado en torno a los intereses de la psicología; ha sido la personalidad del educando, su conducta, su carácter, su individualidad, lo que ha motivado la planificación tradicional de la educación. Pretendemos que sea la cultura, además de la psicología, y con prioridad, la que oriente el camino de la educación. Todos estos aspectos van identificando ya el génesis de una nueva etapa.

Tercero: ¿El prestigio del IOA ha crecido o ha decrecido?

Creemos que el prestigio va ligado íntimamente a la credibilidad, sea de origen económico, científico

o laboral: y en estos campos hay credibilidad de lo que hace el IOA. Creemos, igualmente, que el prestigio debe estar ligado a la realidad. Tratar de reflejar hacia lo exterior, lo que se es internamente. No más, ni menos. La sobredimensión es una marginalidad de la realidad, con réditos inaugurales excelentes, pero que luego producen estragos serios a la vivencia institucional. Hoy el IOA tiene credibilidad y realismo, bases para un prestigio equilibrado.

Cuarto: ¿Cuál ha sido la actitud del IOA, frente a los problemas nacionales?

Siempre se ha afrontado los problemas que ocurren en su cosmovisión regional o nacional, con reflexión, entereza y verdad. No ha habido vocación al ponciopilatismo y peor a la actitud del avestruz. El pensamiento oficial de la Entidad ha sido expuesto permanentemente por sus Directivos.

Así, por ejemplo, hemos dado nuestro criterio frente a la polémica relacionada con la celebración de los quinientos años del descubrimiento de América, polémica que se halla en pleno vigor. Lamentando que estemos enfrascados en una lucha de titulares; "Conquista de América", "Encuentro de dos mun-

dos o dos culturas", o "Resistencia indígena". Si bien es cierto, que detrás de cada frase, hay una connotación ideológica, no es menos cierto que todavía hay aspectos de fondo que requieren nuestro análisis. Para ello nada mejor y oportuno que recoger el pensamiento de líderes americanos, reunidos en la República Dominicana, en 1984, con el fin de tratar sobre la celebración del quinto centenario del Descubrimiento de América, presidido por Ernesto Cardenal, ex-ministro de Cultura de Nicaragua.

Allí se leyó el pensamiento de Fidel Castro, publicado en la "Gaceta Oficial" del 20 de mayo de 1983, con decreto No. 112. "El 12 de octubre de 1992 se cumplirá el medio milenio de la llegada a América de las naves de Castilla al mando del Almirante Cristóbal Colón, uno de los hechos históricos, culturales, económicos y científicos más relevantes de todos los tiempos, porque significó el encuentro de las culturas del Nuevo y Viejo mundo, con su secuela de conquistas y colonización, el surgimiento de las nuevas naciones de América, y la epopeya de su independencia".

Nosotros hemos sido reiterativos en señalar que una solución al problema interétnico que existe en el

país, es la consolidación del mestizaje cultural. Un mestizaje que entienda -y se sensibilice- que de la corriente colonizadora se ha impuesto casi todo. Y que de la corriente colonizada -la indígena- hay que revalorizar algunos aspectos. ¿Cuáles, nos preguntamos? En forma general diríamos: Participación práctica de sus derechos civiles y políticos. Aceptación de la vigencia de valores culturales heterogéneos.

Severo de la Fuente, ex-viceministro de Educación de Bolivia, expresó: "Nuestro país es plurinacional y plurilingüe. Ha sido escenario de unas culturas milenarias, que hasta hoy se conservan. Tenemos como culturas predominantes la Aymara y la Quechua. Así como la Guaraní y una serie de microculturas en el Oriente boliviano. Precisamente en la delineación de nuestra política educativa pensamos que es necesario establecer una estrategia de educación intercultural y bilingüe. No solo como rescate, y revalorización de aquello que fue motivo de admiración por sus obras de regadío, palacios y monumentos, sino para reafirmar la identidad nacional, ya que nuestra América, es una América mestiza". Pensamiento con el cual coincidimos.

Si es entendible la praxis de la resistencia indígena, por su cadena histórica de injusticia social, no se puede pensar en una solución violenta, irrespetando el ordenamiento jurídico que norma la convivencia de la sociedad nacional, especialmente en lo que atañe a la tenencia de la tierra. Sin demora el Gobierno Nacional debe buscar una salida justa a los problemas existentes, que será -desde otro punto de vista- el mejor antídoto para frenar actitudes racistas, que intentan obnubilar el pensamiento de cada sector social en disputa.

Como diría Darcy Ribeiro, somos "pueblo testimonio", que se enorgullece de su raíz aborígen, que tiene conciencia de la impronta dejada por el conquistador, y que busca su identidad nacional en medio de este mestizaje biológico y cultural.

Se afirma, que la ciudad de los hombres ha de ser una tarea y no un mausoleo. La ciudad tiene que permanecer abierta, inacabada, como la tela de Penélope. Otavalo es nuestra tarea, nuestra responsabilidad. Quienes dirigen la ciudad, deben mantenerla dentro de la línea de decoro, de señorío, de respetabilidad, de sensibilidad social y de proyección cultural. Ha sido una nueva oportunidad, de dialogar con Otavalo, sentir su palpitar cívico, sentir la cadena de sangre que nos une al pasado. Y envueltos en el hechizo, soñar que nos convertimos en el "pinllocruz", para otear eternamente: la ciudad, el lago, el monte.

(Discurso pronunciado el 16 de agosto de 1990 con ocasión del XXIV aniversario del IOA).

IOA



25 AÑOS

1966 1991