

**La representación literaria de la identidad indígena en
Por qué se fueron las garzas de Gustavo Alfredo Jácome y
“El niño de la escuela” de Laila Stien**

Ann Kristin Tokheim



Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk
Det humanistiske fakultet
UNIVERSITETET I OSLO

SPA4191 - Masteroppgave i spansk, lektor- og adjunktprogrammet
60 studiepoeng

Veileder: Nelson González Ortega
Høst 2013

Agradecimientos

Quiero dar mis más sinceros agradecimientos a mi tutor Nelson González Ortega por ser una ayuda indispensable en el establecimiento del tema de tesis y también a lo largo de la realización de la investigación. El valor de sus consejos y comentarios no tiene precio.

También agradezco mucho a Carlos Humberto Parra Hidalgo por su apoyo en mi trabajo y su ayuda con los últimos toques lingüísticos de la tesis.

Además, quiero agradecer a la organización Normisjon por haberme dado la flexibilidad de combinar el trabajo de la tesis con el trabajo voluntario en la provincia Cañar, Ecuador.

Al final, pero no por eso menos importante, quiero dar gracias a mis amigos y familiares en Noruega y en Ecuador quienes me han animado, apoyado y aconsejado durante este proceso, y en especial a Daniel Allaico, Elisabeth Berg Pedersen, Victoria Elise Nord-Varhaug Haugen, Elisabeth Lotherington Steinsland y Astrid Louise Eng Jakobsen.

Índice

CAPÍTULO 1

Introducción

1.1	Introducción al tema.....	5
1.2	El autor ecuatoriano y su obra	7
1.3	La autora noruega y su obra.....	10
1.4	El estado de la cuestión crítica	11
1.4.1	La brecha y la relevancia de mi trabajo.....	13
1.5	La hipótesis	15
1.6	El marco teórico: El giro decolonial.....	16
1.6.1	El giro decolonial - Su origen, sus actores y su desarrollo.....	18
1.6.2	Los conceptos claves de la decolonialidad.....	19
1.6.3	El giro decolonial ante la crítica	21
1.7	Método.....	23
1.8	Disposición.....	25

CAPÍTULO 2

La identidad indígena comparada entre personajes y países

2.1	Introducción	27
2.2	Los personajes	27
2.3	La representación de la identidad indígena de los personajes de <i>PSFLG</i> y “ENE”	29
2.3.1	La representación de la cuestión de la identidad en los dos relatos	29
2.3.2	Bilingüismo.....	31
2.3.3	La escuela	34
2.3.4	La vida en la comunidad indígena ecuatoriana y sami	36
2.3.5	Familia	38
2.4	La representación de la identidad indígena en Ecuador y Noruega a través de sus discursos literarios	39
2.4.1	La literatura y la realidad en interacción: una lectura decolonial	40
2.5	Conclusión	43

CAPÍTULO 3

La identidad indígena literaria en: *Por qué se fueron las garzas* y “El niño de la escuela”. Un enfoque decolonial

3.1	Introducción	45
3.2	La identidad indígena representada en la literatura	45
3.2.1	<i>PSFLG</i> como exponente literario de la identidad indígena	47
3.2.2	“ENE” como portavoz literario de la identidad indígena.....	48
3.3	La identidad indígena real en Ecuador y Noruega.....	50

3.3.1 La identidad indígena real y la teoría decolonial.....	51
3.4 La realidad y la literatura en el pensamiento decolonial	54
3.4.1 Paralelos decoloniales de la identidad indígena literaria y real.....	55
3.5 Conclusión.....	57

CAPÍTULO 4

La escuela como representante literaria de la identidad indígena

4.1 Introducción.....	59
4.2 La importancia de la escuela en la novela ecuatoriana <i>PSFLG</i>	59
4.2.1 La escuela desde el alumno Andrés hasta el rector Andrés	60
4.2.2 Confusión y racismo al revés: la escuela afecta a toda la sociedad	62
4.2.3 La escuela afecta el autoestima de los indígenas	64
4.2.4 El ejemplo y la enseñanza del rector indígena afectan a los alumnos	64
4.2.5 La escuela cambia las relaciones sociales de los individuos	66
4.3 La influencia de la escuela en el cuento noruego “ENE”	66
4.3.1 La superioridad de la escuela y el profesor	67
4.3.2 La escuela causa dudas y choques culturales en los niños indígenas	69
4.3.3 La escuela abre las mentes	70
4.4 Conclusión.....	71

CAPÍTULO 5

El papel del bilingüismo para el desarrollo de la identidad indígena de los personajes

5.1 Introducción.....	73
5.2 El papel del bilingüismo en <i>PSFLG</i>	74
5.3 El bilingüismo como parte del desarrollo de la identidad indígena del personaje Andrés Tupatauchi.....	75
5.4 Los problemas bilingües de Mattis en “ENE”	79
5.5 El bilingüismo y su papel para la identidad indígena en los dos relatos	84
5.6 Conclusión.....	86

CAPÍTULO 6

Conclusiones **87** |

Bibliografía..... **90** |

Anexo: El niño de la escuela..... **93** |

CAPÍTULO 1

Introducción

1.1 Introducción al tema

En este trabajo se estudia la novela ecuatoriana *Por qué se fueron las garzas*¹ de Gustavo Alfredo Jácome (1979) y el cuento corto noruego “El niño de la escuela”² de Laila Stien (1979). Ambos relatos tratan el tema de los indígenas³ de los respectivos países y su posición en su propia tierra. El objetivo central es analizar la representación literaria de la identidad indígena en estos dos textos a través de aspectos de la interculturalidad. Específicamente, examino a nivel de los relatos y de la realidad, la influencia de la escuela y el bilingüismo como elementos centrales en la formación de la identidad indígena en su contexto social intercultural.

El análisis se basa en las ideas básicas del trabajo de los investigadores del pensamiento decolonial⁴, también llamado “el programa de investigación modernidad/colonialidad” (Escobar 2003: 51), que proviene del área de investigaciones de las ciencias sociales. Esta corriente es nueva y considerada como necesaria y de importancia creciente en su área (Castro-Gómez y Grosfoguel 2007: 21), y sus fundadores siguen estudiando el tema aun hoy en día. La corriente decolonial no desea reproducir los mismos pensamientos que ya existen acerca de las relaciones de poder en la sociedad, y así ser otra teoría sin significado práctico, sino que quiere cambiar algunos aspectos y percepciones sociales por medio de su trabajo, y así formar otro pensamiento y conocimiento del mundo

¹ Desde ahora utilizaré la abreviación *PSFLG* (en cursivas) para referir a la novela ecuatoriana de Gustavo Alfredo Jácome.

² a) El título original en noruego es “Skolegutt”, pero porque este trabajo está escrito en español, lo he traducido. La versión traducida por mí se encuentra en el apéndice de la tesis.

b) Desde ahora utilizaré la abreviación “ENE” (entre comillas) para referir al cuento corto “El niño de la escuela” de Laila Stien.

a) El título original en noruego es “Skolegutt”, pero porque este trabajo está escrito en español, lo he traducido. La versión traducida por mí se encuentra en el apéndice de la tesis.

b) Desde ahora utilizaré la abreviación “ENE” (entre comillas) para referir al cuento corto “El niño de la escuela” de Laila Stien.

³ Utilizo la palabra “indígena” tanto para los grupos indígenas en la zona andina, en este caso en Ecuador, como para las personas de origen sami en el norte de Escandinavia, en este trabajo especialmente en Noruega. En los casos cuando las fuentes utilizan otras palabras (*indio/natural etc.*), dejo la cita en su versión original.

⁴ Aunque los fundadores de esta teoría la llaman pensamiento o inflexión decolonial, yo lo aplicaré como una teoría con sus principales postulados como otredad, colonialismo/colonialidad y los tres conceptos de colonialidad del poder, del saber y del ser.

(Escobar 2003). La historia de la colonización forma parte de la historias de las ideas porque las relaciones sociales entre distintos grupos en una sociedad muchas veces atribuyen al pasado colonial la causa de la situación actual. Sin embargo, los investigadores de la decolonialidad no se conforman con el enfoque histórico.

El giro decolonial investiga la realidad social también fuera del sistema del colonialismo, distinguiendo entre los términos “colonialismo” y “colonialidad”. El antropólogo colombiano Eduardo Restrepo y el sociólogo colombiano Axel Rojas (2010), explican que el colonialismo consistía en un proceso y aparatos políticos dominantes que beneficiaban al colonizador; mientras la colonialidad es un fenómeno histórico que se da en el presente, mediante el cual las relaciones de poder y de dominación siguen siendo reproducidas. La idea es que aún sin el sistema del colonialismo, este esquema de pensamiento se ha convertido en una parte central de las relaciones de poder entre varios grupos sociales, por ejemplo entre los grupos indígenas y las personas de la cultura dominante. Según el filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez y el sociólogo puertorriqueño Ramón Grosfoguel, “el mundo no ha sido completamente descolonizado” (2007: 17), y explican que la decolonialidad es la segunda descolonización porque se dirige a los sistemas de las relaciones de poder todavía existentes como un efecto de los años de colonización. Restrepo y Rojas confirman esta concepción y la necesidad del proyecto decolonial:

Con descolonización se indica un proceso de superación a las luchas anticoloniales en el marco de estados concretos. La descolonización se tiende a circunscribir a los que se ha denominado independencias políticas de las colonias [...]. La decolonialidad, en cambio, refiere al proceso que busca trascender históricamente la colonialidad [...]. Por eso, la decolonialidad supone un proyecto con un calado mucho más profundo y una labor urgente en nuestro presente; supone subvertir el patrón de poder colonial, aun [sic] luego de que el colonialismo ha sido quebrado” (2010: 16).

Por el hecho de que estas cuestiones provienen de las voces subalternas, la crítica de la decolonialidad muestra, de una manera práctica, en qué consiste la filosofía de la decolonialidad, esto es: mejorar las condiciones sociales de los subordinados en lo que se relaciona con los aspectos de la colonialidad de poder. En los dos discursos que analizo en esta tesis se escucha la voz de un personaje indígena que se encuentra en el medio de una sociedad intercultural donde históricamente la gente indígena ha sido oprimida, tanto

institucionalmente como intelectualmente, como una consecuencia de la historia de la colonización en el pasado. La lucha de los personajes indígenas por encontrar su identidad en un contexto intercultural tan complejo es un tema actual y relevante, y el giro decolonial complementa esa problematización con sus interpretaciones e investigaciones novedosas. Es por eso que es interesante analizar los relatos a la luz de la decolonialidad.

1.2 El autor ecuatoriano y su obra

La novela *PSFLG* fue escrita por Gustavo Alfredo Jácome de Ecuador en el año 1979, y es considerada una de las novelas ecuatorianas más importantes. Se sabe que Jácome tiene mucho conocimiento sobre la cultura indígena en Ecuador. Nació en 1912 en Otavalo, una ciudad que queda un poco más al norte de la capital de Ecuador, Quito, y es la ciudad ecuatoriana donde viven más indígenas. Por eso Jácome ha tenido la oportunidad de llegar a conocer la cultura y la vida indígena de una manera profunda, lo que le da más credibilidad como escritor de estos temas. Además de ser escritor, también ha trabajado como maestro y es doctor en filosofía y letras. Ha publicado varias obras de literatura para niños y también textos y libros para el aprendizaje del idioma castellano. Después de haber escrito y tenido éxito con varios cuentos cortos, publicó la novela *PSFLS* en 1979, y con este se añadió a la lista de escritores de mayor peso en Ecuador.

El crítico literario ecuatoriano Antonio Sacoto (1998) incluye la novela de Jácome en su libro llamado *14 novelas claves de la literatura ecuatoriana*, y también en sus reflexiones acerca de su papel como una novela neo-indigenista, lo cual subraya la importancia de la novela. Dice que la novela trata los temas indigenistas “bajo un tratamiento nuevo que se conoce como neo-indigenista, es decir, incorporando todas las técnicas nuevas narrativas para presentar a un personaje visto desde dentro, sondeado en lo más íntimo, lastimándole las entrañas para que se abra y se manifieste” (1998: 21-22).

El tema de la novela se basa en lo que el personaje principal, Andrés Tupatauchi, se pregunta varias veces: “¿Quién soy? ¿De quienes vengo?” (Jácome 1979: 11). Esta búsqueda de una identidad y un origen recorre a través de la trama en el relato. Andrés representa no solo su situación, sino que es un representante del indígena como un grupo social. El doctor Andrés se encuentra entre dos mundos por ser indígena ecuatoriano con una alta educación cumplida en los Estados Unidos, y además se casa con una mujer norteamericana. Al volver a

Ecuador consigue trabajo como rector de una escuela rural donde trabajan tanto mestizos como indígenas. Por medio de los encuentros entre Andrés y la sociedad que le rodee en cualquier momento el narrador le informa al lector de cómo son las relaciones entre los personajes. Esto lo hace a lo largo del relato con un cambio frecuente entre los puntos de vistas, para incluir a las personas de mayor o menor importancia político-social y también personal para Andrés.

El uso de la analepsis⁵ recorre en toda la historia, y así el lector llega a conocer no solo el estado actual de la vida y el personaje de Andrés, pero también el pasado y consecuentemente algunas explicaciones y causas del presente. Esto incluye incidentes de su propia vida como niñez, su juventud, su relación incestuosa con su hermana Mila, su tiempo como estudiante en los Estados Unidos y su regreso a Ecuador, pero también historias fuera del tiempo de la vida de Andrés, como algunos relatos de los indígenas durante el tiempo de la Colonia. El uso de una mezcla de los dos idiomas castellano y kichwa⁶ es abundante, e indica la importancia del aspecto bilingüe en el contexto social dentro del relato.

El indigenismo de la zona andina se formó desde los años 20 en la literatura como un estilo temático donde los aspectos de la gente indígena tenían más relevancia. Escritores como el peruano José María Arguedas y el ecuatoriano Jorge Icaza han sido, y siguen siendo, dos de los actores que han tenido más influencia en este movimiento. Uno debe estar consiente de la distinción entre la literatura indigenista y la literatura indígena, descrita por la francesa Catherine Saintoul. Define la literatura indígena como la literatura donde los escritores mismos son de origen indígena, mientras que en las obras indigenistas “serán siempre los blancos los que hablan (o [...] escriben] del indio o en nombre del indio” (Saintoul 1988: 51). El escritor peruano José Carlos Mariátegui explica las consecuencias de esto al decir que

[I]a literatura indigenista no puede darnos una versión rigurosamente verista del indio. Tiene que idealizarlo y estilizarlo. Tampoco puede darnos su propia ánima. Es todavía una literatura de mestizos. Por eso se llama indigenista y no indígena. Una literatura indígena, si debe venir, vendrá a su tiempo. Cuando los propios indios estén en grado de producirla. (2007: 283)

⁵ Una la técnica narrativa en la que se rompe el hilo de narración con saltos atrás en el tiempo, son también llamados *flash backs*.

⁶ El idioma del los indígenas de la sierra ecuatoriana es el *quichua/kichwa* (no hay una escritura propiamente establecida, por eso el modo de escribir varia), y es parte del grupo del idioma *quechua* de la zona andina. En la tesis utilizaré *quechua* como el estándar, pero en los casos cuando mis fuentes utilizan *quichua*, así lo dejo yo también en las citas directas.

Hay que tener en cuenta estas palabras al leer *PSFLG* (1979) porque tienen significancia para la comprensión de la relación entre lo literario y lo real. El autor Jácome no es de origen indígena, lo cual le pone en peligro de hacer lo que ha sido la tendencia eurocéntrica del indigenismo tradicional, es decir ver las personas indígenas como un grupo colectivo desde afuera y mostrar su inferioridad intelectual e institucional para tratar de salvarles (Saintoul 1988). Esto es también un riesgo que yo, por ser una persona de origen europea, tengo que tener en mente al hacer mi estudio.

Sin embargo, Sacoto argumenta que las técnicas literarias que Jácome utiliza en su obra “reflejan [...] no solo la interioridad indígena sino, el mundo palpitante que le rodea” (1998: 403), y que el uso de este estilo en que el punto de vista varía y muestra la historia desde varios ángulos es el punto más importante aquí. Resulta que Jácome “consigue así, sin recurrir a explicaciones o dar sus juicios sobre clase y fricción, prejuicios de clase y de raza, pero ancestral, destilarlos a través del logrado punto de vista” (ibid: 405). Es por eso que la clasificación neo-indigenista cabe mejor para clasificar la obra de Jácome, y soy de la opinión de que *PSFLG* es un buen ejemplo de una obra literaria que deja que el personaje indígena no está solamente visto desde afuera. En una entrevista Jácome contesta una pregunta sobre si ha tenido alguna amistad especial en su infancia y su respuesta es que recuerda “uno especial: Simón Burga, indígena, quien vivió una vida de suplicio porque fue discriminado y maltratado por ser ... indio” (El Comercio, abril de 2009). Por sus experiencias, Jácome es capaz de entrar en la mente de sus personajes y esa identificación resulta en que el punto de vista del personaje principal, Andrés Tupatauchi, expresa sus pensamientos de una manera clara, lo que ha sido un requisito de los actores del giro decolonial que ha criticado la falta de la perspectiva indígena tanto en la sociología como en la literatura (Restrepo y Rojas 2010).

Históricamente, se considera que la novela *Huasipungo* (1934) de Jorge Icaza es la novela ecuatoriana más importante, y esto es especialmente el caso cuando la clasifiquemos dentro de la categoría de las novelas indigenistas. La actualidad de la novela de Icaza en el contexto social de hoy en día ya no es tan grande como hace unas décadas. La relevancia de esta novela en el contexto literario ecuatoriano es indiscutible, pero lo que parece ser aún más interesante es cómo Sacoto conecta esa novela del realismo social de los años 30 con *Porqué se fueron las garzas*, escrita en 1979. Dice que “[s]e creyó [...] que la novela indigenista había cumplido ya su propósito y que no serían superadas obras como *Huasipungo* (Sacoto

1998: 403). La obra de Jácome me parece de más actualidad y así de más relevancia, especialmente visto a la luz del pensamiento decolonial que se enfoca en los aspectos de colonialidad fuera del sistema del colonialismo, los cuales están más presentes en *Huasipungo*.

PSFLG (1979) fue escrita en un contexto social donde la búsqueda entre los pueblos indígenas de su propia identidad y la aceptación de su origen estaba desarrollándose rápidamente. La conciencia intercultural, que Mignolo (Kusch et.al. 2010) indica como presente entre los indígenas ecuatorianos, comenzó a hacerse evidente con claridad en la política, la sociología y la literatura, y esta novela apareció como una expresión concreta de esa tendencia. El personaje principal de la novela personifica este asunto y es un representante literario de la preocupación de los indigenistas, y entre ellos el escritor Jácome.

1.3 La autora noruega y su obra

Laila Stien es considerada como una escritora de gran importancia para la literatura sami en Noruega, especialmente por sus reescrituras de ese tipo de literatura, y es reconocida como una autora creíble dentro de la categoría también por sus propias obras literarias aunque ella misma no es de origen sami (Hartviksen 2000). El cuento corto de Stien es un ejemplo de la literatura regional del norte de Noruega, y es la colección de novela en la que se publicó contiene los únicos relatos de la escritora que tratan el tema de los samis⁷. La autora conoce las condiciones sociales de ese grupo porque es de la misma zona, y logra expresar esto en sus textos. Stien es conocida por expresar los pensamientos de sus personajes a través de un narrador omnisciente para problematizar una situación o un tema, y es parte de lo que da credibilidad como escritora, y según el escritor y traductor noruego Bjarte Breiteig (2012) es también esto que ha causado su éxito como escritora. Breiteig opina que Stien sabe recordarle al lector que debe recordar el interior de los personajes, y que el lenguaje oral que utiliza en sus obras crea un reconocimiento y una cercanía a los personajes.

Otros ejemplos de escritores que tratan este tema de los samis es Ailo Gaup, que a pesar de ser de origen sami escribe en noruego porque no sabe el idioma sami, y Paulus Utsi y Kirsti Paltto que sí escriben en sami (Vatne 1991). El incremento en el número de escritores que escriben sobre el mismo tema comenzó alrededor de los años de 1970, y ha sido un

⁷ A los lapones y su cultura se les llamará, como en noruego, samis.

proceso largo renovar y subir el interés para la literatura sami. Históricamente los escritores de origen noruego no han tenido el interés de enfocarse en estos temas, y la tradición literaria sami históricamente ha sido oral y no escrita. Por eso es que solamente después del cambio de hace unos décadas que existen editoriales samis, por lo que ahora es más fácil publicar obras literarias de este tipo.

Para hacer un análisis comparativa con la novela de Jácome, he elegido el cuento noruego “Skolegutt” (“El niño de la escuela”) (1979) escrito por Laila Stien en el mismo año que *Porqué se fueron las garzas* (1979). Se publicó en su primer libro llamado *Nyveien* (1979), que se compone de varios cuentos cortos de la escritora. El relato fue escrito en el medio de una época de muchos cambios en cuanto a cómo se expresaban los aspectos culturales del norte de Noruega. Esto es especialmente cierto en cuanto a la literatura que representa un cambio drástico en las expresiones de la conciencia cultural de esa parte del país. Además, no se trataba solo de la región como tal, sino sobretodo la problemática de los sami, la población indígena de noruega.

Los sami son un grupo étnico que ha sufrido bajo condiciones difíciles por causa de que cuando llegaron los noruegos al país los trataban de una manera despreciativa que uno puede comparar con la situación de los indígenas colonizados en otros lugares del mundo (Gjessing 1973). La discriminación y la subordinación de este grupo de personas en Noruega se mostró primeramente en la explotación de recursos naturales, pero también en el sistema institucional de la enseñanza en las escuelas, y las leyes que prohibieron el uso del idioma sami en las escuelas. Esto dejó huellas en la historia y en la sociedad sami, y poco a poco comenzaba a ser un tema para las expresiones culturales, por ejemplo en la literatura.

La trama en “ENE” (1979) se trata de el niño sami Mattis que va a una escuela lejos de la casa de sus padres y que experimenta el choque entre su cultura sami y lo que le enseñan en la escuela noruega.

1.4 El estado de la cuestión crítica

Las dos obras literarias actuales en mi trabajo son en sus contextos nacionales importantes en el aspecto de que representan la nueva literatura nacional en cada país y también como una expresión general del tema de los indígenas. Han sido objetos de análisis e interpretación literaria por tratar el tema de los indígenas desde el punto de vista de los indígenas, lo que no

es una perspectiva tema tratado con mucha frecuencia en la literatura hasta ahora. Sin embargo, los estudios que se han hecho normalmente no han sido distribuidos al nivel mundial. Existen lógicamente más trabajos acerca de la novela *Porque se fueron las garzas* en Ecuador y asimismo los estudios de “ENE” suelen permanecer dentro del contexto noruego, y muchas veces también dentro de la clasificación aun menor, es decir del contexto sami.

Porque se fueron las garzas es reconocida como una de las novelas ecuatorianas más importantes y esto ha resultado en la inclusión de ella en la lista de los libros analizados por el crítico literario ecuatoriano Sacoto en su libro *14 novelas claves de la literatura ecuatoriana* (1998). Después de haber analizado la novela, afirma su grandeza diciendo que “[p]or todo lo expuesto: creación de personajes multiplicidad temática y riqueza de estilo, *PSFLG* es una gran novela que suscita un verdadero interés en el desarrollo del neoindigenismo hispanoamericano” (ibid: 434). En su capítulo, sobre esta novela hace un análisis profundo de las técnicas y los elementos literarios que Jácome utiliza para escribir la novela. Así muestra el significado que esto tiene para la lectura y la comprensión del tema de la identidad expresada por la pregunta “¿quién soy?” que Sacoto identifica como el *leit motive* de la novela (1998). Sacoto es el crítico que más ha estudiado la novela *Porqué se fueron las garzas*, y la incluye en varios de sus libros y artículos. Algunos son *La nueva novela ecuatoriana* (1981), el ya mencionado *14 novelas claves de la literatura ecuatoriana* (1998), y “Vigencia del indigenismo ecuatoriano a raíz del porqué se fueron las garzas” (1981).

Jimmy Jorge Chica es otro investigador que hace un estudio profundo de la identidad del indígena en la novela de Jácome en su libro *La novela ecuatoriana contemporánea de 1970-1985 y su marginación* (1995), en donde también estudia la novela ecuatoriana en general de este periodo. Otros estudios que se tratan de la novela es “La Función de la cita en la novela de Gustavo Jácome, Por qué se fueron las garzas” de Sandoval (1993), “Intertextualidad y mito en Porqué se fueron las garzas Antonio Lorente Medina” de Lorente Medina (1992), y además el artículo “Por qué se fueron las garzas y los quinientos años” escrito por Jácome (1993) mismo.

Con relación al cuento “ENE”, se debe notar que la mayor parte de la crítica ante las obras literarias de Stien suelen mencionar sus obras y sus colecciones de cuentos cortos como una parte de un cuadro más extenso, pero no encuentro estudios profundos que se enfocan solamente en el cuento corto que yo utilizo para hacer la comparación con la novela

ecuatoriana. Los textos que sí existen se enfocan más en la importancia de la escritora Stien y sus técnicas y objetivos, y utilizan ejemplos de sus obras para subrayar sus argumentos. Esto se ve en el epílogo “Bakenfor stemmen” de Breiteig (2012) que comenta la compilación de algunos cuentos cortos de Stien. Otro ejemplo es la entrevista de Stien en Stenstad (1992) donde Stien cuenta de sus cuentos cortos y su manera de escribir y pensar. Allí habla en una manera general acerca de la colección *Nyveien* (1979), pero no se dirige a decir nada más analítico acerca de “ENE”.

En mi estudio tomo la novela ecuatoriana como el punto de partida, y esto resulta en que también pongo las investigaciones que se enfocan en la literatura ecuatoriana como base para hacer la comparación con el cuento corto noruego. Por lo tanto, me parece que uno de los estudios más relevantes de la literatura ecuatoriana es el ya mencionado *La novela ecuatoriana contemporánea de 1970-1985 y su marginación* de Chica (1995) que no solamente hace un excelente trabajo en su crítica de *Porqué se fueron las garzas*, pero también la ve a la luz del contexto literario ecuatoriano.

Para comprender el cuento corto en su contexto literario sami, el libro *Revoicing Sámi narratives. North Sámi storytelling at the turn of the 20th century* de Cocq (2008) me parece muy central. Además el estudio *Samisk litteratur i frammarsj?* de Balto y Lindi (1998) añade información y aspectos relevantes para la comprensión de la literatura de los samis. Sin embargo, con la comparación del cuento corto “ENE” con la novela ecuatoriana, el enfoque se concentra más en las semejanzas y diferencias literarias partiendo de la novela ecuatoriana.

1.4.1 La brecha y la relevancia de mi trabajo

Las dos obras literarias analizadas en este trabajo tienen valor y aceptación en sus respectivos países de origen. Han sido estudiado separadamente y el enfoque muchas veces ha sido en las técnicas literarias y los elementos literarios como tal. El cuento corto “ENE” (1979) normalmente se ha visto a la luz de la literatura noruega o la literatura sami, y *Porqué se fueron las garzas* por su lugar en la literatura andina, ecuatoriana o indígena. La tendencia ha sido también aplicar la teoría poscolonialista a este tipo de relatos, lo cual es natural por el dominio que tiene esta teoría crítica en el mundo y dentro de la crítica literaria hoy. El poscolonialismo está considerado como una corriente moderna y sus actores están reconocidos como teóricos de gran peso tanto en la sociología como en la literatura.

El caso es que los dos relatos de mi trabajo tratan un tema similar, aunque geográficamente muy distintos. La situación social de la población indígena en Ecuador y Noruega tiene semejanzas que no se puede evitar de ser, y como un paso más adelante en el intento de salir de las ideas eurocéntricas, sería interesante ver dos relatos así comparados. Por lo que yo sepa, no existe ningún estudio comparativo entre una obra literaria ecuatoriana y noruega acerca de los indígenas. Tomando en cuenta la relevancia de la cuestión de la identidad en los dos relatos, tampoco parece existir una investigación que compara este tema en dos relatos de origen geográficamente tan separados, pero al mismo tiempo sociológicamente y temáticamente tan similares. El interés de hacer un estudio así donde el enfoque es en la representación literaria de la identidad indígena es entonces aparente.

Por su actualidad y sus ideas nuevas, el pensamiento decolonial es extremadamente interesante para un estudio así, y al aplicar esas ideas a mi análisis mostraré la relevancia de esa corriente también fuera del contexto latinoamericano. Así trabajo prácticamente con el punto de partida del giro, lo que es salir de la perspectiva teórica eurocéntrica, y entrar en otro paradigma mental. También es un hecho que los actores principales del giro decolonial se han enfocado más en los aspectos sociológicos de los temas actuales de la decolonialidad, aunque sí hay ejemplos de que la aplican a la literatura. Sin embargo, por la causa de que ha existido durante poco tiempo, aplicar los pensamientos decoloniales a una análisis literario es todavía algo novedoso.

Espero que mi trabajo sea relevante para la literatura andina ecuatoriana que muchas veces parece ser olvidada por el gran peso e impacto que tiene la literatura andina peruana. Quiero con este trabajo entonces mostrar que también hay literatura ecuatoriana que trata el tema indígena y que debe ser reconocidos más de lo que es en la actualidad. También opino que con la comparación con “ENE” puedo mostrar que hay semejanzas, y lógicamente diferencias, entre literatura del tema de los indígenas de diferentes lugares, a pesar de las fronteras y distancias geográficas que hay. Esto además mostrará la relevancia de la idea decolonial, la que merece una posición más valorada dentro de la crítica literaria de lo que tiene hoy. Utilizando el giro decolonial como el fondo de la análisis, tengo consecuentemente también que tener ese aspecto como el método. Hay que tener cuidado de que no salga de la mentalidad decolonial al hacer al análisis, y logrando eso muestro también la relevancia práctica del giro decolonialidad, no sólo como una teoría analítica.

1.5 La hipótesis

El objetivo de este trabajo es hacer un análisis comparativo de la representación literaria de la identidad indígena en la novela ecuatoriana *Porqué se fueron las garzas* (1979) y el cuento noruego “ENE” (1979) en cómo está representada la identidad a través del bilingüismo y la escuela en los dos textos. Estos dos aspectos son centrales en la interculturalidad que forma la base para el trama en ambos textos porque muestran algunos de los momentos en el proceso de crear una identidad propia como personas indígenas en una sociedad intercultural donde el colonialismo ha dejado huellas profundas en las relaciones involucradas de poder entre los diferentes grupos sociales.

Esta desigualdad social se ha hecho parte de la mentalidad colectiva, y ahora parece haber una colonialidad intelectual en vez de un colonialismo institucional, como lo había en los tiempos de la colonización de los indígenas por los europeos. Esta colonialidad intelectual se puede dividir entre tres grupos, la colonialidad del poder, la colonialidad del saber y la colonialidad del ser. El giro decolonial busca alternar los tres aspectos de la colonialidad para mejorar las condiciones sociales para los grupos discriminados en cada uno de estos tres aspectos. En los relatos que analizo en este trabajo se nota que esa colonialidad intelectual se expresa especialmente como una colonialidad del ser porque la búsqueda de identidad se trata primeramente del ser humano y su valor como persona. Hay también ocurrencias de los otros dos tipos de colonialidad en los relatos, pero por ser más relevante para mi estudio, la colonialidad del ser es la perspectiva teórica y mental que tomo como el punto de partida.

Tomando en cuenta el ya señalado estado actual de la crítica literaria en esta área, que muestra que no existe ningún estudio que compare la representación literaria de la identidad indígena en un relato ecuatoriano con la de un relato noruego y, que tampoco se ha estudiado ninguno de los dos relatos actuales a la luz del pensamiento decolonial, formulo las siguientes preguntas con el fin de precisar mi hipótesis de trabajo:

- 1) ¿Qué semejanzas y diferencias hay en la representación de la identidad indígena de los dos personajes principales en los dos relatos, y qué significa esto para la comprensión de la identidad indígena en Ecuador y Noruega?

- 2) ¿Qué paralelos hay entre la identidad indígena representada literariamente en *Por qué se fueron las garzas* y “El niño de la escuela”, y la teoría crítica decolonial aplicada a la identidad indígena real.
- 3) A la luz del postulado de la colonialidad del ser, ¿qué importancia tiene la escuela en *Por qué se fueron las garzas* y “El niño de la escuela” en la representación literaria de la identidad indígena?
- 4) ¿Qué papel tiene el bilingüismo en *Por qué se fueron las garzas* para el desarrollo de la identidad indígena del personaje Andrés Tupatauchi y en qué medida es comparable con los problemas de bilingüismo sufridos por el niño Mattis en “El niño de la escuela”?

1.6 El marco teórico: El giro decolonial

El marco teórico concreto en este trabajo está basado en el giro decolonial¹, cuya historia es bastante nueva y moderna, y por lo cual se considera una teoría relevante y actual para el análisis de los temas presentados anteriormente. La teoría decolonial se concentra en la idea de que la historia del colonialismo ha resultado en un sistema-mundo donde el pensamiento eurocéntrico ha quedado como el punto de referencia para el resto del mundo, es decir que se trata de una colonialidad intelectual. Este sistema tiene su base en el pasado, pero también hoy en día sigue siendo un elemento básico en las relaciones de poder. Los conceptos de la descolonización y la decolonialidad son esenciales en esto (ver 1.6.2).

Este desequilibrio de poder es también el enfoque para el poscolonialismo, pero este último se conforma con analizar la ideología detrás este sistema. El poscolonialismo ha sido criticado por su enfoque teórico a un tema que realmente necesita no solo una análisis, sino también argumentos y acciones para cambiar la presente situación. Esto es lo que la decolonialidad ve como su mayor tarea, explicado bien por Arturo Escobar cuando dice que “[e]l objetivo es labrar nuevas formas de análisis, no contribuir a los ya establecidos formas de pensamiento (eurocéntrico), sin importar cuán críticos sean éstos” (2003: 70). Por tener un objetivo tan práctico se puede decir que el giro decolonial no es una teoría analítica, sino que es un pensamiento y un deseo de realmente hacer un cambio social. La opción decolonial es definida por Mignolo como “[...] la diferencia frente a la expansión del pensamiento

monotípico eurocentrado en su diversidad (cristiana, liberal, marxista)” (Mignolo 2007: 214) según los siguientes cuatro puntos:

(1) una analítica y una visión de futuro, es decir, una comprensión del presente y una formulación del porvenir. (2) La confluencia de múltiples proyectos políticos que son críticos del eurocentrismo (el cual se encuentra formulado en concepciones cristianas, liberales o marxistas). (3) Estos proyectos políticos críticos provienen de naciones indígenas, poblaciones afrodescendientes, sectores mestizos e inmigrantes de América del Sur, y de la población latina en los Estados Unidos. (4) Una intervención muy diferente a un simple giro a la izquierda (Mignolo 2007: 213).

Según la idea del nuevo historicismo, cada relato es una representación de la realidad y los eventos en ella porque tanto el escritor como el lector llevan sus propias ideas y pensamientos al texto. Esto resulta en que no hay como observar el texto como algo separado de la realidad. Cada relato lleva una ideología, y por esta razón se debe leer la literatura, y en este caso los dos relatos actuales, con la intención de entender algunos aspectos de los textos, y consecuentemente de la realidad. La idea de “la historicidad de los textos y la textualidad de las historias”⁸ (1998: 181) de Montrose es entonces básica para explicar la necesidad de analizar los relatos a la luz de algunos aspectos de la realidad. Establece que el texto representa el mundo real al mismo tiempo que se puede aprender algo de la sociedad al leer un texto literario. En el pensamiento decolonial “la literatura tiende, a partir de lo concreto, hacia la universalidad” (Penedo, A., Pontón, G. 1998: 7), por ejemplo dentro de los conceptos sociológicos.

El giro decolonial está de acuerdo de que la literatura y la realidad están conectadas, pero al mismo tiempo socava todo el concepto de la universalidad. En el pensamiento decolonial no existe ningún particular que representa lo universal de todo el mundo, e

⁸ ”Con la expresión *historicidad de los textos* pretendo referirme a la especificidad histórica –la incrustación social y material- de los modos de escritura incluidos no sólo los textos que estudian los críticos, sino también los textos en que los estudiamos a ellos; así, pretendo llamar la atención sobre la implicación histórica, social y material de todos los modos de *lectura*. Mediante la *textualidad de las historias* pretendo indicar, en primer lugar, que no podemos acceder a un pasado pleno y auténtico, a una existencia material que no se dé mediatizada por las huellas textuales de la sociedad en cuestión; además, la supervivencia de unas huellas en lugar de otras no puede tomarse como algo meramente contingente, sino que tiene que ser consecuencia, como mínimo parcial, de procesos sutiles de preservación y eliminación selectivas: unos procesos como los que han producido el programa tradicional de los estudios de humanidades. En segundo lugar, tales indicios triunfantes de un conflicto material e ideológico se ven sujetos a mediaciones subsiguientes cuando se convierten en los «documentos» en que basan sus propios textos descriptivos e interpretativos los que profesan en el campo de las humanidades. Tal como recuerdan Hayden White y otros autores, dichas historias y etnografías textuales constituyen, en sus propias formas narrativas y retóricas, y de forma necesaria aunque incompleta, el pasado, o las acciones y los significados ajenos a los que ofrecen acceso: la «historia» o la «cultura».” (Montrose 1998: 181, cursivas de Montrose).

introduce la idea de que “en el mundo quepan muchos mundos” (Restrepo y Rojas 2012: 21). En otras palabras, se ve que la inflexión decolonial problematiza el sistema del poder intelectual establecido por los exteriores occidentales e introducidos como verdades universales en todas partes del mundo, sin estar consientes de que esto es en forma práctica una colonialidad continua. La decolonialidad requiere un conocimiento situado, no universal.

1.6.1 El giro decolonial - Su origen, sus actores y su desarrollo

Habiendo ya mencionado el nuevo historicismo, vemos que los conceptos básicos están formulados por teóricos norteamericanos y europeos como Greenblatt y Foucault. Viendo los diferentes corrientes incluidos como partes del nuevo historicismo, la tendencia es que las teorías están basadas en las ideas formuladas por filósofos y críticos europeos como Sigmund Freud, Karl Marx, Friedrich Nietzsche, Edward Said, y Jaques Derrida. Eso incluye también las ideas poscolonialistas que se enfocan en las relaciones de poder entre las personas del mundo oriental y occidental y examina esto en una luz crítica con el objetivo de aumentar la conciencia a esas cuestiones, utilizando muchas veces la literatura como su fuente para allí encontrar algunos rasgos de la sociedad.

El giro decolonial toma como su punto de partida que la idea de que todos los modelos y pensamientos originalmente occidentales, considerados como verdades universales, realmente no lo son. Antonio Gramsci, aunque es europeo, era uno de los pensadores influyentes para el comienzo del perspectiva decolonial (Restrepo y Rojas 2010). Sus reflexiones de la hegemonía y la subalternidad han creado una fuente básica para el desarrollo de las ideas del giro decolonial, y primeramente ha servido para el conocimiento de las clases sociales y las relaciones entre ellas. Sin embargo, su perspectiva es europea, y el grupo decolonial busca crear otro paradigma de pensamiento acerca de estos temas.

La decolonialidad como una corriente significativo es una noción nueva. Sus actores principales están todavía vivos y siguen trabajando con estos temas hoy en día, lo que demuestra la relevancia y la actualidad de esta corriente. El sociólogo peruano Aníbal Quijano es uno de los fundadores del giro, y su teoría de la dependencia⁹ de los años setenta formó una base central para los pensamientos decoloniales. Al mismo tiempo, Immanuel Wallerstein introdujo el concepto del sistema-mundo que se planteó como fundamental en la sociología

⁹ La teoría de la dependencia: (Me falta literatura para escribir esta nota ahora. Lo estudiaré más en Ecuador...)

occidental (Castro-Gómez y Grosfoguel 2007). El filósofo argentino Enrique Dussel se añadió al grupo con sus ideas de la filosofía de la liberación, y luego los profesores ecuatorianos Walter Mignolo y Catherine Walsh y el puertorriqueño Nelson Maldonado-Torres han resultado ser importantes para el desarrollo del grupo decolonial. Hoy estos nombres, e incluso otros más, constituyen el núcleo del giro decolonial que es una corriente vigente y viva en las investigaciones y análisis de las relaciones de poder en el mundo, también representadas en la literatura.

El hecho de que todos los actores más centrales y básicos del giro decolonial todavía están vivos y siguen trabajando hasta hoy en día en el desarrollo de las ideas decoloniales, indica que es una corriente actual muy interesante, especialmente para los estudios latinoamericanos, sean de sociología, cultura o literatura. Por la dominación que han tenido, y siguen teniendo, las teorías de la crítica literaria de origen occidental, es el caso que los estudios decoloniales todavía se encuentran en una posición donde siguen luchando por el derecho de ser reconocidos como una corriente que debería tener más importancia en el mundo sociológico y literario. Sin embargo, la cantidad de universidades e instituciones que ofrecen estudios culturales o literarios con el enfoque en el giro decolonial sigue creciendo en América Latina, lo que resulta en que la cantidad de investigadores que aplican la decolonialidad a sus trabajos y estudios también aumenta. Esta “segunda generación” del grupo modernidad/colonialidad [...] en el futuro inmediato seguirá creciendo gracias al fortalecimiento de programas académicos [...] [y] [e]s en estos ‘laboratorios de investigación’ en donde se están formando las nuevas generaciones críticas de la modernidad/colonialidad, cuyas voces estaremos escuchando, sin duda, dentro de muy poco” (Castro-Gómez y Grosfoguel 2007: 13).

1.6.2 Los conceptos claves de la decolonialidad

Hay que establecer algunos conceptos claves de la decolonialidad, y lo primero que uno tiene que tener en mente es que hay una diferencia conceptual entre la *descolonización* y la *decolonialidad* que determina la base del giro decolonial (Castro-Gómez y Grosfoguel 2007). La *descolonización* se refiere al proceso del mundo colonizado para obtener independencia de los colonizadores, no solo entre las naciones, pero también cuando se trataba de las relaciones sistematizadas del poder entre grupos sociales. Sin embargo, las consecuencias sociales y

relacionales de la colonización se han quedado en las sociedades como paradigmas fijos del pensamiento entre diferentes grupos. Este tipo de colonialidad intelectual resulta en que los grupos anteriormente colonizados siguen en una posición subordinada por causas de actitudes y pensamientos que mantienen el sistema mental y colonial de antes. El proyecto decolonial se trata entonces de cambiar las perspectivas europeas con perspectivas de cada lugar para poder ver el mundo de otra manera. Los actores del giro decolonial toman entonces la perspectiva latinoamericana como el punto de partida en sus trabajos, y así introducen una vista nueva del mundo al mundo.

Restrepo y Rojas (2010) establecen que la colonialidad intelectual se puede comprender como el conjunto de tres dimensiones de colonialidad. Son la colonialidad del poder, la colonialidad del saber y la colonialidad del ser. Queda claro que los actores del giro decolonial se acercan al giro en maneras diferentes, poniendo su enfoque más en una de estas categorías que a las otras. En este trabajo el enfoque está en la última de éstas, pero me parece relevante introducir incluso las dos primeras para explicar porqué hay algunos aspectos centrales de la decolonialidad que no tienen el mismo peso en mi análisis.

La colonialidad del poder viene de las ideas de Quijano que podrían ser consideradas como conectadas de una manera más directa con las consecuencias de la colonización. Se trata de los efectos que el sistema colonial tenía para la construcción de una mentalidad que implica que los europeos son los poderosos y que las personas colonizadas son subordinadas. Esta concepción se muestra más en el aspecto economía política y tiene implicaciones sociales por el poder que estos elementos tienen para el resto de la sociedad y “se [entiende] como un patrón de poder global de relaciones de dominación, explotación y conflicto en torno al trabajo, la naturaleza, el sexo, la subjetividad y la autoridad al seno del surgimiento y reproducción del sistema capitalista” (Restrepo y Rojas 2010: 155). La colonialidad del poder es un concepto clave para entender las relaciones de poder entre las naciones, las instituciones y las personas afectadas por eso.

La idea de la colonialidad del saber, que están más enfocadas en los estudios de Dussel, Mignolo y Walsh, tiene su base en que históricamente los estudios e ideas de filosofía, que son los que se consideran como universales y aplicables para todo el mundo, tienen su origen en el mundo occidental. El eurocentrismo es fundamental para esta categoría epistémica, e indica que “se considera que los modos de vida y concepciones asociados a la

formación cultural propia son intrínsecamente superiores a los de otras formaciones culturales” (Restrepo y Rojas 2010: 135). Se trata de que algunas personas o culturas ocupan un puesto que aparentemente les da permiso para imponer sus pensamientos a otros, y que estas ideas se establecen como verdaderas aunque no tienen referencia ninguna con la realidad de los que son colonizados en esta manera. Las consideraciones acerca de qué es la sabiduría se encuentran bajo este punto, y según el giro decolonial se debe comenzar a pensar que la respuesta a esa pregunta no es universal, sino que depende de sitio.

La colonialidad del ser es el último de los tres grupos de la corriente decolonial, y se trata aquí de los aspectos ontológicos. Maldonado-Torres es él que ha trabajado más con esta parte de la decolonialidad, pero también Mignolo y Walsh han contribuido bastante al desarrollo de los pensamientos de este tema. La interculturalidad es una palabra clave en este contexto, y se puede decir que la colonialidad del ser se encuentra en las consecuencias que la colonialidad tiene para los individuos como seres humanos y en sus vidas diarias (Restrepo y Rojas 2010). Las implicaciones personales son afectadas por las actitudes que hay en la interacción entre las culturas, y eso a su vez afecta la identidad cultural de cada persona. Por la relevancia que esto tiene para el tema y mis hipótesis en este trabajo, la colonialidad del ser es el postulado aplicado en mi análisis. Sin embargo, el hecho es que todas las dimensiones de la decolonialidad están conectadas con, e influidas por, las otras dimensiones del pensamiento, así que no se puede negar la importancia que la colonialidad del poder y del saber tiene para el tema y este análisis literario.

1.6.3 El giro decolonial ante la crítica

Aunque el giro decolonial critica otras teorías acerca de las relaciones de poder en el mundo, es evidente que la decolonialidad misma también tiene sus delimitaciones y problemas. Esto es especialmente cierto cuando se nota que hay cierta inconsistencia entre los varios actores y obras de la decolonialidad. Esto es natural por el hecho de que es todavía una inflexión bastante nueva. Además aún no existe mucha crítica que se ha enfocado en la discusión de las ideas del grupo decolonial, pero salen poco a poco. Sin embargo, se debería mencionar algunos elementos problemáticos de este giro para tener estos en cuenta al hacer el análisis literario de este trabajo.

Una cuestión es la de que puede parecer que el giro decolonial tiene una tendencia de pensar que hay una igualdad entre las posiciones epistémicas y las sociales (Restrepo y Rojas 2010), lo cual no es necesariamente el caso. Una persona de la posición social subordinada no siempre indica que esta persona realmente es subordinada también en el aspecto del saber. La conciencia personal de los indígenas acerca de su conocimiento de la naturaleza resulta en que este saber les da más poder que a un europeo cuando se encuentra en la tierra del indígena, aun si el poder político está en las manos del europeo. Esto puede también causar una perspectiva donde la persona en la posición de menos poder político llegue a pensar que su sabiduría vale más y esto puede resultar el racismo al revés, lo que se ve claramente en la novela *Porqué se fueron las garzas*.

Esto nos lleva al siguiente crítica, lo cual es que el giro decolonial ha sido acusado por ser antieuropea. El intento de cambiar el paradigma de pensamiento eurocéntrico puede causar una actitud contra todo lo europeo y que rechaza todo lo que viene de ese lado. Un nativismo así tampoco debería ser la meta para una corriente que busca salir de los paradigmas que denomina algo como verdades universales. Decir que algo no es cierto porque viene de un lado también implica cierto tipo de universalidad. El asunto antieuropeo es problemático primeramente porque significa que las ideas decoloniales terminan haciéndose superiores a los otros, es decir que se puede identificar elementos de una colonialidad intelectual del otro lado, y segundo porque todos están afectados por el eurocentrismo, eso incluye también al ‘otro’, “entonces ver desde los ojos del otro no es tan sencillo como pareciera” (Restrepo y Rojas 2010: 190).

Otro problema posible de la decolonialidad es que por su origen y enfoque latinoamericano, podría ser problemático para actores fuera de ese contexto aplicar este pensamiento a la práctica. Esto es algo de lo que complica el uso de estas ideas como la teoría de mi análisis literaria, porque la pregunta es si yo como investigadora europea puedo tener credibilidad como usuario de este giro. Uno se puede preguntar si las implicaciones que la decolonialidad tiene para las perspectivas analíticas son realmente adaptables para los investigadores fuera de ese contexto y origen.

1.7 Método

Un estudio de la representación literaria de la identidad indígena en dos relatos tan distintos, pero al mismo tiempo con una temática bastante similar, requiere una análisis comparativa entre los dos relatos. Esto se hace en este trabajo con la aplicación de las ideas de la decolonialidad, particularmente de la colonialidad del ser, lo que indica que no se debería solamente analizar los relatos teóricamente, pero también tratar de entrar al pensamiento de los personajes indígenas. El objetivo de este método es llegar a una comprensión de su pensamiento y así mostrar que la decolonialidad tiene una función práctica para la percepción del mundo desde una perspectiva no europea.

Por el hecho que esto es un trabajo basado en el estudio en literatura escrita en español, en enfoque está más en la novela ecuatoriana que en el cuento corto noruego. Esto se soluciona con tomar *Porqué se fueron las garzas* como el punto de partida para el análisis, y de allí utilizar “ENE” como un complemento comparativo que pueda ayudar a enfocar los puntos y los argumentos indicados. Así se mantiene el enfoque en la novela ecuatoriana al mismo tiempo que se puede ver algunos aspectos comparativos en el relato noruego.

Para poder analizar los ejemplos del desarrollo de la identidad indígena en los dos relatos utilizo los ejemplos del bilingüismo y de la influencia que tiene la escuela en la literatura analizada, y esto lo conecto con estudios de estos temas de la sociología para poder crear un fondo relevante para mostrar como la literatura representa estos aspectos. Los personajes principales de los dos relatos son útiles para dar una comprensión literaria personificada por ellos del estado de los mismos momentos en la realidad. Además de ser un estudio solamente de los relatos en cuestión, quiero también mostrar con el uso de la decolonialidad que ésta puede servir como marco teórico para análisis de éste carácter, y que en una corriente relevante para la crítica literaria.

El objetivo de mi trabajo es estudiar la representación literaria de ciertos aspectos culturales de la realidad, algo que requiere también una comprensión profunda de estos aspectos. Para lograr esto necesito buscar literatura y estudios de esto primeramente en Ecuador, porque actualmente no hay mucha información concreta acerca de esto en Noruega. De los mismos aspectos de la cultura y el idioma sami y del desarrollo de la identidad hay más información accesible en Noruega, y algunos libros interesantes son *Sami culture in a new era. The Norwegian Sami experience* (Gaski 1997), *Samisk kulturkunnskap* (Berg 2003),

Samer som “de andra”, samer om “de andra”. Identitet och etnicitet i nordiska kulturmöten (Mundal y Rydving 2010), *Samene – urbefolkning og minoritet* (Thuen 1980), *Samerna i historien och nutiden* (Ruong 1982), *Samiska i ett nytt årtusende* (Mørck y Magga 2002), y *Identitet og livsutfoldelse* (Erke y Høgmo 1986). Para el concepto de la identidad como tal en una sociedad intercultural, el estudio *Att vara mitt emellan* de Borgström (1998) da una visión relevante y aplicable para partes del tema de mi estudio.

La cantidad de estudios del giro decolonial sigue aumentando, y es interesante observar el proceso que se está desarrollando en cuánto al interés creciente por esta corriente también fuera de su lugar de origen (Evidentemente hay más literatura acerca de este tema en Ecuador que en Noruega, así que tendré que añadir y editar este punto cuando tenga más conocimiento a las publicaciones que se puede estudiar allí). Sin embargo, he logrado encontrar algunas publicaciones también en Noruega, y parece que los actores del giro decolonial utilizan la Internet con frecuencia para publicar sus libros allí, lo que les ayuda a distribuir sus estudios a todo el mundo en una manera más eficaz.

Uno de los libros más informativos del giro decolonial es *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos* de Restrepo y Rojas (2010). Da una visión panorámica muy extensa y muy comprensiva de lo que esta corriente realmente es. Para entrar más al núcleo el libro *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* editado por Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) sirve para dar una visión general de los enfoques que algunos de los actores principales llevan al giro. Adicionalmente, parece que Mignolo es el más conocido en Noruega entre los actores de la corriente decolonial porque algunas de sus obras primarias han sido posibles de conseguir aquí. Menciono de ellas *La idea de América Latina* (2007) y *The darker side of Western modernity* (2011), y además la introducción y el comentario en *Natural and moral history of the Indies* de Acosta (2002), y la introducción al libro *Indigenous and popular thinking in América* de Kusch (2010). Mignolo es también uno de los contribuidores encontrados a la compilación *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas* de Lander (2003), donde incluso hay artículos escritos por Dussel, Escobar y Quijano, entre otros. El aspecto decolonial en la interpretación de textos está también mostrado claramente en *Teoría del texto e interpretación de textos* (1986) del mismo Mignolo, y es lógicamente de gran relevancia para mi estudio de literatura neo-indigenista.

1.8 Disposición

En este primer capítulo he introducido mi estudio con un señalamiento general del tema. Luego presenté las obras literarias *Porqué se fueron las garzas* de Gustavo Alfredo Jácome y “ENE” de Laila Stien, e indiqué sus posiciones dentro de sus contextos sociales y literarios en sus respectivos países de origen. Seguí con un panorama del estado actual de la cuestión crítica, mencionando allí algunos de los críticos y teóricos más relevantes para el tema, y de la brecha investigadora que señalé formé cuatro preguntas hipótesis que marcan el objetivo de mi estudio. Luego introduje la teoría básica de mi análisis, que es la decolonialidad, y indique el método que utilizo para aplicar la teoría a mi estudio y la manera en que realizo mi análisis del tema.

Para organizar mi trabajo tomo las preguntas de investigación indicadas en la parte 1.5 del trabajo como el punto de partida, y divido el trabajo en capítulos según los temas. En el segundo capítulo discuto y comparo los dos personajes principales de los dos relatos para así identificar algunas semejanzas y diferencias que hay en la representación de la identidad indígena en los dos personajes. Esto lo conecto con el tema general de la identidad indígena en los respectivos países, comparando así lo literario con lo real, para mostrar la relevancia de la literatura como una representación de la realidad. La identidad indígena noruega y ecuatoriana es aquí la palabra clave, y es discutido desde el perspectiva literario y sociológico.

El capítulo tres compara el concepto de la identidad indígena como lo representan los dos relatos con este mismo concepto en el giro decolonial. Esto lo hago con el uso de los ejemplos literarios más relacionados con el bilingüismo y el papel de la escuela, y relaciono estos ejemplos con las ideas decoloniales conectadas con este tema. El objetivo es señalar la conexión entre la literatura y la corriente teórica y así mostrar que los relatos realmente son representantes literarios de algunos momentos sociológicos de la realidad.

Para tratar la tercera pregunta hipótesis entro al capítulo cuatro donde el enfoque está en la escuela en los dos relatos y la influencia que esta institución tiene para la representación de la identidad indígena. Esta parte tiene la colonialidad del ser como un elemento importante para la comprensión de la relación entre este marco de la teoría decolonial y la representación literaria de estos aspectos de la realidad. En el capítulo cuatro la comparación entre la novela

ecuatoriana y el cuento corto noruego es evidente, y el objetivo es comparar la influencia de la escuela para señalar algunas tendencias semejantes en relatos de dos lugares que vienen de dos sitios geográficamente muy distanciados.

El capítulo cinco, que es el último capítulo analítico, se trata del bilingüismo como en *Porqué se fueron las garzas* como un elemento central para el desarrollo de la identidad indígena en el personaje Andrés Tupatauchi, y hago también una comparación con la situación del niño Mattis en el cuento corto “ENE” para indicar algunas semejanzas y diferencias en este asunto entre los dos relatos.

La última parte de este trabajo es el capítulo seis que resume los capítulos anteriores y muestra que mi trabajo ha sido relevante para los objetivos y el tema principal del estudio. En este capítulo resumo qué es lo que he hecho a través de la tesis para contestar las preguntas de hipótesis, y con esto se termina este estudio de un tema muy interesante, actual y relevante.

CAPÍTULO 2

La identidad indígena comparada entre personajes y países

2.1 Introducción

El uso de los personajes ficticiales en la literatura es un medio literario útil para expresar pensamientos, ideas y opiniones, o del escritor, de grupos sociales, de corrientes ideológicas o de otros actores en la sociedad representada en los textos. El escritor y traductor noruego Bjarte Breiteig afirma que cuando las voces de los personajes de los relatos de Stien empiezan a sonar, esas voces y sus palabras parecen dar más información a los lectores de lo que los personajes piensan que cuentan (2012: 469, traducción mía). Según Breiteig eso resulta en que los relatos se desarrollan al lado de la acción, pero al mismo tiempo hacia el interior de la voz del personaje (2012: 469). Esto indica que la comprensión de lo más profundo del relato se facilita para el lector a través de los discursos.

Tanto en *PSFLG* de Gustavo Alfredo Jácome como en “ENE” de Laila Stien hay un personaje principal cuya voz representa grupos de personas que son marginalizadas en su contexto. Un análisis de la identidad indígena de los personajes puede fundar un conocimiento más amplio de la importancia de las dos obras literarias en la comprensión de la identidad indígena real en Ecuador y en Noruega. Es útil para el presente análisis hacer una comparación entre la representación literaria de la identidad indígena de los dos personajes principales en los dos relatos y luego examinar qué significa esto para la comprensión de la identidad indígena en Ecuador y Noruega. El análisis se hace en este capítulo a través de una introducción de los dos personajes principales, y luego se analiza algunos aspectos de los dos relatos en los cuales se expresan elementos de la identidad indígena de los dos personajes de alguna manera. A continuación, se conectan esos aspectos literarios con la situación real de la identidad indígena en Ecuador y en Noruega, para establecer en qué manera la literatura y, en este caso, los dos relatos en cuestión, pueden proveer una comprensión más completa de la realidad.

2.2 Los personajes

Andrés Tupatauchi, el personaje principal de *PSFLG*, es un indígena de una comunidad llamada Quinchibuela, situada en la provincia de Imbabura en el norte del Ecuador. Él nació y

creció en ese lugar, con el idioma y la vida diaria de la cultura indígena, lo que forma a Andrés como un hombre indígena, de la misma manera que el lugar de origen forma parte de la identidad y el conocimiento cultural de cualquier persona. Un gran cambio en la vida del personaje sucede cuando recibe una beca para ir a estudiar en los Estados Unidos donde conoce a personas, culturas y maneras de vivir muy distintas de las que conocía antes.

El tiempo que Andrés pasaba en los Estados Unidos resultó en muchos cambios en su vida, pero más que todo vale mencionar que aprendió mucho acerca de las diferencias culturales que hay en el mundo. Además se casó con una mujer norteamericana, lo que, por sus identidades y choques culturales, afecta diariamente a los dos. Andrés entonces comienza la búsqueda de su historia cultural como parte de la gente indígena de Ecuador. El desafío de vivir en un punto de encuentros culturales continua hasta después de que regresa a Ecuador y empieza a trabajar como rector en una escuela.

Allí se encuentra otra vez con su propia gente, pero ellos sienten que él ha traído a Ecuador no solamente un título de doctorado de la universidad, pero también algo de la cultura norteamericana, y que ha cambiado como persona. Andrés se encuentra de repente en una situación donde su propia gente, las personas con las que él se identifica más, ya no le aceptan como uno de ellos. Al mismo tiempo su esposa y la cultura norteamericana sigue influyéndolo, pero el hecho es que Andrés no es norteamericano y nunca lo será, y tampoco es completamente indígena. La lucha de Andrés es entonces encontrar una manera de vivir con esa mezcla de culturas y al mismo tiempo mantener su identidad indígena. Andrés es consciente de su identidad, y utiliza mucho tiempo evocando momentos de su niñez, su juventud, y hasta momentos históricos del país que él quiere conectar con su propia historia, para buscar respuestas que puedan aclarar algunas de sus dudas y preguntas.

Mattis, el personaje principal del cuento corto “ENE”, no es tan consciente de su identidad indígena como Andrés. Mattis es un niño sami de Noruega que pasa, en los años 70, la semana en un internado lejos de sus padres para asistir a una escuela noruega. Mattis no habla mucho noruego, y le causa problemas asistir a una escuela donde le obligan a utilizar ese idioma. Además aprende cosas que a sus padres no les parecen útiles y necesarias para la vida sami, y Mattis empieza a sentirse incapaz tanto en la escuela como en casa de sus padres. Se encuentra atrapado entre la cultura noruega y la cultura sami, y a pesar de que hace lo mejor que puede, no es suficiente para los demás. Cuando usa el idioma sami al final del

cuento, el niño muestra al mundo exterior que está en un proceso para formar su propia identidad indígena, aunque el desarrollo no necesariamente es una decisión consciente.

2.3 La representación de la identidad indígena de los personajes de *PSFLG* y “ENE”

Para tratar el tema de la representación literaria de la identidad indígena de los personajes es útil identificar algunos aspectos centrales de los relatos que funcionan como símbolos relevantes para la expresión literaria de la identidad indígena de ellos. Este capítulo se centrará principalmente en los siguientes aspectos centrales en los dos relatos: el bilingüismo, la vida en la escuela, la vida en la familia, y la vida en las comunidades donde se encuentran los personajes. En las siguientes páginas se analizarán varios aspectos presentes en los dos relatos y se conectarán al estado y al desarrollo de la identidad indígena de los personajes principales.

El análisis comparativo entre los dos personajes principalmente toma como punto de partida las semejanzas que hay entre los dos personajes en cuanto a los aspectos mencionados, pero también se discute las diferencias encontradas en los mismos aspectos. Esto se hace para investigar en qué manera se puede identificar similitudes en la representación literaria de la identidad indígena de los indígenas ecuatorianos y de los samis, a pesar de que los dos relatos provienen de países y culturas diferentes. Al descubrir cuáles son las semejanzas y las diferencias en el encuentro entre dos mundos diferentes, representados por los países Ecuador y Noruega, se crean perspectivas únicas para empezar a entender como estos dos textos literarios son un producto de sus respectivas realidades.

2.3.1 La representación de la cuestión de la identidad en los dos relatos

La pedagoga sueca María Borgström (1998: 23) explica que los niños pasan por una etapa primaria en el proceso de socialización cuando sus padres les enseñan cómo vivir. Además en esa etapa los niños se identifican primeramente con su propia realidad. Posteriormente pasan a otra etapa donde los niños experimentan el contacto con el mundo exterior a través de la escuela. En los casos de Andrés y Mattis es evidente que al salir de sus pueblos para estudiar en otros lugares, el encuentro con el mundo de afuera, les causa tal choque que empiezan a cuestionar su vida y realidad anterior. La interculturalidad crea dudas y preguntas acerca de la

identidad que tienen, especialmente cuando vienen de una cultura que de modos diversos es subordinada a otra.

Según Walter Mignolo los indígenas de Ecuador han tenido y todavía tienen una consciencia intercultural debida a la historia colonial que tienen (Kusch et.al. 2010: xvii). Esto se ve ejemplificado en Andrés, ya se preocupa mucho por su origen histórico: su identidad como indígena ecuatoriano en los Estados Unidos, su identidad como indígena educado en su propio pueblo y el hecho de haberse convertido en un ejemplo para los demás. Es importante para él encontrar su propia identidad como indígena, en relación a todas las culturas y opiniones que le rodean. Además quiere enseñarles a los demás que no hay que considerarse inferiores solo por ser indígenas. Andrés quiere crear un pensamiento entre sus congéneres que les haga apreciar su cultura con orgullo y al mismo tiempo que les haga entender que ya no tienen por qué humillarse ante los mestizos y los blancos.

La idea de apreciarse y sentirse apreciado por los otros como un ser valioso en sí mismo, encaja muy bien con la corriente decolonial, específicamente “la colonialidad del ser” que Eduardo Restrepo y Axel Rojas explican así

la colonialidad del ser refiere a la *dimensión ontológica* de la colonialidad del poder, esto es, la experiencia vivida del sistema mundo moderno/colonial en el que se inferioriza deshumanizando total o parcialmente a determinadas poblaciones, apareciendo otras como la expresión misma de la humanidad (2010: 156, cursiva de Restrepo y Rojas)¹⁰.

Cuando Andrés quiere afirmar el orgullo indígena entre sus parientes es porque él ahora tiene una identidad más fuerte, y porque él mismo ha visto que su origen no significa que, él como persona, no tenga la misma capacidad y el mismo derecho de hacer las cosas bien. Ya no es necesario pedir permiso de ningún amo o patrón para vivir su propia vida. Andrés es muy consciente de que él vale lo mismo que cualquier otra persona. La consciencia que tiene sobre su identidad indígena se transforma en una autoafirmación de su ser, y de esa manera se opone a la colonialidad del ser ejercida por el exterior, que tiende a inferiorizarlo.

Por el contrario, Mattis, el personaje noruego, se encuentra todavía en una etapa en la que no piensa tan profundamente en su identidad como Andrés. Como cualquier otro niño, Mattis se identifica más con las personas importantes en su vida, como sus padres y su

¹⁰ “La colonialidad del ser” está estrechamente relacionada con otros dos conceptos del pensamiento decolonial: “la colonialidad del poder” y “la colonialidad del saber”. Restrepo y Rojas afirma que “[a]l igual que la categoría de colonialidad del saber, la de colonialidad del ser es una elaboración de las implicaciones en una dimensión concreta de la categoría de colonialidad del poder” (Restrepo y Rojas 2010: 156).

profesor, lo que es parte del proceso para desarrollar su propia identidad (Borgström 1998: 25, traducción mía). El quiere satisfacer a las autoridades en su familia y en su escuela para que lo vean como un niño listo y bueno. El encuentro entre la cultura superior del profesor, y la subordinada de sus padres, lo confunde, por lo que Mattis se pregunta sobre el valor de lo que aprende en los dos lugares. Dada la idea de que uno aprende cosas útiles y correctas en la escuela, Mattis piensa que si tan solo puede llegar a saber las cosas que sabe su profesor, él será un niño mejor y así tendrá más valor para los demás. La manera en que el profesor lo obliga a hablar en noruego le da la impresión que el noruego es mejor, y que sin hablar ese idioma desconocido él no tiene valor. El momento cuando deja de intentar rezar el “Padre Nuestro” en noruego, y lo reza en sami, es un momento crucial donde Mattis le muestra a su profesor que hay varias maneras de hacer las cosas. Mattis se opone así no sólo al concepto de la “colonialidad del ser” sino también a la “colonialidad del saber” y a la “colonialidad del poder”. Mattis, por medio de su oposición, establece un fundamento nuevo para seguir desarrollando su identidad indígena con más orgullo y confianza.

2.3.2 Bilingüismo

El fenómeno del bilingüismo se estudia, entre otros libros, en *Indigenous and popular thinking in America* (Kusch et.al. 2010). Las palabras de un idioma es el reflejo de la cultura y la manera de pensar en cada lugar. Sin entrar todavía en una análisis tan detallado se puede observar ya el bilingüismo como un concepto que permea a los dos relatos. Por lo tanto, es interesante comparar los modos en que se expresa el bilingüismo en la novela ecuatoriana y el cuento corto noruego porque sus orígenes son geográficamente muy distintos, aunque hay algunos elementos que los conectan.

La historia de *PSFLG* es contado desde el punto de vista de varias personas, dependiendo de quiénes sean los personajes enfocados en cada situación narrativa. La mayoría de las veces la voz narrativa es de Andrés Tupatauchi. Uno de los rasgos más distintos en esas partes del libro es que Andrés algunas veces utiliza dos idiomas para expresarse, tanto cuando conversa con otras personas indígenas como cuando se trata de sus pensamientos y opiniones interiores. El castellano es frecuentemente complementado con frases y palabras en kichwa, el lenguaje indígena utilizado en varias partes del Ecuador. Esto se ve por primera vez en las preguntas existenciales que a cada rato le ocupa la mente de

Andrés, y que le persigue a través de todo el relato, cuando él se pregunta “¿Pita ñuka cani? ¿Quién soy? ¿De quiénes vengo?” (Jácome 1979: 11).

Andrés utiliza primeramente el español, aunque el idioma quechua¹¹ es una parte tan integrada de su ser, que para él es natural remplazar algunas palabras del español con palabras del quechua. Los lingüistas holandeses Hella Olbertz y Pieter Muysken afirman que “[d]esde siempre, la palabra ha tenido una doble función, por un lado está la de servir como medio de comunicación, y por otro, la de convertirse en un símbolo de autoidentificación y lucha” (2005: 15). Cuando Andrés utiliza el idioma quechua para completar sus propios pensamientos sobre algo, el quechua no solo comunica algo, sino que también son palabras que afirman su identidad como persona indígena. El lenguaje entonces se vuelve parte de la lucha y de la búsqueda identitaria de Andrés y una forma de encontrar respuestas a las preguntas existenciales que se hace constantemente, y que de forma explícita expresan la confusión que tiene en cuanto a su propia identidad indígena.

Con su esposa Karen, y también en la relación inusualmente cercana que existe entre Andrés y su hermana Mila, el idioma tiene una función importante. Al explicar su uso de los idiomas con su esposa, dice que “[e]n la intimidad hablaban en inglés. A ratos, él se [sic] pasaba al castellano, pero desvariar [sic] desvariaba en quichua y en quichua conversaba con la Mila” (Jácome 1979: 163). Eso quiere decir que utiliza el inglés cuando conversa con las personas de otras culturas, y el español en la vida diaria. También se entiende que el quechua es para él un idioma que le sirve para expresar sus sueños y fantasías y además lo conecta de una manera especial con su hermana.

En la última parte del relato, Andrés habla sobre el quechua y el estado y poder que deviene de su uso.

Yo creo que he hecho valer el quichua, con el ejemplo, hablando un quichua orgulloso. Pero viene un runatural y me habla en quichua y me siento mal, faltado al respeto, porque me parece que no reconoce en mí la distancia que he logrado poner entre el indio que me habla y el hombre que he llegado a ser. Viene un mestizo y me habla en quichua y me esfuerzo porque en mi cara me está tratando de indio. Entonces en qué quedamos. Yo mismo a veces utilizo el quichua para joder a los mestizos que tirando más a indios que a blancos quieren estar sobre

¹¹ Nota sobre “quichua”/“quechua” (busca un fuente!!!). Kichwa/quichua.

nosotros los naturales, por enzapitados y porque se cortaron el guango¹²] en buen tiempo (Jácome 1979: 289).

Es evidente que Andrés es consciente de cómo y cuándo emplea los idiomas y, además, del significado cultural y social que tiene el uso de los idiomas según el contexto. Al mismo tiempo, cuando él habla en quechua, expresa lo más profundo de su ser y de su corazón. El quechua es entonces su lenguaje del corazón y lo más profundo de su identidad indígena se manifiesta cuando utiliza el idioma indígena.

En contraste, el personaje Mattis de “ENE” es todavía un niño escolar, y aún no ha llegado a una edad donde empieza a ser natural ser consciente de su propia identidad. El problema más grande de Mattis, relacionado con el bilingüismo, es que él no habla mucho noruego, mientras que el profesor quiere que los alumnos utilicen ese idioma en la escuela. El bilingüismo no es una herramienta para Mattis para salir y entrar en culturas diferentes, como lo es para Andrés, sino que es algo que le causa problemas porque no lo entiende. Además piensa que las personas que hablan noruego son más sabias porque el profesor dice que tiene que aprender el noruego para poder funcionar bien en la vida.

Tales comentarios del profesor motivan a Mattis para aprender el idioma noruego, y empieza a pensar que el noruego es un idioma mejor que el sami. La influencia impuesta por la cultura noruega resulta en que Mattis, sin darse cuenta, se acerca a ella y se aleja algo de la cultura sami. Lo que ha aprendido a través del idioma sami ya no es lo más importante, porque ahora tiene que dejar lo que antes sabía y aprender cosas nuevas que valen más que lo que aprendió en la lengua sami.

Mattis no piensa en que el idioma sami tiene algo que ver con su identidad, ni tampoco que se encuentra en un proceso que terminará en un desplazamiento lingüístico. Sin embargo, su reacción al final del cuento, cuando se opone al profesor al insistir en utilizar su propio idioma para decir el “Padre Nuestro”, muestra claramente que Mattis también entiende que no se debe dar valor a las personas por el idioma que hablan. La idea de que Dios entiende cualquier idioma le convence de que también está bien rezar en sami, y eso es lo que hace. Dentro de esa situación lingüística, Mattis ve más allá de los idiomas y utiliza su lenguaje de corazón, el sami, para demostrar que ese idioma también tiene valor. Su identidad

¹² “guango: cabellera trenzada” (Jácome 1979: 325). El significado importante de la trenza está explicado por Medina que propone que para Andrés Tupatauchi “[q]uizá en [...] el corte del “guango”, símbolo del descatamiento, está la razón del rechazo de su comunidad (1995: 102).

como persona está en la cultura y el idioma sami. Eso es lo que inconscientemente se manifiesta cuando Mattis deja que su corazón hable en el idioma que encuentra más natural.

2.3.3 La escuela

Como ya se ha mencionado, Borgström (1998: 23) dice que la escuela es el lugar donde la parte secundaria del proceso de socialización ocurre. Además apunta que los niños empiezan a comparar lo que aprenden en la primera parte del proceso con lo que contiene la segunda parte. La escuela entonces tiene un papel importante en la formación de la identidad de cada persona. Eso saben también las autoridades que establecen y controlan el sistema educativo en cada país y lugar, y es por eso que la escuela, en muchas ocasiones, ha sido una herramienta para que las autoridades puedan imponer pensamientos, culturas y cambios profundos en otras culturas del país. La colonialidad del poder y del saber, conceptos claves del pensamiento decolonial, resultan entonces adecuados en el análisis de la imposición de saber y poder que ejercen las autoridades de un país en relación a sus minorías etno-lingüísticas, ya que la “colonialidad del saber”:

opera dentro del eurocentrismo ya que considera las modalidades de conocimiento teológico, filosófico y científico no sólo como propiamente europeas, sino como superiores epistémicamente o incluso como las únicas válidas. La superioridad asumida de estas modalidades de conocimiento ha estado estrechamente ligada a la dominación europea de otras poblaciones y regiones. De tales modalidades se ha derivado una serie de tecnologías de sujeción y explotación de las poblaciones y regiones de la periferia colonial y postcolonial (Restrepo y Rojas 2010: 137).

Una representación literaria de la “colonialidad del saber” se manifiesta cuando Andrés recuerda una situación que pasó cuando él estaba en la escuela y la profesora les enseñaba a sus alumnos el tema de la fe religiosa de ellos, diciendo que “creer en Taita¹³] Imbabura, en auqui-cocha, en lechero, era cosa de indios abusioneros, ignorantes, idólatras. Y que ese pecado y todos los pecados había [sic] que confesarse” (Jácome 1979: 119). Allí se ve que la escuela completamente destruye el valor de la creencia indígena, diciendo que los que creen en eso son gente sin sabiduría y conocimiento y, además, idólatras.

Andrés se da cuenta de que su manera de ser poco a poco cambia por todo lo que él experimenta durante su vida, y entiende que tal complejidad cultural le trae mucha confusión

¹³ “Taita: padre” (Jácome 1979: 329)

acerca de su propia identidad indígena. Esto le frustra y hacia la mitad del relato cuestiona más que antes las cosas que le han pasado y le hecha la culpa a los estudios y a la supuesta sabiduría que ha obtenido:

Debía quedarme de indio, de indio-e-mierda. Así patiado [sic], gramputiado [sic]. Pero, ¿no soy lo mismo aunque sea licenciado? ¿No tengo el mismo tufo de indio, el mismo guango, el mismo apocamiento, el mismo. [sic] No. El mimo shungo^[14], no. Ni la misma alma. Y eso es lo malo. Soy indio, pero siento de otra manera, pienso de otro modo. Y esto es lo que en mí han hecho el colegio, la universidad, los libros. Si no se me hubiera cambiado el corazón, me hubiera nomás aficionado de las longas^[15] de Quinchibuela (Jácome 1979: 133).

Pese a estas dudas, o debido a ellas, Andrés concibe su posición como rector de una escuela para niños indígenas como una oportunidad para enseñar a sus alumnos que todas las personas, sean mestizos, blancos o indígenas tienen el mismo valor. Él quiere utilizar el poder educativo que tiene la escuela para introducir una enseñanza que no perpetúe los mismos modos de pensar que antes. En una ocasión enseña a los niños sobre la relación entre los mestizos y los indígenas, y subraya que estos dos grupos son iguales cuando dice que

[...] eso son: mestizos [...]. Nosotros los indios somos raza pura. Les hablaba en un quichua revalidado, con un tic que consistía en adelantar el gesto, la mímica a la palabra. Nada, señores alumnos, nada de amo tal o patrón cual. Eso se acabó. Si ellos son señores, también somos nosotros. Claro, ellos nos quieren siempre humillados, nos quieren buenos con b de burro. Los longos se reían para adentro, para un adentro reflatado, al verse tratados de señores, señores alumnos. Los mestizos – había proseguido –, no son mejores que nosotros. Se acabó el diosolopay^[16] amito. Se acabó la esclavitud y la servidumbre. Somos hombres tal como los mestizos, y tenemos que vivir y portarnos como hombres. Y había añadido en su quichua expresivo: *Ali jaris* (varones completos [sic]) (Jácome 1979: 45, cursiva de Jácome).

De esta manera Andrés niega los modelos socioculturales antiguos en que el valor de la gente dependía de la posición que la personas tenían en la sociedad. Afirma, por contrario, que tienen que saber que nadie es mejor que otro. Uno se puede imaginar que el niño sami Mattis podría haber sido uno de los alumnos de Andrés, si fuera de Ecuador y no de Noruega. Pero Mattis necesita que alguien le explique que no es verdad que el noruego es mejor idioma que el sami, y que lo que el ha aprendido de sus padres acerca de la vida sami tiene el mismo valor que cualquier cosa que alguien le pueda enseñar en la escuela. Mattis lucha por saber si lo noruego o lo sami es mejor, pero no es hasta el final del cuento que él mismo entiende que

¹⁴ “shungo: corazón” (Jácome 1979: 329)

¹⁵ “longo: niño indio. Es usado como insulto” (Jácome 1979: 326)

¹⁶ Diosolopay = Dios se lo pague. Expresión humilde de gratitud y de agradecimiento.

no se trata de encontrar “lo mejor”, visto desde afuera, sino que lo que sea más natural para él, es lo que es lo mejor para él.

Mattis utiliza su idioma para luchar contra la opresión cultural que el estado noruego, representado por el profesor en la escuela, impone a las personas noruegas indígenas. Le muestra así al profesor, a los demás alumnos y a sí mismo que él ya no quiere aceptar la obligación de dejar su origen indígena. Visto a la luz de la vida de Andrés, Mattis representa el inicio del proceso que Andrés ya ha vivido y recorrido y que lo ha llevado a confiar más en su propia identidad indígena. La diferencia es que Andrés no comenzó a luchar por su identidad hasta que es mayor que Mattis: en *Porque se fueron las garzas* no se encuentra ninguna evidencia de que Andrés cuestionó lo mandado por los profesores mientras era todavía un niño.

2.3.4 La vida en la comunidad indígena ecuatoriana y sami

En la pequeña comunidad ecuatoriana de Quinchibuela la tendencia es igual que en muchos lugares pequeños del mundo, la gente habla y opina algo de casi todo lo que pasa allí. Eso significa que los habitantes del pueblo entre ellos discuten también lo que hace Andrés, y en general no les gusta mucho la manera que él vive su vida. La gente quiere mantener cierta distancia a lo que no es indígena porque piensan que eso es la mejor manera de mantener su cultura e identidad indígena intacta. Lo interesante es que, como Andrés también comenta, eso resulta en que “[u]n ambiente de soliviantación, de racismo al revés, comenzó a fermentar en Quinchibuela” (Jácome 1979: 43).

No es solamente Andrés que se da cuenta de que su tiempo en los Estados Unidos le ha dado una perspectiva diferente de ver la vida. Entre otras cosas, la gente de la comunidad de Quinchibuela dice que “[h]a vuelto vestido como natural mismo, igualito por fuera está, pero cambiaoado por dentro” (Jácome 1979: 41) y “[q]ue jodida esta mezcla, indio por fuera, blanco por dentro. Blanco con todos sus saberes, indio con título de blanco, indio con mando de blanco” (Jácome 1979: 43). También comentan de que ya no saben cómo tratarlo, porque ahora lo ven como una mezcla entre un hombre indígena y un hombre blanco: “Por fuera ca¹⁷], indio mismo estaba pes [sic], guango-poncho-calzoncillo, tonces [sic] ca ha de ser de

¹⁷ “Ca: partícula pospuesta que refuerza la expresión” (Jácome 1979: 323).

saludar *Mingachiguay*[¹⁸], *tío Andrés*, pero dentro del Andrés ca un blanco estaba metido pes [sic]. Será nomás [sic] de saludar como a [sic] blanco” (Jácome 1979: 43). La interculturalidad que Andrés lleva en su interior afecta así a los demás personajes también, y ellos se ponen a cuestionar cómo se puede identificar si una persona es indígena o no.

La voz de la comunidad también expresa escepticismo en cuanto a la esposa norteamericana de Andrés. “Querer a su gente será regresar casado con gringa, ¿ja? Y completó su disgusto: Nos viene a *munachir*[¹⁹] la gringa el pendejo” (Jácome 1979: 41, cursiva de Jácome). Opinan que Mattis debería casarse con una mujer indígena para mostrar que él todavía es uno de ellos, y que es una gran falta de respeto elegir a una chica que no puede representar su identidad indígena. La oposición contra las personas fuera de su comunidad que aquí revelan es uno de los ejemplos más explícitos del racismo al revés que Andrés destaca. Al mismo tiempo hay una corriente en movimiento en la manera de pensar entre los jóvenes de Quinchibuela:

Los jóvenes indios de Quinchibuela, los estudiantes sobre todo, se sentían orgullosos del doctor Andrés Tupatauchi. Él había demostrado algo que no sabían precisar, pero que les hacía sentirse bien en su condición de indios. Les había puesto muestra, se había convertido en ejemplo, lucía bien al guango, vestía con dignidad el poncho (Jácome 1979: 43-44).

La pregunta es entonces si la lucha de Andrés realmente puede cambiar las formas de pensar y actuar dentro de su propia generación, o si es algo que poco a poco les cambiarán más a los jóvenes. Andrés traslade su orgullo de ser indígena y su consciencia sobre su identidad a las personas más jóvenes, lo que puede resultar en un gran cambio social en cuanto a que ellos se consideren como valiosos tal como son, sean indígenas o blancos.

En el cuento corto “ENE” no se sabe mucho de lo que dice la comunidad indígena acerca de lo que Mattis experimenta. Una de las situaciones comentadas es que el chofer del bus se pone bravo cuando los niños cantan su “joik”²⁰ sami. Hay un consenso común de que el idioma sami no debe ser utilizado porque todos deben hablar en noruego. Sin embargo, por lo que ha dicho el pastor noruego en la iglesia de que Dios entiende todos los lenguajes, se comprende que también existen voces en la sociedad sami-noruega que valoran todos los idiomas y culturas en la misma manera. También vale mencionar que el historiador noruego

¹⁸ “mingachiguay: saludo quichua al entrar en una casa que significa “venimos a ayudar”” (Jácome 1979: 327).

¹⁹ “munachir: provocar la envidia ostentando lo que se tiene” (Jácome 1979: 327).

²⁰ Joik =

Bård A. Berg dice que el hecho de que el joik todavía existe demuestra que la sociedad sami guarda sus tradiciones a pesar de la presión que pueda venir desde afuera (2003: 184).

En el caso de Andrés hay una oposición fuerte contra todo lo que no viene de la comunidad indígena. En cuanto a Mattis, él vive en una realidad donde la cultura indígena ya no se valora y le sorprende entonces escuchar que el pastor dice que también el idioma sami importa porque eso es un pensamiento nuevo para él. En los dos relatos los personajes principales están expuestos a las opiniones de sus respectivas sociedades, lo que causa al mismo tiempo frustración y aclaración acerca de cómo debería ser vista la identidad indígena, por los otros habitantes de cada país.

2.3.5 Familia

Al tratar el aspecto de la familia de los personajes y su identidad indígena, hay que tomar en cuenta que los dos personajes se encuentran, no solo en diferentes países, sino sobre todo, en estados muy diferentes de sus vidas. Andrés es una persona adulta casada que salió de la casa de sus padres hace años, y Mattis es un niño que todavía depende mucho de sus padres. En el caso de Andrés las personas más importantes de su familia para él son su esposa Karen y su hermana Mila.

Karen representa la cultura norteamericana en la vida de Andrés, y ella es uno de los elementos que crea una distancia entre él y su identidad indígena. Al mismo tiempo es por estar con ella que él realmente entiende que su identidad indígena existe de una manera muy profunda en su ser. Cuando vive tan cerca a ella las diferencias culturales se hacen más evidentes para él, y eso aumenta su consciencia de su otredad como indígena. La relación entre Andrés y su hermana Mila fue tan cercana que se convirtió en una relación sexual. Eso se entiende primeramente porque Andrés piensa en Mila cuando pasa su luna de miel con su esposa Karen (Jácome 1979: 66-67), y luego cuando pasa algo sexual entre los dos hermanos (Jácome 1979: 126). Andrés compara la relación que tiene con su hermana con la de los personajes de un libro que ha leído y relaciona todo eso con un mito antiguo de un hermano y una hermana que estaban juntos. Conecta su propia historia con lo incestual que aparentemente pasó hace años entre sus antepasados resaltando así la importancia de ser: Karen representa el aspecto intercultural de Andrés, y Mila simboliza lo más íntimo de su identidad indígena.

En cuanto a Mattis, él percibe cierta resistencia por parte de sus padres cuando llega a casa y les cuenta de las cosas que ha aprendido en la escuela. Muchas veces reaccionan haciendo caso omiso, y otras veces insinúan que lo que hacen en la escuela son tonterías. Desean que aprenda más acerca de los renos y la vida práctica porque su hijo ya no sabe como trabajar bien con los animales. La frustración creciente del padre de Mattis lo lleva a explotar cuando los perros parecen ser más capaces que su hijo de entender qué hacer, porque Mattis se siente inútil hasta en su propio hogar y dentro su propia cultura.

Comparando las situaciones de las familias de Andrés y Mattis, se puede decir que aunque los dos se encuentran en contextos culturales semejantes, hay una gran diferencia entre la manera en que enfrentan sus respectivos ambientes culturales. Andrés tiene confianza en su habilidad de ser parte de dos culturas al mismo tiempo e intenta llevar una vida que incluya lo mejor de ambos mundos. Mattis aún no ha establecido su identidad como persona, y siente que vive entre dos culturas: la cultura noruega y la cultura sami. Lo cual resulta en que lucha por ser aceptado en los dos contextos culturales y al no lograrlo, se siente inútil. En la desesperación que le atrapa al final del cuento, encuentra la solución al no rendirse y así revalora lo que ya sabe, y termina por desempeñarse como una persona sami en el contexto noruego.

2.4 La representación de la identidad indígena en Ecuador y Noruega a través de sus discursos literarios

La comunidad indígena mundial es compleja y grande. Según las Naciones Unidas (La ONU) (2009) existe un elemento importante de autoidentificación para considerarse indígena. Al mismo tiempo que se trata de tener una historia continua desde las sociedades colonizadas; una conexión dinámica con la naturaleza, con su propio idioma, y con su religión y creencias. La ONU afirma que lo más importante para ser indígena es tener una identidad indígena. La comunidad indígena en el mundo entonces consiste de gente de muchas nacionalidades que compartan una identidad común como indígenas. Lo triste es que la mayoría de los grupos indígenas llevan la carga de una historia pasada de subordinación, explotación y colonialidad que los afecta hasta hoy día.

La comunidad indígena en el Ecuador que es relevante para este trabajo es la de los indígenas quechuas en la región andina, porque el personaje principal de la novela *PSFLG*

representa esa comunidad. Del mismo modo, los samis de Noruega son los indígenas representados por el personaje Mattis en el cuento corto “ENE”. Para examinar el significado de esa representación literaria de la realidad no solo hay que ver la literatura a la luz de la realidad, para aumentar la comprensión de la identidad indígena que hay en Ecuador y Noruega, sino también emplear en el análisis textual teorías como la Decolonialidad (Dussel, Mignolo, Quijano) que se entran, como se comentó, en el estudio de la colonialidad del poder, del saber y del ser.

2.4.1 La literatura y la realidad en interacción: una lectura decolonial

La historia colonial ecuatoriana tiene muchas semejanzas con la de los demás países latinoamericanos y especialmente con los países andinos como Perú, Bolivia y parte de Colombia. La historia colonial empezó con la conquista española, y sus formas impuestas de colonialismo y colonialidad hasta que Ecuador se liberó de España en el año 1809. Durante casi tres siglos de colonialismo español se estableció en Ecuador una cultura que obligó a que los indígenas deberían servir a la gente mestiza y blanca ya que los indígenas no eran considerados como personas sino más como animales útiles.

Los indígenas entonces aprendieron a vivir de manera humilde y sumisa ante sus amos y patrones hasta después de la independencia en el siglo XIX. Las diferencias entre los indígenas y los criollos ecuatorianos cambió: ser implementadas por el colonizador España a ser una consecuencia intelectual de la colonización, lo que entonces ejemplifica la decolonización. Según la perspectiva decolonial los indígenas siguen siendo oprimidos porque predomina la idea implícita de que los indígenas deben servir y obedecer a los criollos. Este tipo de colonialismo y colonialidad que impera en el Ecuador considera que los indígenas no tienen mucho valor como personas y son inferiores como seres humanos.

El colonialismo y colonialidad impuesta y aceptada por siglos por los indígenas de Ecuador ha provocado una lucha intelectual que poco a poco ha comenzado recientemente a cambiar esta perenne situación de sumisión vivida por los indígenas ecuatorianos y andinos. Este proceso de decolonización se ha articulado principalmente desde el del final del siglo XX y comienzos del XXI. A través de los relatos y la poesía varios autores han encontrado su manera de expresar la situación social de los indígenas para que la gente de afuera vea como

es. Los autores utilizan entonces los personajes como representantes de la realidad, y eso es lo que Gustavo Alfredo Jácome hace con Andrés Tupatauchi en *PSFLG* (1979).

En el caso de los indígenas samis de Noruega nunca hubo esa extensa colonización que sucedió en América Latina. Los samis tenían el derecho de vivir sus vidas en libertad y no fueron esclavos y sirvientes de los noruegos. Pero, como enfatiza el etnógrafo noruego Gutorm Gjessing, se puede comparar la explotación de los recursos naturales en las áreas de los samis con el colonialismo. También dice que cualquier explotación económica, social o cultural de una minoría es colonialismo, sea en África o en los países Nórdicos (1973: 110, traducción mía). La política asimilativa seguida por el gobierno noruego desde los años 1800 hasta los años 1970-1980 es por tanto, consecuentemente un tipo de colonialismo.

Nordiska ministerrådets språkpolitiska referensgrupp apunta que aún después de que dejaron esa política asimilativa, continuaba la opresión pasiva que se había establecido en la sociedad, tanto en Noruega como en los otros países donde viven los samis (2002: 20). Esta situación social tiene muchas similitudes con la realidad ecuatoriana durante la misma época, y en estos dos países la colonialidad del poder, saber y ser continua aunque ya no exista el colonialismo explícito en un sistema colonial oficial. Los dos relatos tratados en este trabajo aparecen durante la época de los años 70, cuando los indígenas mismos comienzan a querer hacer algo para cambiar su realidad como oprimidos.

La descripción de los aspectos sociales de los relatos mencionados en el punto 2.3, indica la importancia de la identidad indígena desempeñan un papel importante. Estos aspectos reflejan la realidad, porque el bilingüismo, la escuela, la comunidad y la familia son áreas en las que se desarrolla la identidad personal. Las situaciones analizadas (ver 2.3) son ficticias, pero corresponden, sin duda, a algunos de los desafíos reales de las personas que viven en una sociedad multicultural.

El bilingüismo, en Ecuador y en Noruega, es uno de las cuestiones más claras de que existe una diferencia cultural entre las personas. El idioma puede abrir y cerrar puertas y como ya se ha discutido en este trabajo (ver 2.3.2), el idioma también expresa lo más profundo del corazón si se puede utilizar libremente. El idioma articula poder y es, por eso, que las autoridades quieren imponer el uso de los idiomas indígenas. Cuando la gente tiene su propio idioma, también significa que tiene algo en común que guarda la unidad entre los que conocen ese idioma manteniéndose así la unidad y el poder que hay en una comunidad

determinada. Es también el caso de Noruega, y Ecuador entre los indígenas de los dos países: Aunque los idiomas quechua y sami son completamente distintos, el valor de poder utilizar su propio idioma es el mismo cuando se trata de crear y mantener la identidad indígena.

Como se sabe, el papel de autoridad desempeñado por el sistema educativo, y en especial por la escuela para niños, es indiscutiblemente de gran significado para el desarrollo de la identidad de las personas. Las autoridades ecuatoriana y noruega aprovecharon su autoridad y poder para influir en las mentes de los niños, para que dejaran su identidad indígena y adoptaran la cultura mayoritaria, que casi siempre es opresiva. El hecho de que la escuela sea tan esencial para Andrés y Mattis, muestra que es una institución de gran relevancia para el desarrollo de la identidad indígena. Los relatos estudiados aquí reflejan de una manera muy concreta este estado de submisión. Los aspectos estudiados en los dos relatos aluden a cosas que fácilmente podrían haber pasado en las escuelas reales de los dos países en esa época, lo cual enfatiza que el sistema educativo tiene mucho que ver con el desarrollo de la identidad.

La identidad de la gente también cambia según las personas que la rodean. Esto se aprecia en los relatos tanto en las historias de Andrés como en la de Mattis, donde la comunidad y los familiares de los protagonistas obtienen papeles centrales cuando los personajes principales buscan respuestas a sus preguntas existenciales. Este dato ficcional remite a la importancia que las demás personas tienen en la interacción social de la vida real. Los padres, los profesores, los amigos, los vecinos y muchos otros influyen la manera en lo que la gente piensa y cómo actúa. Jácome y Stien ejemplifican esto de modo muy auténtico en sus relatos.

La interacción entre la literatura y la vida real puede alertar al público sobre lo que pasa en el mundo. Al utilizar ejemplos creíbles en la literatura ficcional, los relatos abren los ojos de los lectores para que entiendan más algunas verdades que posiblemente no son tan accesibles para todos. Al leer los relatos con la idea de que es una concepción marxista y una representación de la realidad, la comprensión acerca del asunto de la identidad indígena crece en el lector informado.

2.5 Conclusión

En este capítulo se han analizado primeramente algunas semejanzas y diferencias que hay en la representación de la identidad indígena de los dos personajes principales en la novela *PSFLG* de Gustavo Alfredo Jácome y el cuento corto “ENE” de Laila Stien. Luego de introducir los personajes Andrés y Mattis se ha cuestionado la representación literaria de su consciencia sobre su identidad indígena. La parte más importante de este capítulo es la que trata cuatro de los aspectos más relevantes que articulan los relatos sobre la identidad indígena de los personajes: El bilingüismo, la escuela, la comunidad y la familia. Al respecto se estudió que Andrés es un hombre mucho más consciente de su identidad que el niño Mattis que aparentemente no tiene la misma manera madura de pensar. Mattis parece estar pasando por un proceso identitario infantil que Andrés ya ha experimentado hace años.

La última parte de este capítulo trató el tema de cómo la literatura representa la realidad, y qué significado eso tiene para la comprensión de la identidad indígena en Ecuador y Noruega. La conclusión sobre este tema es que la interacción entre la realidad y la ficción puede servir para que más personas tengan acceso a algunas partes de la realidad de los indígenas, y que eso les puede ayudar a en comprender la identidad de los indígenas, también en la realidad.

CAPÍTULO 3

La identidad indígena literaria en: *Por qué se fueron las garzas* y “El niño de la escuela”. Un enfoque decolonial

3.1 Introducción

Al conectar la teoría decolonial con la identidad indígena en la literatura y la realidad en base a la novela *PSFLG* de Gustavo Alfredo Jácome y el cuento “ENE” de Laila Stien, se puede hacer un análisis comparativo interesante y hallar los paralelos que hay entre estos dos relatos. El objetivo de este capítulo es entonces investigar los paralelos que hay entre la identidad indígena representada literariamente en *PSFLG* y “ENE”, relacionando la teoría crítica decolonial también al estudio de la identidad indígena real.

En el estudio de este tema comenzaré con una introducción general sobre la identidad indígena literaria para luego discutiré brevemente cada uno de los dos relatos considerados representativos de ésta identidad indígena. Después compararé la identidad indígena real en Ecuador y Noruega en el contexto del desarrollo histórico dentro de los dos países. Luego discutiré cómo la literatura, en general, puede servir para revelar algunos de los aspectos de la realidad que la teoría decolonial se propone cuestionar. La última parte de este capítulo se enfocará en el examen de los paralelos decoloniales de la identidad indígena literaria y real, para así aumentar el conocimiento de algunas de las relaciones que pueden haber entre la literatura y la realidad.

3.2 La identidad indígena representada en la literatura

En el capítulo 2 se investigó la representación literaria de la identidad indígena de los dos personajes principales en los dos relatos *PSFLG* del ecuatoriano Gustavo Alfredo Jácome y “ENE” de la noruega Laila Stien a través de fragmentos literarios sobre el bilingüismo, la escuela, la vida en la comunidad indígena ecuatoriana y sami, y la familia (ver 2.3.2 – 2.3.5). Los personajes representativos de otros indígenas de la comunidad, la identidad indígena representada por Andrés Tupatauchi y el niño Mattis es una personificación de la identidad indígena colectiva de sociedades ecuatorianas y noruegas afectadas por hechos históricos. En el caso del Ecuador, Antonio Sacoto declara que:

sí creemos nosotros que la literatura indigenista [ver 1.2] se asienta horizontalmente en la realidad histórica que ramifica todas las otras realidades antropológicas, sociológicas, políticas, artísticas o de otra índole. Esta realidad en el Ecuador es la de transición de una sociedad semifeudal a una semi-capitalista. Este momento capta la novela indigenista ecuatoriana (1998: 425).

Esta declaración es importante para poder obtener una comprensión más profunda de la identidad indígena y de la lucha social de los indígenas en una sociedad colonizada y semifeudal, donde todavía viven como personas oprimidas. Esta opresión existe, a pesar de que los indígenas oficialmente ya no sufren el colonialismo militar de España, pero sí la colonialidad del poder, del saber y del ser. El fin de la colonialidad, o las “independencias políticas de las colonias” (Restrepo y Rojas 2010: 16, ver 1.1 y 1.6.2) es un objetivo central del pensamiento decolonial, como estrategia política de liberación de los oprimidos, en este caso, los indígenas.

La identidad indígena colectiva se expresa no solamente por medio de los personajes principales en relatos como *PSFLG* y “El niño de la escuela”. También hay aspectos sociales representados literariamente que ayudan a colorear la imagen de la identidad indígena, en general. A través de la literatura se puede aprender mucho sobre la historia y la cultura del lugar en donde sucede la acción, así como entender de qué manera la identidad indígena es un resultado de la representación literaria de ese trasfondo social.

José Carlos Mariátegui afirma que “[l]a literatura indigenista no puede darnos una versión rigurosamente verista del indio. Tiene que idealizarlo y estilizarlo” (2007: 283). Solamente cuando los indígenas son autores se puede entender la literatura como una representación más exacta de la realidad. El lingüista inglés Norman Fairclough, conocido por sus ideas y publicaciones sobre el análisis crítico del discurso, confirma esto al declarar que “el discurso hace a las personas, así como las personas hacen el discurso” (Fairclough 1992: 39, traducción mía).

En el contexto de la identidad indígena, se puede traducir la formulación de Fairclough, y decir que el discurso forma a la identidad indígena, así como la identidad indígena forma al discurso y por tanto, se puede argumentar que para un autor que no es indígena y, que por eso, no tiene una identidad indígena, el discurso tampoco representará la identidad indígena de una manera exacta. Sin embargo, por el conocimiento profundo que los dos autores Gustavo Alfredo Jácome y Laila Stien tienen de las personas y de las culturas

indígenas de sus respectivos países (ver 1.2 y 1.3), los personajes de los dos relatos obtienen más credibilidad como representantes literarios de la identidad indígena.

3.2.1 PSFLG como exponente literario de la identidad indígena

En relación con la discusión en 3.2 sobre la literatura indigenista como exponente creíble de la cultura indígena, hay que recordar que, por el uso de la voz de un personaje principal indígena en la novela *PSFLG*, ésta novela se clasifica como neo-indigenista (ver 1.2). Antonio Sacoto comenta las consecuencias del estilo narrativo del autor Gustavo Alfredo Jácome, y declara que el narrador no sólo manifiesta la identidad indígena de un personaje único, sino de todos:

Con la publicación de *Por qué se fueron las garzas*, llegamos a la conclusión que el referente indio y la tesis de denuncia siguen en pie cuando se asimilan nuevas formas narrativas en estilos que reflejan más no solo la interioridad indígena sino, el mundo palpitante que le rodea (Sacoto 1998: 403).

Al articular los temas indigenistas a través del punto de vista de Andrés Tupatauchi, se aumenta la credibilidad de la novela como una representación literaria relevante de la identidad indígena ecuatoriana y andina. Cuando Andrés se pregunta “¿Quién soy? ¿De quiénes vengo?” (Jácome 1979: 14), asume el lector que sus inquietudes no sólo representan la identidad cuestionada por él, sino también por la sociedad indígena, en general. La lucha interior de Andrés para encontrar maneras para vivir en un mundo donde la interculturalidad constantemente le causa confusiones representa la lucha de todos los indígenas en su sociedad. Antonio Sacoto resume la historia de Andrés Tupatauchi así:

“En la novela hemos asistido a la creación de Andrés el protagonista lleno de ambigüedades por el choque de la cultura interior a la que con orgullo se aferra y la cultura externa del cholo y el mestizo que le rodea pero la desprecia. Es un personaje además representativo del indio que venciendo barreras llega a superarse y sin embargo se ve acostado por los mismos prejuicios” (Sacoto 1998: 432).

Sacoto explica aquí que Andrés es un representante de los indígenas, legitimando así su papel en la representación literaria de la identidad indígena en la novela. La consciencia que tiene Andrés de los interrogantes de su identidad, es el resultado de haber tenido la oportunidad de estudiar y ver el mundo indígena, desde afuera. Su actitud crítica ante las autoridades

opresivas, revela que su mentalidad ha cambiado y que ha aprendido a reconocer la cara de lo que en sociología y estudios políticos se conoce como “colonialidad” (Dussel, Mignolo, Quijano, et.al. – Restrepo y Rojas 2010). Una descripción de ese mecanismo social es que:

[I]a colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados (Restrepo y Rojas 2010: 15).

Se evidencia que dentro de “la colonialidad” hay muchos aspectos que se pueden reconocer en la vida de Andrés y de los demás indígenas en *PSFLG*. Este relato, entonces, representa una parte de la realidad de los indígenas, lo que comprueba que el tema de la identidad indígena, dentro de la novela, también representa la identidad indígena real, de donde proviene el referente de la novela de Jácome.

3.2.2 “ENE” como portavoz literario de la identidad indígena

La autora del cuento noruego “ENE”, Laila Stien, ha declarado en una entrevista que “[d]e esa colección de debut, ‘Nyveien’ [‘Nuevo camino’], el punto de partida de la mayor parte de los cuentos, era dar voz a una cuestión o a un mensaje: se trataba de encontrar una situación que pudiera expresar un asunto en particular” (Stenstad 1992: 167, traducción mía). Esta declaración conecta sus obras literarias con la realidad, lo que, sin duda, puede interpretarse de la forma en que “El niño de la escuela” puede ser una representación literaria de la realidad directa.

Stien añade que “[l]o que he hecho, es presentar algunas situaciones que muchos probablemente llamarían triviales, mostrando que así es. Así lucha la gente” (Stien, citada en Stensland 1992: 167, traducción mía). En el cuento corto Stien actualiza la cuestión de la identidad indígena de los niños samis en un contexto de asimilación a la cultura noruega, escogiendo la escuela como ejemplo concreto de la representación literaria de su tema. Su tema, en cuestión, es el poder represivo que el Estado de Noruega ejercía sobre el pueblo sami, cuando los forzaba a aprender y hablar noruego en un intento de fortalecer la identidad noruega, a expensas de destruir la identidad sami. Esta hegemonía sobre la cultura sami duró

desde la década de 1850 hasta la década de 1970. En este período, las instituciones educativas fueron instrumentales para poder ejercer dicho poder estatal de represión de una cultura minoritaria (la sami) en Noruega. El efecto que la representación negativa de la cultura sami tuvo en la identidad indígena, es que, hasta hoy en día, muchas personas del grupo minoritaria de los samis todavía tienen vergüenza de admitir que son de origen sami: problema expuesto en el documental *Den stille kampen: Skam og stolthet 1:6 (La lucha silenciosa: Vergüenza y orgullo 1:6, traducción mía)* el 5 de noviembre del 2013 en NRK, el canal estatal de la televisión noruega.

La trama de “ENE” del cuento de Stien refleja la última parte de estos años (1970 – 1980) de represión cultural sobre los samis por parte del Estado noruego. Mattis, el personaje principal del cuento, representa este periodo, durante el cual las autoridades noruegas quieren imponer a los alumnos sami su cultura y, ante todo, el idioma noruego. Mattis se siente confundido, en medio de dos mundos culturales y a través de su voz el autor comunica sus sentimientos de Mattis al lector. Al igual que Andrés Tupatauchi en *PSFLG*, Mattis representa la voz colectiva de todo el pueblo sami o, más bien, la voz de los niños que sufren, bajo la confusión de su identidad indígena minoritaria. En el capítulo 2, se discutió la identidad indígena de Mattis en el cuento corto y se comentó que su identidad no era muy fuerte. La representación literaria de la identidad indígena de Mattis, en este cuento, se interpretó como una forma en que las autoridades noruegas, históricamente, se involucraron en el proceso de reprimir la identidad indígena, a través de su ejercicio de poder legislativo y político.

Si se aplica el concepto de la decolonialidad que explica que la colonialidad “es un patrón o matriz de poder que estructura el sistema mundo moderno, en el que el trabajo, las subjetividades, *los conocimientos*, los lugares y los seres humanos del planeta son jerarquizados y, gobernados a partir de su racialización” (Restrepo y Rojas 2010: 16, la cursiva es mía, ver 3.2.1), no hay duda de que Mattis también sufre ese tipo de colonialidad del saber. La escuela impone conocimientos y maneras de vida occidentales y eurocentristas desconocidas por los alumnos sami, causando una confusión grave en los niños de culturas rurales no occidentales, los cuales tienen que buscar su propia identidad entre estos dos modelos culturales (el sami y el occidental). La meta educacional en Noruega fue que los niños samis obtengan una identidad noruega; el cuento “ENE” representa el caos que hay en

la mente de un niño sami oprimido por su origen indígena. La representación literaria de la identidad indígena y la lucha de encontrarla explicada por la teoría decolonial, así:

[l]a colonialidad es un fenómeno histórico [...] que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados (Restrepo y Rojas 2010: 15).

3.3 La identidad indígena real en Ecuador y Noruega

El sociólogo y crítico literario ecuatoriano Agustín Cueva compara la situación de los indígenas de Perú con la de los indígenas ecuatorianos y declara que la cultura indígena es:

[S]in duda más vigorosa en un país como el Perú, en el que la comunidad indígena ha logrado mal que bien sobrevivir con relativa consistencia hasta determinado momento cercano a nuestros días, que en el Ecuador, donde el omnipresente sistema hacendario serrano la redujo desde hace siglos a situaciones estrictamente marginales, convirtiendo al resto de la población autóctona en verdaderos siervos de la gleba (Agustín Cueva 1986: 171).

Se deduce que la identidad indígena en Ecuador ha sufrido bajo condiciones más duras que la de su país vecino. Históricamente, los indígenas ecuatorianos han experimentado mucho maltrato y discriminación por ser indígenas y eso naturalmente ha deteriorado el orgullo de ser indígena. En Noruega, no existió ese sistema hacendario y feudal que había en Ecuador, por lo tanto, se puede pensar que la cultura de los samis tal vez tenga más en común con la cultura de los indígenas peruanos. Sin embargo, la tendencia en Noruega fue que muchos samis empezaron a silenciar y a ocultar su origen; de esa manera creían que podían ser aceptados en la sociedad como noruegos. El escritor y periodista noruego Magnar Mikkelsen explica, en un artículo, que le sorprendió cuando, en dos ocasiones diferentes, le preguntaron que si él se identificaba como sami o no. (Mikkelsen 2000: 39). Declara que fue una pregunta extraña para él y que sus “reacciones negativas a las preguntas fueron debidas a una negación a algo externo [el gobierno, la sociedad noruega mayoritaria] que podría tomar control de [su] vida” (ibid: 43, traducción mía). El temor a que la gente noruega conociera su origen sami, causó en que el periodista Mikkelsen se calló, por muchos años, hasta que por fin se sintió listo para presentarse como un hombre sami.

El tema de la identidad indígena real en Ecuador y en Noruega es entonces un asunto complejo que revela una historia dolorosa para los indígenas de ambos países: vergüenza y miedo de lo que piensa la gente, pero también una mentalidad en desarrollo acerca de la situación de los indígenas en los dos países. En los últimos años, los dos países han hecho un mayor esfuerzo para mejorar la situación social para sus propios indígenas, a través de leyes y proyectos que valoran a las culturas y a los idiomas indígenas. La mujer sami Susann Funderud Skogvang, entrevistada en un documental de la cadena de televisión noruega (NRK 2013) expresa que es más fácil para ella vivir como sami de lo que era para los samis hace unos pocos años atrás. Ella ahora tiene todas las posibilidades sociales de convivir y de progresar en la sociedad noruega y, por esa razón, puede sentirse orgullosa de su origen sami, sin tener vergüenza. Esta situación es un poco similar en Ecuador, ya que el orgullo de la identidad indígena está creciendo, entre los jóvenes ecuatorianos.

3.3.1 La identidad indígena real y la teoría decolonial

Se ha establecido que la representación literaria de identidad indígena en *PSFLG*, corresponde, en gran medida, a la identidad indígena real en Ecuador (ver 3.2.1). Esa identidad real podría ser un resultado de la historia ecuatoriana y su tratamiento de los indígenas. Al respecto, Antonio Sacoto afirma que: “[l]a política, las matanzas de indios en los levantamientos de Sinincay y Chunchi, Aztra, las mingas, todo un mural histórico se encuentra en la novela” (1998: 428). Las partes de la novela, mencionadas por Sacoto, corresponden a la historia de Ecuador y han tenido mucha influencia en el desarrollo de la identidad indígena real. Leyendo la novela, desde la perspectiva de los indígenas ecuatorianos oprimidos, se revela que la literatura también sirve como una fuente histórica que puede expandir el conocimiento de la identidad indígena real. La discriminación de los indígenas en Ecuador tuvo como consecuencia que ellos creyeran e internalizaran la idea de que no tenían valor como personas. Esto fue el establecimiento de una concepción cultural social hegemónica que implica que la vida como oprimidos era lo que era bueno para los indígenas. Esta inferiorización del indígena por la sociedad y por los propios indígenas resulta en que el grupo que tiene más poder social (los criollos) tiene la posibilidad de tratar a los demás personas como inferiores. Esto se identifica en la teoría decolonial, como “colonialidad del ser”, donde “el Ser aparece encarnado por el ‘Hombre blanco, europeo y postrenacentista’,

esto es, por dimensiones racializadas, engenerizadas y geosituadas que marcaran cuerpos y subjetividades específicas de las experiencias vividas por unas poblaciones” (Restrepo y Rojas 2010: 157).

Como se mencionó, la autora del cuento “ENE”, Laila Stien, testimonia que sus obras literarias son inspiradas en situaciones de la realidad (ver 3.2.2). La realidad de la identidad indígena es una consecuencia de tipos de situaciones de (auto)inferiorización de los indígenas samis que Stien ve como relevantes para poder transmitir su mensaje narrativo al público noruego. En este caso, la realidad de los samis es la que tiene más importancia, siendo tal realidad la que Stien quiere que sus lectores noruegos conozcan. Ella utiliza su cuento como un medio para crear y aumentar consciencia común sobre la realidad de los samis, especialmente, en lo relacionado a las consecuencias negativas que las imposiciones hegemónicas del gobierno noruego (el modelo escolar occidental) pueden tener para la identidad indígena.

La vergüenza que muchos samis han sentido y que algunos siguen sintiendo por su origen indígena, se refuerza con la percepción general de que los samis no viven sus vidas de manera “civilizada” (occidental), como el grupo mayoritario (el gobierno y la gente noruega) suponen que todos deberían vivir. Magnar Mikkelsen informa que declarar que uno es sami, significa que los demás, automáticamente, piensan en “un paraguas con muchas personas debajo, todos con trajes típicos de los samis (*kofter*), todos con carpas típicas de los samis (*lavvo*), la mayoría cantando canciones tradicionales de los samis (joik) rodeados por una manada de renos de trasfondo” (2000: 43, traducción y paréntesis mía). Mikkelsen añade que si él declara su origen e identidad sami, el debe:

[S]ometerse a las nociones prevalecientes sobre eso de ‘ser sami’. Pero debido a que ‘las nociones prevalecientes’ en todo momento también son las nociones de los dominadores, el autor y sus declaraciones sería juzgado por gobernantes, se sometería al régimen hegemónico de otros, especialmente al poder simbólico (2000: 43, traducción mía).

Esto demuestra las ideas generales que Mikkelsen declara como pertenecientes a los samis, funcionan como una profecía autocumplida, dado que parte de la identidad indígena sami evidencian tal sumisión. Estas nociones de inferiorización sobre “el otro indígena” expresan cómo la “colonialidad del ser” se ha pegado como una etiqueta de inferiorización de los samis noruegos. Al mismo tiempo, el orgullo de ser sami está reemplazando la vergüenza, como se

confirma en el documental mencionado (NRK: 2013). La identidad de los samis consistiría, entonces, en una mezcla de nociones antiguas que causan vergüenza y de ideas nuevas que expresan orgullo, lo cual resulta en que los samis están comenzando a recuperar su identidad y su orgullo de ser indígenas noruegos. Esta tendencia de enorgullecerse de su cultura indígena se corresponde con la crítica decolonial que busca “cambiar no sólo los contenidos de las conversaciones [sobre los oprimidos] sino también los términos (las condiciones epistémicas y de poder) de las mismas (Restrepo y Rojas 2010: 191, paréntesis de los autores).

Hoy la identidad indígena real en Ecuador y Noruega, es consecuencia de los eventos históricos, sobre los cuales los indígenas no tenían el derecho de alzar su voz por el hecho ser indígenas. Sin embargo, eso no significa que ellos no sean capaces de opinar algo sobre su situación de oprimidos. En las décadas de los años setenta y ochenta la creciente consciencia del maltrato y la colonialidad hacia el ser ejercida por la sociedad sami, resultó en que se buscara un cambio social, mediante el cual nadie pudiera reinar sobre los otros. La inflexión decolonial refleja estas ideas, además las combina con el pensamiento de tener que evitar que alguien siga posicionándose como superior a los otros con la excusa de que se analiza la situación social de los subordinados (Restrepo y Rojas 2010: 203): “[l]a inflexión decolonial no se queda en el análisis de países, estados o regiones aisladas, sino que intenta comprender lo que sucede en un país o región, en relación con un sistema mundializado de poder”. (Restrepo y Rojas 2010: 19). Para poder comprender esta relación asimétrica de poder, es necesario ver la situación, desde la perspectiva de los oprimidos, en este caso, el indígena ecuatoriano o noruego. Para “tratar de dar voz a los subalternizados, el ejercicio realmente transformador es el de aprender a escuchar los silencios y ausencias en aras de transformar los términos de la conversación” (Restrepo y Rojas 2010: 204). La decolonialidad entonces considera que la voz analítica o crítica tiene que provenir de los oprimidos, ya que esta voz de protesta, se encuentra en lo que no se dice (los silencios de los indígenas) , pero, en lo que se entiende (los prejuicios del grupo mayoritario), al analizar la realidad de los subalternizados. Es decir, que para conocer la identidad indígena real en Ecuador, hay que ver esto a través del punto de vista de un indígena ecuatoriano. Solo así se puede cumplir con las condiciones exigidas por la corriente decolonial en su búsqueda de la liberación de los oprimidos del mundo entero.

3.4 La realidad y la literatura en el pensamiento decolonial

La corriente decolonial busca:

cuestionar los criterios epistémicos de producción del conocimiento académico articulados al eurocentrismo y a la modernidad [“colonialidad del saber”]. De ahí que pretenda consolidar un conocimiento no eurocéntrico y desde la herida colonial, es decir, un paradigma otro emergente desde la diferencia colonial (Restrepo y Rojas 2010: 20).

Esto quiere decir que las investigaciones realizadas por los críticos decoloniales tienen la meta de cuestionar el hecho del cual se lo considera normalmente como conocimiento académico plausible viene de concepciones enraizadas en el eurocentrismo (el considerar que el ser europeo y su conocimiento es superior al de los seres no europeos) y de la modernidad (el considerar el modelo europeo de “progreso” como superior). Los críticos de la inflexión decolonial quieren demostrar que el conocimiento originado en los grupos marginalizados es también válido. La idea es que solo a través de su voces las personas oprimidas puedan realmente expresar su opresión en una forma verosímil de enfrentar el problema de la inferiorización de “el otro”. Si alguien de afuera (el no oprimido) intenta contar la misma historia de opresión, puede crearse un nuevo abuso de poder sobre los oprimidos, que no tendrían la oportunidad de defenderse, expresando su propia voz.

Para evitar o reducir las posibilidades de que pase esto, la literatura puede servir como un medio útil de liberación. En las discusiones anteriores de este capítulo, se ha demostrado que la literatura puede constituir una representación creíble de la realidad. Parece que los críticos de la corriente decolonial también están de acuerdo con esto, ya que un criterio central en el debate decolonial, hasta ahora, es que hay que conocer la perspectiva del colonizado/oprimido para poder entender su realidad. En *PSFLG* y en “ENE” el lector llega a conocer la realidad de los personajes indígenas, a través de las voces y los puntos de vista de propios, no de las autoridades, ni sus representantes.

En ambos relatos también se encuentran rasgos del neo-indigenismo, lo que en el caso de la novela ecuatoriana está explicado por Jimmy Jorge Chica de este modo:

A diferencia del indigenismo tradicional donde el personaje indio carece de tercera-dimensionalidad y auto-determinación, Andrés Tupatauchi [el protagonista de *Por que se fueron las garzas*], por el contrario, no es producto o vehículo unidimensional del programa

político del autor. Si antes el autor habla por el indio – es personaje anónimo o personaje masa – ahora, éste habla por sí mismo. Así, Andrés se presenta como un individuo autónomo. Es un personaje moderno, no un tipo o prototipo abstracto, que lucha por encontrar su identidad socio-cultural en un mundo vertiginoso, cuya modernización se impone sobre los valores de su herencia autóctona-indígena (Chica 1995: 134).

La declaración de Chica, se puede relacionar directamente a la situación de inferiorizado del niño Mattis, lo que demostraría que el relato de Stien cabría dentro la clasificación de cuento neo-indigenista. Además, se cumpliría el criterio decolonial de que hay que escuchar la voz del oprimido, lo que significaría que el neo-indigenismo y la decolonialidad se conectan y que la literatura neo-indigenista puede ser un modelo adecuado para, explicar, según la corriente decolonial, la situación de “el otro indígena” en los dos países. De hecho, a través de la literatura neo-indigenista se pueden presentar las ideas decoloniales de forma más clara y entendible para el público, en general. Es de esperar que el pensamiento decolonial pueda expandirse para luego originar un cambio en las maneras hegemónicas de pensar sobre las relaciones de poder entre los diferentes grupos de gente en el mundo.

3.4.1 Paralelos decoloniales de la identidad indígena literaria y real

En la comparación entre la identidad indígena representada literariamente en *PSFLG*, “ENE” y la teoría decolonial aplicada a la identidad real, un análisis comparativo resulta adecuado y pertinente. Al estar conscientes de la manera en que la decolonialidad intenta tender un puente entre la literatura y la realidad, es más fácil comprender la importancia de esta corriente teórica ya que intenta conectar la representación literaria de la realidad (el neo-indigenismo) y la decolonialidad (ver 3.4).

En *PSFLG* hay un episodio idóneos y concreto que muestra la reflexión que Andrés hace de su identidad y su valor como indígena: Andrés está frustrado con el jefe político que quiere imponer una orden al tío de Andres Tupatauchi, que le pide, entre otras cosas, que limpie las calles de Imbaquí y que haga todo esto sin recibir paga. Andrés entonces escribe una carta al jefe político donde le cuenta esta situación injusta:

Han pasado los tiempos, señor, en que las autoridades cometían este y otros abusos sin cuento contra nosotros. Ahora los indios tenemos conciencia de ser, como hombres y como ciudadanos, iguales a Ud. y todos los demás mestizos. [...] Los indios que hemos logrado educarnos por nuestros propios medios, sin ayuda de nadie y más bien

luchando contra la incomprensión de todos, los indios, aunque todavía pocos, que nos hemos superado y que nos sentimos orgullosos de ser indios, [...] nos negamos a seguir siendo víctimas de atropellos y explotaciones y ayudaremos a nuestros hermanos no solo de este cantón sino de todo el país, a volver a ser seres humanos y actuar como hombres libres (Jácome 1979: 102).

Esta carta es un buen punto de partida para discutir el tema actual en esta parte del capítulo. Primeramente, se trata de un cuestionamiento abierto y directo por parte de un indígena que aquí formula su oposición a las autoridades. Hacer algo así va en contra a lo que es normal para una persona que pertenece al grupo que tradicionalmente ha sido oprimido por el grupo con poder en la sociedad. También dentro de su contexto real, ésto es un acto que no es común, debido a que los indígenas habían aprendido a aceptar que su opinión no tenía valor en la sociedad. Andrés se expresa como un portavoz de todos los indígenas y la consciencia real que muestra de su situación de oprimido y su relación con su identidad indígena, es una señal de que los indígenas están formando consciencia de ser iguales a los otros. Antonio Sacoto explica que:

[i]mplicitos hay un propósito de denuncia de las estructuras socio-económicas y un afán reivindicatorio de campesino en *Por qué se fueron las garzas* así como en general en toda la novela indigenista. Es así como su autor hace desfilar por sus páginas todo el mundo humano componente de la estructura socio-económica ecuatoriana desde la conquista el presente (Sacoto 1998: 427).

La relación directa entre la denuncia de las estructuras sociales en el relato y la realidad histórica, es un rasgo central de la novela neo-indigenista. Al aceptar la descripción de Sacoto que considera ésta una novela indigenista, queda por considerar el aspecto de la voz de denuncia que, en este caso y en toda la novela, es la voz de Andrés, el oprimido. Al examinar la carta del personaje a la luz del pensamiento decolonial, se puede decir que esta carta expresa no solamente una protesta, sino una manifestación de que ya los indígenas no aceptan el tratamiento colonial de inferiorización que imponía y obligaba al indígena a considerarse inferior.

En “ENE” hay una situación equivalente. Cuando el profesor quiere obligar a Mattis que recite la oración del Padre Nuestro, en noruego y Mattis, después de unos intentos, no puede hacerlo, Mattis formula su protesta implícita; en vez de empezar a explicar algo al profesor él, simplemente, recita toda la oración en lengua sami y eso es suficiente para que el

profesor entienda que Mattis no piensa someterse a la lengua y a la mentalidad occidental euro-centrada del grupo mayoritario noruego. El hecho de que en los dos relatos los personajes principales enuncian sus protestas, demuestra también que es relevante comparar estos dos cuentos, aunque sus orígenes sean, en muchos aspectos, muy diferentes. Sin embargo, las semejanzas que existen en los dos textos nos enseña que la lucha por la valoración de la identidad indígena, como tema, es universal en diversas sociedades.

Las protestas de los personajes indígenas también reflejan, exactamente, lo que es una idea básica de la corriente decolonial; es decir, que el rechazo y negación de la opresión puede también emerger de las propias cabezas y bocas de los oprimidos y no solo de los opresores. El deseo de la corriente decolonial es ver que este tipo de representación de la consciencia subalternizada indígena siga exponiéndose en la literatura y, por extensión, en la realidad. En suma, este es el paralelo más claro en la relación entre la identidad indígena representada literariamente en los dos relatos y la teoría decolonial aplicada a la identidad indígena literaria y real.

3.5 Conclusión

En este capítulo se ha estudiado la relación entre la identidad indígena representada literariamente en *PSFLG* y “ENE”, y la teoría decolonial aplicada a la identidad indígena real. Este objetivo se ha discutido principalmente porque es importante para el tema central de esta tesis: la representación literaria de la identidad indígena. Además, resulta relevante para el análisis en los próximos capítulos y también muestra el papel de la literatura como exponente de aspectos sociológicos reales.

La investigación de la subalternidad del indígena comenzó con una introducción al tema de este capítulo. Luego se estudió la identidad indígena representada en la literatura, en general, antes de analizar los dos relatos con el objetivo de verlos como representantes literarios concretos de la identidad indígena de los dos países. Después se hizo una discusión sobre la identidad real de los indígenas en Ecuador y Noruega y una aplicación de la teoría decolonial aplicada a la identidad indígena real. Al final se vio la realidad y la literatura a la luz de la colonialidad y se identificaron algunos paralelos que hay entre la identidad indígena, representada en la literatura, y la identidad indígena real en relación a la teoría decolonial.

A través de estas discusiones se ha demostrado que los dos relatos pueden ilustrar, de una manera plausible, la identidad indígena real en Ecuador y Noruega y, además, hay una relación fuerte entre el neo-indigenismo y la corriente de la decolonialidad. Esa relación, a su vez, resulta en que la conexión entre la literatura y la realidad sociológica se hace más evidente. También se ha explicado que el paralelo más fuerte entre la identidad indígena representada literariamente en *PSFLG*, “ENE” y la teoría decolonial, aplicada a la identidad indígena real, se textualizan en las protestas de dos los personajes oprimidos ante las autoridades represivas de sus respectivos países. Esto es: relaciones de poder asimétrico entre dominador (opresor) versus dominado (oprimido).

CAPÍTULO 4

La escuela como representante literaria de la identidad indígena

4.1 Introducción

La posibilidad de aprender cosas nuevas es fundamental para que cualquier persona pueda realizar su función en la sociedad o en la situación donde se encuentra. Históricamente se han utilizado varias maneras para organizar el aprendizaje, pero los métodos e ideas de los filósofos de la Antigua Grecia son los que han dejado las huellas más profundas que afectan la enseñanza hasta hoy en día. Las instituciones educativas que existen en el mundo son un resultado de sus ideas, ya que los modelos de la antigüedad siguen siendo una parte esencial de la enseñanza y la identidad de la mayoría de las personas que viven hoy.

En este capítulo se analiza la importancia que tiene la escuela en los relatos *PSFLG* y “ENE”, como representación literaria de la identidad indígena. El análisis se hace a la luz del postulado de la colonialidad del ser (ver 1.6.3 y 2.3.1). Es interesante investigar este tema porque la escuela tiene un papel central en los dos relatos, y en la realidad de donde provienen. El estudio presenta ejemplos concretos de cómo la escuela en los dos relatos representa literariamente la identidad de los indígenas ecuatorianos y los samis.

El análisis de este tema consiste de una investigación profunda del papel y la importancia de la escuela en la formación de la identidad indígena en los relatos *PSFLG* y “ENE”. Los ejemplos de los relatos se discuten a la luz de la “colonialidad del ser” y como una representación literaria de la realidad. A través del análisis se puede comprender mejor el papel de la escuela en la representación literaria de la identidad indígena.

4.2 La importancia de la escuela en la novela ecuatoriana *PSFLG*

En la novela ecuatoriana *PSFLG* la escuela está mencionada varias veces y en varios contextos. La variedad de los ejemplos crea una base amplia para realizar un análisis de la importancia de la escuela en esta novela. Al investigar la importancia de la escuela en la representación de la identidad indígena en *PSFLG*, hay que recordar que una gran parte de lo que sabemos de la escuela en este relato se sabe a través del punto de vista del personaje Andrés Tupatauchi. La voz de él es la que provee la idea principal de la importancia que tiene la escuela para la representación literaria de la identidad indígena. También hay ejemplos

literarios de que los personajes mestizos e indígenas en la sociedad ecuatoriana en la novela expresan sus pensamientos acerca del papel de la escuela. De todos modos el autor Gustavo Alfredo Jácome utiliza las voces de los personajes para formular una idea amplia de la importancia de la escuela en la representación literaria de la sociedad indígena ecuatoriana y, por extensión de la identidad indígena latinoamericana.

4.2.1 La escuela desde el alumno Andrés hasta el rector Andrés

Uno de los aspectos más interesantes relacionados a la importancia de la escuela en la novela, es en qué manera la escuela es una parte clave en los cambios experimentados por la sociedad durante cierto periodo. El personaje Andrés Tupatauchi explica que él y su hermana Mila entraron en la escuela y que la gente indígena de Quinchibuela lo comentaba como algo que era para las personas ricas:

Juntos entramos en la escuela. Taitas racionalotes [sic] pes [sic] – decía la gente –, poniendo en escuela a guaguas²¹. Es que tienen plata por [sic] tejedores pes – se justificaban los que no mandaban a sus hijos a la escuela. Era la escuela de las madrecitas misioneras, para hijos de mestizos y naturales (Jácome 1979: 116).

La novela luego relata el gran cambio que ha pasado durante ciertos años. Por ejemplo, cuando Andrés es rector la situación normal para los jóvenes indígenas es que todos están estudiando. Comparando la siguiente cita con la anterior se ve claramente cómo la posición de la escuela y la educación ha cambiado a través de los años en la novela:

Había centenas de escolares, decenas de colegiales y universitarios. Algunos y algunas ya se habían graduado de licenciados, de profesores, de trabajadoras sociales.
Y olle [sic] tú, María, ¿estudias?
Claro pes.
Olle tú, ¿en qué curso?
En quinto.
Epa.
Me falta un añote todavía.
¿Aquí, en el colegio de Quinchibuela?
No, en el de Imbaquí.
Llegando me he desayunado que ya tenemos [sic] colegio en Quinchibuela. Chévere.
Sí, el rector en un natural, el doctor Andrés Tupatauchi (Jácome 1979: 242-243).

²¹ ”guagua: niño o niña” (Jácome 1979: 325)

Incluso, estas dos citas demuestran la diferencia en cuanto a quién está dirigiendo la escuela. Cuando Andrés era un niño la escuela en su pueblo era de los misioneros; mientras que ahora uno de los indígenas locales es el rector. Esto señala que la sabiduría ya no pertenece a las personas blancas, sino que en la escuela se valora la identidad indígena. Se revela aquí un cambio social y estructural contra la “colonialidad del saber” que dice que solo las personas europeas son racionales y, que consecuentemente, los que no son europeos son inferiores a los sabios (Quijano, en Restrepo y Rojas 2010: 97), porque ya no vienen las personas desde afuera para enseñar sus verdades a los indígenas. No cabe duda de que esto es un elemento clave para evitar las tres partes de la decolonialidad mencionadas por Restrepo y Rojas:

la colonialidad en el sistema mundo inferiorizando seres humanos (colonialidad del ser), marginalizando e invisibilizando sistemas de conocimiento (colonialidad del saber) y jerarquizando grupos humanos y lugares en un patrón de poder global para su explotación en aras de la acumulación ampliada del capital (colonialidad del poder) (2010: 38, paréntesis de los autores).

Pensando en la “colonialidad del ser”, que incluye “la idea de que el Ser aparece encarnado por el ‘Hombre blanco, europeo y postrenacentista’, esto es, por dimensiones racializadas, engenerizadas y geosituadas que marcaran cuerpos y subjetividades específicas de las experiencias vividas por unas poblaciones” (Restrepo y Rojas 2010: 157), se identifican elementos de ella en el hecho de que en la escuela trabajaban los misioneros, que representan los hombres europeos, y que por su posición como autoridades en la escuela existía una idea que indicaba que tenían poder sobre los indígenas. Los indígenas no podían ser profesores o rectores en la escuela, porque eso es trabajo para ellos, sino solo para los sabios misioneros que vienen con poder de Dios y de las autoridades ecuatorianas. Esto crea una distancia social a los indígenas, y sufren así bajo las imposiciones del exterior.

Esta distancia social no solo es una realidad en el relato *PSFLG*, pero también lo era en la sociedad indígena en Ecuador y otros países latinoamericanos en los años 70. La opresión de los indígenas consistía de excluirlos de lugares y contextos que se consideraban como demasiado civilizados para ellos. Las escuelas representaban también el poder de las autoridades, lo que resultaba en la exclusión de los indígenas de allí para seguir viviendo con los mismos papeles sociales que antes. Esto se ve representado literariamente en la novela cuando las autoridades expresan su frustración y se arrepienten de haberles dado la oportunidad de estudiar a los indígenas:

Esto es el resultado de darles escuelas a los roscas, de permitirles el ingreso en los colegios, de alcahuetiarlos [sic] en las universidades. Esto es una inadmisibles subversión de valores. Están cambiados los papeles. ¿Dónde se ha visto que los indios pretendan ser iguales a sus patrones? Esto es comunismo, puro comunismo (Jácome 1979: 105-106).

En esta cita se demuestra también que las autoridades están dándose cuenta de que hay cambios pasando en la sociedad, y que se sienten amenazados por el cambio de papeles. No es solamente en la vida de Andrés que hay cambios en los aspectos de poder social y político, sino en toda la sociedad.

4.2.2 Confusión y racismo al revés: la escuela afecta a toda la sociedad

El hecho de que Andrés obtiene una posición alta como rector del colegio provoca un cambio de pensamiento entre la sociedad indígena. Al inicio la gente no cree que un indígena puede ser rector y hasta ser el jefe de los blancos.

[E]ra mismamente cosa de no creer que el Andrés, ido al extranjero haya vuelto hecho doctor, como blanco nomás, igualando al blanco nomás, y que a más de hacerse doctor se haya hecho también rector del colegio fundado en Quinchibuela y que esté mandando a maitros²² blancos, a secretarias blancas, a empleados blancos, Señorita, déme haciendo este oficio, A ver, usté [sic], inspector Guevara déme comprando en Imbaquí papel sellado. Era cosa de no creer que haiga llegado un natural a ser rector y se pase requintiando como a guaguas a los mishos²³ de los profesores, licenciado Benítez, por qué se atrasa a clases, doctor Cargas, está moltado [sic] en cien sucres por faltar sin mi permiso. Eso era para morir de risa. Ajajay, caraju. Un endígena [sic], un doctor endígena, un doctor rector endígena, sentado en sillón, mandando a mishos, motando a mishos, jodiendo a mishos. Esto queríamos ver, carajo (Jácome 1979: 42-43).

Al mismo tiempo que a algunos les daba gusto al ver que un indígena tenía podía actuar de esa manera ante los blancos, también causaba confusión para otros:

El no atinar qué hacer ni qué pensar era mayormente problemático en los padres de familia indios de otras parcialidades, amarrados todavía al amito-sumercé, al pordiós-patroncito. Viendo lo que veían – una runa como ellos mandando en colegio, en despacho de rector –, oyendo lo que oían: Sí señor rector, A sus órdenes rector, no sabían cómo tratarle, cómo mismo saludarle al entrar en el rectorado y verle sentado en sillón de amo, tras escritorio de patrón, con secretaria blanca al lado (Jácome 1979: 43).

²² maitros = maestros

²³ “misho: despectivo con que el indio nombra al blanco” (Jácome 1979: 327)

Esta confusión en la sociedad resulta en que “[u]n ambiente de soliviantación, de racismo al revés, comenzó a fermentar en Quinchibuela” (Jácome 1979: 43). A través de estos ejemplos se puede entender que por tener una posición importante en el sistema educativo, los rectores eran representantes de las autoridades y del poder opresivo que antes ejecutaban ante los indígenas. De esta manera se puede identificar algunos factores que indican qué importancia la escuela tiene para la identidad indígena en *PSFLG*.

Primeramente la idea de que un indígena puede ser rector es algo muy extraño para ellos, lo que indica que por la opresión que han sufrido ellos no tienen una identidad indígena que incluye la idea de que ellos puedan hacer las mismas cosas que los blancos. Segundo, cuando una persona indígena por primera vez es rector del colegio, la gente lo ve como que ahora hay que tratarle como les tratan a los blancos. Eso manifiesta que anteriormente la posición como rector era solamente para los blancos, y que al ser rector uno tenía el derecho de recibir mucho respeto de los indígenas porque ellos valían menos. Tener el título de rector además significa tener la sabiduría de los blancos, lo que causa frustración a los demás indígenas cuando se trata de Andrés Tupatauchi: “Qué jodida esta mezcla, indio por fuera, blanco por dentro. Blanco con todos sus saberes, indio con título de blanco, indio con mando de blanco” (Jácome 1979: 43). El papel que la escuela tenía en las manos de los blancos era manifestar que hay una diferencia entre los indígenas y los blancos. Se inferioriza así a los indígenas, que en un principio no podían tener poder en el sistema educativo, y así cultivaba la “colonialidad del ser” en una manera muy explícita.

La tercera cosa que se puede entender a través de los ejemplos mencionados es que lo que pasa en la escuela afecta la identidad indígena en toda la sociedad. El hecho de que un racismo al revés empezó a desarrollarse por causa de la posición que tenía Andrés a través de su trabajo como rector, demuestra el poder que la escuela tiene. Los indígenas ven que uno de ellos ahora puede mandar a los blancos, y la idea de que todos los indígenas pueden estar en una posición así sobre los blancos resulta en ese racismo. Buscan una manera de vivir como iguales, pero como nunca han visto una manera en que esto se puede realizar, a consecuencia es que los indígenas empiezan a pensar que son mejores que los blancos. La escuela entonces afecta a la identidad indígena en toda la sociedad, no solamente entre los alumnos.

4.2.3 La escuela afecta el autoestima de los indígenas

Al inicio de la novela Andrés habla de la posición única que él pensaba que tenía como indígena por haber obtenido una beca para ir a estudiar en los Estados Unidos: “la verdad es que soy el único natural con una beca así” (Jácome 1979: 17). Esto era un resultado directo de que él había tenido la oportunidad de ir a la escuela cuando era un niño. Sin embargo, las cosas cambian a través de los años que pasan en la novela, y cuando Andrés volvió a Ecuador se dio cuenta de que:

[h]abía un menudeo de escolares y colegiales. Los jóvenes eran una nueva versión de naturales. Se los veía desenvueltos, sin chispa de apocamiento. [...] Unos cuantos muchachos, ellas y ellos, una vez bachilleres habían ingresado resueltamente en la universidad. (Te das cuenta, Andrés Tupatauchi, no solo vos) (Jácome 1979: 40-41, paréntesis de Jácome).

Andrés se sorprende cuando entiende que él ya no es el único indígena que está estudiando y que hay un cambio en toda la cultura indígena causada por el hecho la oportunidad que los indígenas en general ahora tienen para estudiar. Se ve que Andrés relaciona el autoestima de los indígenas jóvenes con el hecho de que están estudiando. Eso es un buen ejemplo de la importancia de la escuela y los estudios para establecer una idea de que la identidad indígena no les da menos valor a los indígenas que a otras personas. El progresivo sentido de autoestima que experimentan en la novela los indígenas muestra claramente la oposición a los sistemas a veces ocultos, a veces, abiertos, en la sociedad en la donde se oprima a las personas por ser quienes son. Es un ejemplo de que la escuela y la educación puede servir para que los indígenas poco a poco puedan salir de esa clase de decolonialidad.

4.2.4 El ejemplo y la enseñanza del rector indígena afectan a los alumnos

Una sociedad no puede cambiar en un día el otro. Esto se representa literariamente en *PSFLG* cuando el relato incluye muchos años de desarrollo entre las páginas. Además, se puede ver cómo las cosas cambian de una época a otra. Andrés es uno de los primeros indígenas que logra tener una posición como rector en su sociedad, y después de él vienen muchos más. Los que le siguen son también sus alumnos, pero ellos comienzan a estudiar desde una posición más favorable a la de Andrés. Ellos viven en una sociedad donde dan por sentado que pueden asistir a la escuela, y además tienen un rector indígena al que pueden admirar:

Los jóvenes indios de Quinchibuela, los estudiantes sobre todo, se sentían orgullosos del doctor Andrés Tupatauchi. Él había demostrado algo que no sabían precisar, pero que les hacía sentirse bien en su condición de indios. Les había puesto muestra, se había convertido en ejemplo, lucía bien al guango, vestía con dignidad el poncho (Jácome 1979: 43-44).

Vuelta mis alumnos qué gusto tienen de dirigirse a mí llamándome a boca llena Doctos Tupatauchi. Como que fuera suyo el título por mi logrado, como si de algún modo también a ellos les tocara algo, como que tuvieran en mí la prueba papablita de que un natural tal, sin negar ni renegar de ser natural, puede no solo igualar sino mishar²⁴, ganar a tantos tontos blanquiscos. Vos sois para ellos, Andrés Tupatauchi, por doctor, su orgullo y su bandera (Jácome 1979: 53).

Para los jóvenes Andrés es un modelo al que admiran, y su ejemplo les hace sentirse orgullosos de su origen y su identidad como indígenas. Así la importancia de lo que experimentan en la escuela no es solo la de transmitir sabiduría e información, sino que también afecta directamente la identidad indígena de los alumnos y los estudiantes. Andrés también es consciente de las relaciones de poder que hay en la enseñanza en su colegio, lo que ya se mencionó en 2.3.3, y lo utiliza para que sus alumnos aprendan que los mestizos no son mejores que los indígenas. Él usa la escuela como una plataforma política para cambiar las ideas antiguas que antes eran consideradas como verdades.

Al hacer esto la escuela llega a tener una función de criar y enseñar valores sociales, y esta vez no viene desde el punto de vista de una persona blanca o mestiza. Así Andrés y la escuela representan literariamente una lucha invisible contra la opresión del indígena provocada simplemente por su origen como indígenas. Al cambiar la manera en que los alumnos piensan existe la posibilidad de cambiar la sociedad afuera también, aunque puede durar años hasta poder ver un cambio concreto en la sociedad.

Un buen ejemplo de un resultado de la enseñanza de Andrés se encuentra en la página 45 de *PSFLG* (1979). Allí el narrador de la historia utiliza la palabra “longos” cuando habla de los niños indígenas. Esa palabra es una palabra que tiene un valor de insulto para los indígenas. Después viene una parte donde Andrés Tupatauchi enseña que “[s]omos hombres tal como los mestizos” (Jácome 1979: 45). Luego, el narrador comienza el siguiente párrafo con “Los señores alumnos” (Jácome 1979:45). Esta expresión articula respeto y valor, lo contrario de “longos”. La enseñanza de Andrés Tupatauchi produce así un cambio inmediato tanto en los alumnos como en la sociedad en general, representada por la voz del narrador.

²⁴ ”mishar: adelantarse a alguien, ganarle” (Jácome 1979: 327)

4.2.5 La escuela cambia las relaciones sociales de los individuos

A través de la novela *PSFLG* (1979) hay varios ejemplos de que hay intentos de eliminar o por lo menos cambiar la diferencia social que hay entre los indígenas y los mestizos. Un ejemplo concreto que demuestra que sí ha habido un cambio se encuentra cuando el tío de Andrés Tupatauchi llega a la escuela para conversar con su sobrino. Antes de entrar a la escuela se da cuenta de lo que está pasando afuera:

“Deben estar en recreo – pensó –, porque la alegría saltaba por encima del cerramiento. Se quedó mirando a los alumnos indígenas, hombres y mujeres. Unos jugaban, ellas conversaban algo chistoso porque reían a todo gusto. Qué distinto al recreo de mis años de escuela, cuando nosotros, los pocos longos que habíamos sido aceptados en escuela de blancos, nos quedábamos en manada, en un solo temblor, espiando tan solo desde un rincón el contento de los niños blancos (Jácome 1979: 97).

En esta cita hay dos aspectos importantes: primero, la observación interesante que hace el tío que compara cómo las relaciones eran entre los indígenas y los blancos antes y ahora y, segundo, el comentario de que cuando él era un niño la escuela era para los blancos, y que era difícil para los indígenas ser aceptados en las escuelas. El primer aspecto demuestra literariamente que las relaciones entre los grupos sociales cambian a través de los años y que la escuela tiene un papel central en ese desarrollo social. La observación del tío indica que el temor que antes sentían ante los blancos ahora ha desaparecido y está remplazado por amistades. El hecho de que los niños no piensan mucho en que están jugando con indígenas o blancos es una señal de que la enseñanza de Andrés Tupatauchi acerca de que nadie es mejor que los demás, ha entrado en la sociedad representada en la novela. El segundo aspecto mencionado por el tío refleja lo que se discute en la parte 4.2.1 de este capítulo.

4.3 La influencia de la escuela en el cuento noruego “ENE”

Al leer el título del cuento corto noruego de Laila Stien, “Skolegutt” (“El niño de la escuela”), se entiende inmediatamente que este cuento tiene mucho que ver con la escuela. La escuela es la base de todo lo que pasa en el relato. Todo se ve desde la perspectiva de los ojos y la voz del personaje principal, el niño sami Mattis. Por medio del análisis de fragmentos centrales del cuento, se identifica y se discute la importancia que tiene la escuela en la identidad

indígena de Mattis, todo a la luz del postulado de la “colonialidad del ser” que “refiere a los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida de los subalternos coloniales (Restrepo y Rojas 2010: 158). Mattis funciona entonces como una portavoz que expresa esas experiencias, es decir los efectos del tratamiento sufrido por los indígenas samis.

4.3.1 La superioridad de la escuela y el profesor

El cuento comienza con una situación donde Mattis está en clase e intenta acompañar al profesor y a los demás alumnos en una canción noruega que están cantando (Stien 1979: 1). El problema es que Mattis no entiende todas las palabras noruegas de la canción, y cuando no comprende, él canta unas palabras que parecen similares en su idioma sami, lo que da otro sentido a la canción y la hace muy rara:

Siempre, siempre tienen que cantar. En la mañana no pueden sentarse hasta que hayan cantado, aunque algunos estén cansados después de haber caminado mucho. En el internado no pueden comer hasta haber cantado “*ohDiosquealimentaalpajaritopequeño*”. Uno puede tener tanta hambre que los intestinos están gritando, pero comer no se puede, aunque la comida esté allí toda preparada, con leche en la jarra y todo lo que se necesita. ¡No!, ellos tienen que cantar y cantar muchas palabras raras. El pequeño Mattis piensa en eso a veces, pero no pregunta a nadie. Así debe ser, piensa (traducción mía de “Skolegutt”, Stien 1979, apéndice: 1).

Siendo un niño sami que es de otra cultura, a Mattis le parece raro que siempre hay que cantar. Este choque cultural entre la escuela noruega y la cultura sami muestra que la escuela introduce aspectos desconocidos en la vida del alumno sami Mattis. Se entiende que hay una brecha entre las dos culturas, lo que significa que la escuela funciona como una parte negativa de la cultura sami y de la identidad indígena de los samis. Mattis piensa en que esas cosas le parecen raras, pero no pregunta a nadie porque supone que así debe ser. Eso demuestra que existe la idea de que lo que se hace o aprende en la escuela es la verdad y que no hay por qué cuestionar eso.

Los padres de Mattis también tienen dudas acerca de lo que su hijo aprende en la escuela. Ellos viven en la sociedad sami donde el conocimiento de los renos y las cosas prácticas de la vida diaria del campo noruego es lo que uno necesita para poder sobrevivir. Cuando su hijo llega a casa y aparentemente no ha aprendido nada de eso, reclaman sus padres que: “es mucha tontería lo que están haciendo” (traducción mía de “Skolegutt”, Stien

1979, apéndice: 2) en la escuela. En esa situación Mattis también expresa sus pensamientos negativos, secretos, al admitir que "realmente no es tan necesario todo lo que aprenden allí abajo – cantar y recitar versos que ni siquiera se tratan de Dios" (ibid: 2). Aquí no sólo cuestiona lo que hacen en la escuela como algo raro, sino que también lo critica como algo innecesario.

Mattis no critica a la escuela ni al profesor, lo que demuestra el respeto que tiene por su profesor. Expresa esto con sus propias palabras cuando dice que "[e]l profesor es grande y seguramente muy fuerte. El profesor habla todo el día, no es fácil saber de qué está hablando. Tal vez es algo que tiene sentido, algo importante de lo que se podría beneficiarse." (ibid: 1). Luego piensa que "[e]l profesor es tan sabio. Probablemente no hay nada que él no sepa. Él conoce todas las palabras noruegas que existen" (ibid: 1). La posición del profesor en este cuento representa literariamente el poder que tenían las instituciones educativas en Noruega. Además el niño Mattis todavía no está muy consciente de la desigualdad social que hay entre él como un niño indígena sami y el profesor noruego. Él simplemente supone que el profesor sabe todo y piensa que también las cosas incomprensibles dichas en noruego tienen sentido, a pesar de que no siempre entiende lo que dice el profesor. La escuela entonces tiene un papel importante como superior a las ideas de Mattis y sus padres, los que aquí son una personificación literaria de la realidad de los samis alrededor los años 1970 a 1980.

Se debe además mencionar el aspecto religioso que la escuela impone a sus alumnos. En la época de este cuento corto la escuela noruega servía como un foro para evangelizar. No es raro, entonces, que hay varios elementos de cristianismo en el cuento. Lo que sí es interesante es la última parte cuando Mattis tiene que recitar la oración del padrenuestro. El profesor insiste en que hay que rezarla en noruego, pero Mattis solo la sabe en sami. Después de mucha presión del profesor, Mattis termina recitando todo en sami, lo que es una acción sorprendente para el profesor. El hecho de que el profesor no le castiga por hacer eso, y que le dice "[g]racias, gracias, eso... está bien" (ibid: 5) muestra que Mattis también puede influir en el profesor y también en la escuela. Además, a través del orgullo que Mattis muestra por su idioma se evidencia que Mattis está comenzando a desarrollar una consciencia de su propia identidad indígena. No deja que los demás personas hagan como quieran con él solamente porque indígena y no habla noruego.

4.3.2 La escuela causa dudas y choques culturales en los niños indígenas

Una de las desafíos más grandes que tiene Mattis se trata de identificar qué es lo que uno necesita para estar bien. Sus padres opinan que las cosas prácticas es lo único que hay que saber para vivir una vida buena como persona sami. Al mismo tiempo el profesor, que aparentemente sabe todo, le enseña cosas que realmente no sirven para nada, en relación a los renos y a su vida sami, en general. Otra cosa es la impresión que Mattis tiene de que si aprende noruego, estará mejor cuando sea adulto. Pero viendo a sus padres se da cuenta de que ellos viven bien sin hablar noruego y esto le causa dudas:

En su interior, donde nadie lo puede oír, excepto Dios, Mattis dice palabras noruegas todo el día. De nuevo y de nuevo. Aprende tanto ahora. Aprende todas las palabras que necesita para ser adulto y hacerlo bien. Como el profesor dice que deben hacerlo. Pero papá y mamá son adultos. Él nunca ha escuchado que ellos hayan hablado noruego. ¿Tal vez no lo hacen bien? Mattis medita sobre esto. Piensa que es raro. Pero el profesor que ha estado en todos lugares – él ha de saber (ibid: 2).

Al decir que uno tiene que hablar noruego para funcionar bien como adultos, el profesor al mismo tiempo está opresando a las personas que tienen otro idioma y conocimiento de otras cosas. Esto corresponde con la “colonialidad del saber” que “se refiere al efecto de subalternización, folclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de producción de ‘conocimiento occidental’ asociadas a la ciencia convencional y al discurso experto” (Restrepo y Rojas 2010: 136). Esa clase de colonialidad implica que los niños samis, en este caso representados literariamente por el niño Mattis, tarde o temprano, comienzan a pensar que eso es la verdad, y que hay que saber las mismas cosas que el profesor noruego para saber lo que realmente vale la pena saber. Al mismo tiempo “la colonialidad del ser” que Restrepo y Rojas definen como “los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida de los subalternos coloniales, pero también en los sectores dominantes” (2010: 158) también es un elemento presente aquí. Los comentarios del profesor causan dudas sobre las posibilidades de los samis para ser adultos y hacerlo bien en la vida si no aprenden noruego. Así la escuela y las experiencias de allí afecta de una manera negativa la identidad indígena de los niños samis, porque experimentan una exclusión de lo que es lo propio de la cultura y la identidad sami, es decir su idioma.

Otra cita relevante demuestra que la enseñanza que los alumnos reciben en la escuela causa una distancia mental y cultural entre Mattis y sus padres. Él se siente inútil cuando su

padre lo necesita con la manada de renos, y los padres también sienten que su hijo ya no sirve para el trabajo con los renos. Ya no tiene las habilidades que se espera de una persona sami que trabaja con los animales, y el padre de Mattis lo llama estúpido. (ibid: 3) Esta situación es un resultado de un encuentro cultural de un niño de la escuela noruega y los padres del campo sami, y causa problemas graves entre los padres y su hijo. En cierta manera se puede decir que aquí la escuela es el elemento exterior que es culpable de introducir una cultura nueva en la vida de Mattis, y así también en la realidad de sus padres. La escuela entonces tiene un papel aquí como la causa de los problemas dentro de la familia de Mattis, y pone a prueba la unión que hay en los que son samis. La identidad colectiva de los samis está amenazada, y la escuela es lo que ha introducido algo nuevo y resultado en el desafío de los samis de mantener la identidad indígena.

4.3.3 La escuela abre las mentes

Mattis se encuentra en el medio de la cultura sami de sus padres y la cultura noruega que aprende en la escuela. Es como vivir en dos mundos muy distintos, y se siente atrapado en, y excluido de, ambos. Por estudiar en una escuela noruega es natural que él lleva a casa algo de lo que aprende en la escuela. Pero al intentar a incluir a sus padres en la parte de su vida que ellos no conocen, no recibe la reacción esperaba: “Cuando está en casa los fines de semana, cuenta sobre la escuela, lo que hacen allí. Cuenta algo que el profesor ha dicho y que él ha entendido. Mamá y papá solo hacen caso omiso.” (ibid: 2). Este intento de llevar parte de su conocimiento nuevo a un lugar y a personas que no tienen interés de saber nada de la escuela falla.

Sin embargo, se entiende que los niños que asistan a la escuela están en un proceso en que su modo de pensar está cambiando. Las formas y maneras tradicionales de los padres y la sociedad indígena no cambiará de un día al otro, pero la generación de los niños sin duda va a experimentar, vivir y hasta provocar ese cambio en los años que vienen. La interacción entre los niños en la escuela también crea mentes más abiertas para otras personas y culturas. La escuela noruega de este modo tiene una gran importancia en el desarrollo social, y así afecta la identidad indígena que ya no se trata solamente de saber cómo mantener a los renos. Ahora incluso hay que saber cómo mantener su identidad indígena sami en una sociedad moderna

donde la mayoría de las personas también aprenden cosas que no vienen directamente de la cultura sami.

4.4 Conclusión

El tema de este capítulo ha sido la importancia de la escuela en los dos relatos en la representación literaria de la identidad indígena, con el enfoque en las consecuencias que los experiencias en la escuela tiene para el desarrollo de la identidad indígena. Los resultados de las experiencias negativas y opresivas para los indígenas en la escuela representan también la decolonialidad que pone más énfasis en los cambios de actitud para aumentar la consciencia de las consecuencias de la desigualdad entre el sujeto dominador y el sujeto, y así poder provocar un cambio social. Este análisis se ha hecho a través de un análisis de varios ejemplos relevantes de los dos relatos, con el enfoque primero en la novela ecuatoriana *PSFLG* y luego en el cuento corto “ENE”. Por medio de las citas se ha investigado el papel de la escuela en la literatura, que es una representación de la realidad, para la identidad indígena en los dos relatos.

La parte de este capítulo que analiza la novela ecuatoriana pone énfasis en cómo la escuela ha cambiado para los indígenas en algunos años y las consecuencias positivas y negativas de este cambio en la sociedad, y en las relaciones sociales entre los indígenas y los otros. En la segunda parte se ha analizado el papel de la escuela en el cuento Noruego. Se ha demostrado con citas literarias del poder del profesor, de las consecuencias que hay cuando la enseñanza en la escuela causa un choque cultural con la cultura indígena y de algunos cambios que ocurren en la mente del niño indígena. En cada uno de los aspectos se ha buscado y encontrado respuestas en cuanto a la importancia que la escuela en la novela tiene para la representación literaria de la identidad indígena.

Por el análisis hecho en este capítulo se ha visto que la escuela en los dos relatos tiene una importancia esencial en la sociedad, y consecuentemente para el desarrollo social y relacional. Esto resulta en tener un valor grande para el desarrollo y el mantenimiento de la identidad indígena de los personajes. Su identidad como indígenas representa literariamente la realidad y se entiende que la escuela no solo ha tenido una importancia en la literatura, pero también en la realidad. La escuela ha sido una herramienta para que la “colonialidad del ser”

pueda efectuarse en la sociedad, pero también es parte del desarrollo social que poco a poco elimina las diferencias entre las personas, por ejemplo entre los indígenas y los demás.

CAPÍTULO 5

El papel del bilingüismo para el desarrollo de la identidad indígena de los personajes

5.1 Introducción

La comunicación e interacción social entre las personas dependen de que tienen una forma común para comunicarse. La forma normal es el uso de un idioma conocido por las dos partes en la situación comunicativa. Durante los primeros años de vida los niños aprenden a hablar diferentes idiomas, dependiendo de su origen y el lugar donde viven. Aprender una o más lenguas, es entonces que parte del proceso mental de los niños, las personas y el idioma forma parte de su identidad. En muchos partes se habla más de un idioma en la sociedad; eso es el caso de muchos países latinoamericanos, donde los indígenas y las demás personas viven, lado a lado, en un contexto intercultural, como sucede en países como Ecuador y Noruega. Esta situación social de multilingüismo influye en la identidad de las personas indígenas y les presentan problemas y desafíos en su vida.

El objetivo de este último capítulo es investigar el papel del bilingüismo en *PSFLG* en el desarrollo de la identidad indígena del personaje Andrés Tupatauchi y comparar en qué medida es su bilingüismo y biculturalidad comparable con la situación de bilingüismo sufrida por el niño sami Mattis en “ENE”. El análisis toma la novela ecuatoriana como punto de partida y se realiza, a través del examen de fragmentos literarios, teorías relevantes sobre el bilingüismo y la identidad y la teoría decolonial y su relación entre la literatura y la realidad. El cuento noruego no es el punto de referencia principal aquí, pero sí sirve para añadir una perspectiva más amplia al tema bicultural y ejemplificar las semejanzas que uno puede encontrar entre culturas indígenas en Latinoamérica. Para comenzar el estudio se identifican algunos papeles importantes del bilingüismo en la novela *PSFLG*. Luego se investiga más profundamente el bilingüismo como parte del desarrollo de la identidad indígena del personaje principal de la novela, a través del examen de episodios literarios de *PSFLG* y “ENE”, a la luz de teorías sobre el bilingüismo, la identidad y la corriente decolonial, centrándome en la “colonialidad del ser”. Al final compararé el papel del bilingüismo en el desarrollo de la identidad indígena en los dos relatos.

5.2 El papel del bilingüismo en *PSFLG*

A través de la novela ecuatoriana *PSFLG*, el bilingüismo tiene varios papeles centrales en el relato. Los idiomas español y quechua ocupan una parte considerable de su contenido, al igual que las técnicas literarias utilizadas el autor en su relato. La presencia del bilingüismo se nota ya desde la primera página del libro, donde el personaje Andrés Tupatauchi se pregunta “¿Pita ñuca cani? ¿Quién soy?” (Jácome 1979: 11). El narrador utiliza esta mezcla entre el español y el quechua en toda la novela, lo que requiere que el lector haga una lectura meticulosa para poder entender todo, sobre todo por parte de los lectores que no hablan quechua. Sin embargo, al utilizar el idioma indígena de una manera activa, con pocas traducciones al español, causa un efecto de verosimilitud: la obra literaria expresa el uso del quechua de una forma más creíble, transmitiendo una comprensión más profunda y auténtica del uso natural del quechua, lo que se relaciona con la ambición teórica del neindigenismo y la decolonialidad que exige que hay que conocer lo auténtico a través de la voz del oprimido (ver 3.4).

Otro aspecto del bilingüismo en esta novela es que contribuye a expresar las relaciones entre los personajes del relato: primero por el cambio constante entre el español y el quechua y a veces también al inglés, según quien sea sujeto enunciante en la conversación. Los mestizos entre ellos hablan español; los indígenas, quechua, y entre mestizos e indígenas normalmente hablan español. La unión invisible que hay entre los indígenas, cuando hablan quechua y el hecho de que el uso de ese idioma puede cambiar la relación entre dos o más personas se nota cuando Andrés Tupatauchi, al intercalar el quechua, en el español, es capaz de modificar la percepción negativa que tienen de él los quechua-hablantes: “[H]an de encontrar que no corresponden mi guango y el poncho al carro que me han visto llegar manejando: Un tío croques. Abriéndose de par en par las mechas de la frente, me comes con los ojos. Solo les vuelve el alma al cuerpo cuando oyen que les hablo su propio quichua” (Jácome 1979: 253). La conexión que aquí se destapa por el uso del idioma indígena demuestra cómo el bilingüismo en *PSFLG* manifiesta las relaciones socio-lingüísticas entre los indígenas.

El crítico Jimmy Jorge Chica declara que “[e]l conflicto interior ocasionado por la búsqueda de la identidad en Andrés Tupatauchi es el conflicto central de texto puesto que la problemática del indio se articula a través de su visión del mundo” (1995: 134). El postulado

neo-indigenista de Chica de que el personaje indígena tiene que ser la fuente de información, y que tiene que hablar por sí mismo (Chica 1995: 134) entra directamente en las reflexiones decoloniales que quieren escuchar la historia “desde la herida colonial” (Restrepo y Rojas 2010: 20). Lo que Andrés experimenta se manifiesta por la credibilidad de él, como exponente de la búsqueda y el desarrollo de la identidad indígena en la novela y, en muchas ocasiones, marca el punto de encuentro entre la lengua y la cultura.

Esto determina el papel, quizás más importante y significativo, del bilingüismo en la novela: la influencia en la expresión y desarrollo de la identidad indígena. El lector del cuento observa el aspecto bilingüe a través de la perspectiva de Andrés. Esto también cumple con el requisito neo-indigenista (Chica 1995: 134) y decolonial (Restrepo y Rojas 2010: 20) que persigue escuchar la voz del sujeto subordinado para evitar la opresión intelectual de él. Por medio del personaje indígena se hace evidente el papel del bilingüismo como una parte central del desarrollo de la identidad indígena, y el mismo bilingüismo al mismo tiempo sirve para mostrar aspectos de la identidad indígena de Andrés Tupatauchi (ver 5.3).

5.3 El bilingüismo como parte del desarrollo de la identidad indígena del personaje Andrés Tupatauchi

En la sociedad donde vive el protagonista de la novela ecuatoriana *PSFLG* coexisten personas que son de origen criollo e indígena a pesar de que su nivel de poder y valorización en la sociedad son influidas por los modelos antiguos de la colonialización. Cada uno de esos grupos de posición social desigual tienen su propia lengua original, el español y el quechua. La novela demuestra la interacción de estos idiomas y, en especial, cómo el protagonista Andrés Tupatauchi domina y utiliza los dos. Su conocimiento de ambas lenguas proviene de su niñez, cuando la profesora le obligó a aprender el español:

En primer grado comenzó el adoctrinamiento: ‘Todo fiel crestiano... Cristiano, longo bruto. A ver, repite: cris-tia-no.[sic] Nosotros temblando del todo: ‘Cres-tia-no’. Nuestros compañeros, hijos de blancos, con risa de burla nos decían ‘longos cristianos’. La madrecita nos tiraba de la oreja: cris-tia-no. El castellano siempre nos salía salado de lágrimas’ (Jácome 1979: 119).

El hecho de que Andrés aquí describe esta enseñanza como adoctrinamiento indica un criticismo a lo que pasó en la escuela cuando él era un niño. Se entiende que él no está de

acuerdo con lo que hicieron en esa época y que la obligación de hablar español fue dura para él. El hecho de que el autor Gustavo Alfredo Jácome ha descrito dicha obligación de una manera tan explícita revela otro caso más de la denuncia que Antonio Sacoto afirma que hay en la novela (Sacoto 1998: 427) (ver 2.4.1). Se revela que Jácome utiliza la literatura para protestar contra el tratamiento de los indígenas aun en lo referente a los idiomas. La voz del personaje Andrés expresa así un cuestionamiento de la opresión y el control intelectual ejercitado sobre las personas subordinadas, es decir que se opone a la “colonialidad del saber” descrito por Catherine Walsh como:

“la represión de otras formas de producción del conocimiento (que no sean blancas, europeas y “científicas”), elevando una perspectiva eurocéntrica del conocimiento y negando el legado intelectual de los pueblos indígenas y negros, reduciéndolos como primitivos a partir de la categoría básica y natural de raza” (Walsh, en Restrepo y Rojas 2010: 137).

Se identifica además una crítica de la “colonialidad del ser”, aquí ejemplificada por la escuela que impone un idioma nuevo a los indígenas, ya que ellos tienen que aprenderlo para ser aceptados como seres intelectuales. La inferiorización del grupo marginalizado, afecta entonces directamente al personaje principal y el resto de la sociedad indígena de la novela *PSFLG*.

Lo recién mencionado da como resultado que Andrés, durante su vida, evalúa el valor de su idioma indígena, el quechua, y lo mucho que significa para su identidad como indígena. Él representa la lucha de los indígenas para tener el derecho de conservar lo propio de ellos, entre otras cosas el idioma. María Borgström declara que “una persona no pierde su identidad por aprender a expresarse en dos idiomas” (Borgström 1998: 38, traducción mía), pero es probable que esto tenga más validez si se asume que los dos idiomas tengan el mismo valor en la sociedad.

Sin embargo, por lo que la novela cuenta sobre la vida y el desarrollo personal de Andrés Tupatauchi, queda claro que los desafíos que él ha experimentado han despertado una consciencia nueva en su interior acerca de la importancia de sentirse orgulloso de su origen y su propio idioma. Hacia el final de la novela Andrés hace una auto-evaluación, y una de sus conclusiones es: “creo que he hecho valer el quichua, con el ejemplo, hablando un quichua orgulloso” (Jácome 1979: 289). Eso demuestra que Andrés utiliza el bilingüismo activamente para conservar el orgullo del quechua, algo que es parte de su ser y su identidad indígena.

La consciencia que Andrés ha obtenido de guardar y utilizar el quechua orgullosamente, es una consecuencia de las experiencias que lleva como parte de su historia. Él representa literariamente al indígena real que ha sido víctima y observante de una variante de la colonialidad que busca negar y eliminar la existencia de una identidad indígena colectiva. Jimmy Jorge Chica explica que:

el neoindigenismo constituye la tercera etapa en la evolución de la novela de tema indígena. En rigor, el neoindigenismo, que entra en vigencia hacia los años 50, ofrece una visión más profunda y totalizadora del mundo indígena. El indio ahora tiene conciencia de su condición opresiva, efectúa su propia lucha para que sus derechos sean reconocidos (recobra, por ejemplo, parte de la tierra usurpada), reivindica su cultura reprimida, o resulta ser, a la larga, un individuo moderno, atrapado entre dos culturas y dos maneras de concebir el mundo: la indígena y la occidental (Chica 1995: 131, paréntesis del autor).

La descripción del neoindigenismo que hace Chica aquí, corresponde a lo que se expresa dentro de la novela *PSFLG* de que Andrés mismo está consciente del estado de su realidad y que intenta luchar para cambiar esa. Además, es inevitable reconocer la similitud que hay entre la descripción de Chica sobre el neoindigenismo y el objetivo de la corriente decolonial de promover esa protesta de los oprimidos a través la voz del indígena, otra persona o grupo subordinado. La consciencia indígena de Andrés le hace orgulloso de su origen y su idioma, y esto le da la confianza que necesita para oponerse a las fuerzas en una sociedad que quiere quitarle su cultura, sus ideas, su idioma y en fin su identidad.

Una de las herramientas que utiliza el protagonista es el bilingüismo que hay en la sociedad y que, por eso, tiene un papel considerablemente importante en la novela *PSFLG*. En la cultura indígena que se representa en la novela, hay varios episodios de que los indígenas usan el idioma para crear una distancia con los blancos. El abuelo de Andrés Tupatauchi es un hombre que vive según esas ideas, lo que su nieto revela al declarar que el quechua era “la única lengua que siempre le oí hablar [el abuelo] por orgullo de indio o por desprecio a los blancos” (Jácome 1979: 297). Su abuelo utiliza el quechua como un medio para expresar que se siente orgulloso de su identidad indígena y también para formular la repugnancia que siente por los blancos.

Parece que Andrés ha adoptado partes de la filosofía de su abuelo, porque también utiliza el idioma como una herramienta para manifestar su posición y su identidad en varias

situaciones. Él distingue entre las circunstancias cuando es preferible utilizar el español y las que corresponden mejor con el uso del quechua. A veces la distinción es consciente: “Yo mismo a veces utilizo el quichua para joder a los mestizos que tirando más a indios que a blancos quieren estar sobre nosotros los naturales” (Jácome 1979: 289), y otras veces es un acto inconsciente: - Mi mujer – que me conoce –, me dice en su inglés Tómalo con calma, Andrés. Sin pensar, me sale la respuesta en quichua, Ari, que ratifico, Yes, claro” (Jácome 1979: 50). El hecho de que el quechua le sale tan natural, cuando está en un contexto donde se siente relajado y cómodo, como cuando está conversando con su esposa que no habla quechua, demuestra que hay una intuición interior en Andrés que lo lleva a utilizar el quechua.

Esta intuición lingüística es parte de la identidad indígena tácita del protagonista y puede interpretarse como un símbolo de que la identidad indígena original de las personas siempre está presente en ellos aunque no se esfuerzan para demostrarla. Sin embargo, cuando Andrés habla conscientemente, lo hace con el propósito de oponerse al antiguo régimen colonial que dictaba el qué idioma deberían hablar los indígenas. La resistencia que Andrés ha experimentado le da inspiración para ponerse de pie y afirmar que el idioma quechua es importante para los indígenas y su identidad.

Es interesante ver como el autor de la novela utiliza al personaje Andrés para expresar la situación real de los indígenas también en cuanto al idioma. El bilingüismo en *PSFLG* no solamente forma parte de la identidad indígena de Andrés, sino también de la actitud de parte de la sociedad ante los indígenas. A través de los pensamientos y actos de Andrés, él muestra al mundo exterior qué es lo que está pasando en la cabeza de seres los oprimidos en una sociedad. Al entender los mecanismos mentales tras lo que hacen, se puede más fácilmente comprender los actos de las personas, algo que crea más comprensión entre los grupos que tienen poder desigual, pero que conviven en armonía. Esa comprensión es justamente lo que los críticos decoloniales buscan crear y hacer crecer en la sociedad, ya que por medio de esa se puede destruir la percepción de que los indígenas como seres humanos no tienen ningún valor y así eliminar o reducir las actitudes racistas preconcebidas.

5.4 Los problemas bilingües de Mattis en “ENE”

Mattis, el protagonista del cuento “ENE” de Laila Stien (1979), asiste a la escuela noruega sin tener mucho conocimiento al idioma noruego. Su lengua maternal es el idioma sami, y esto le causa problemas en muchas situaciones diarias en la institución educativa donde noruego era el único idioma aceptado. Esto es una representación literaria del resultado real de la política asimilativa que llevaba el Estado de Noruega desde los años 1950 cuando decidió utilizar las escuelas como arena para que los samis adoptaran la cultura y el idioma noruego, y que así se transformarían en noruegos (Jernsletten 1986: 55).

A través del cuento corto el lector llega a conocer algunas de las frustraciones y reflexiones que Mattis tiene acerca del tema del bilingüismo. El idioma es una parte tan central de la vida y la identidad de las personas que, cuando Mattis experimenta que entiende muy poco de lo que dice el profesor, las dudas acerca de cómo relacionarse a esa realidad le confunde. Le causa problemas cuando su profesor noruego solo utiliza y enseña el idioma noruego en la escuela, y el niño cuestiona la necesidad de hablar noruego a la luz de lo que le ha dicho su profesor:

En su interior, donde nadie lo puede oír, excepto Dios, Mattis dice palabras noruegas todo el día. De nuevo y de nuevo. Aprende tanto ahora. Aprende todas las palabras que necesita para ser adulto y hacerlo bien. Como el profesor dice que deben hacerlo. Pero papá y mamá son adultos. Él nunca ha escuchado que ellos hayan hablado noruego. ¿Tal vez no lo hacen bien? (traducción mía de “Skolegutt”, Stien 1979, anexo 1: 94).

La consecuencia inmediata de esa innegable confusión lingüística, que diariamente le introducen a situaciones en las que la necesita, es que Mattis empieza a pensar que el conocimiento e idioma que él tiene como sami no tiene tanta importancia como el que tienen los noruegos. Mattis piensa que: “Noruego probablemente es mejor, pero tan terriblemente difícil” (traducción propia de “Skolegutt”, Stien 1979: anexo 1: 94). El hecho de que el protagonista enuncia esta idea tan abiertamente, muestra que los objetivos de las autoridades opresivas de asimilación de los samis son exitosas, porque Mattis a una temprana edad ya empieza a pensar que lo noruego es mejor que lo sami. Además ilustra la idea de que el valor que tienen las personas no depende de que sean seres humanos, más bien, de la medida en que han sido asimilados en el sistema impuesto por los opresores. Ese pensamiento indirectamente

significa que las personas que no saben el idioma occidental, en este caso el noruego, no calificarían como personas en la sociedad.

El etnógrafo noruego Gutorm Gjessing responsabiliza a los noruegos cuando dice:

“Básicamente, la actitud noruega al idioma sami es más importante que la de los samis, porque es nuestra actitud la que crea la sensación sami de derrota [...]. Esta actitud es un resultado del poder que los noruegos ejercen en virtud de su mayoría aplastante, en virtud de la forma occidental de etnocentrismo^[25] que no solo percibe a otras personas como diferentes, pero como inferiores” (Gjessing, 1973: 149).

Al criticar a los noruegos de esa manera, Gjessing también lanza un mensaje al eurocentrismo y su creencia que inferioriza a lo que no es reconocido como conocimiento válido en el pensamiento común europeo. Ramón Grosfoguel describe el eurocentrismo como “un fundamentalismo que no tolera o acepta la posibilidad de que existan otros epistemes o de que no-europeos puedan pensar. Como piensan tan distinto a la cosmología occidental, son descartados como fuentes de pensamiento crítico” (Grosfoguel 2007: 337). Esa negación le da derecho a pensar en una manera crítica porque no se considera que su conocimiento es válido, es lo que el profesor de Mattis transmite cuando decide trabajar con enseñanza en noruego a los niños sin dar espacio al idioma sami. En otras palabras, el profesor de Mattis comunica a sus alumnos que el bilingüismo como tal no es algo bueno, porque solo se necesita el idioma noruego, que es el único idioma que aparentemente sirve para los noruegos civilizados, y que también los samis deben utilizarlo en vez del sami. Esto afecta el orgullo y la identidad de Mattis como indígena, porque la influencia viene del poderoso y sabio profesor, y le hace pensar que tal vez es verdad que lo noruego es mejor y que debe aprender eso en vez de lo sami que no tiene ningún valor.

La “decolonialidad del saber”, que “no sólo estableció el eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento, sino que al mismo tiempo, descartó por completo la producción intelectual indígena y afro como ‘conocimiento’ y, consecuentemente, su capacidad intelectual” (Restrepo y Rojas 2010: 136), tiene también importancia en el asunto

²⁵ ”El etnocentrismo es cuando se considera que los modos de vida y concepciones asociados a la formación cultural propia son intrínsecamente superiores a los de otras formaciones culturales. Los antropólogos han evidenciado lo extendido del etnocentrismo entre las más variadas formaciones culturales; algunos grupos incluso se refieren a sí mismos como ‘los humanos’, versus los otros que no son siquiera humanos” (Restrepo y Rojas 2010: 135).

del bilingüismo. Se califica el conocimiento a un idioma como el conocimiento a la cultura, y la noción es que lo que se considera como conocimiento en culturas tradicionalmente subordinadas no se acepta como conocimiento verdadero. El personaje Mattis entonces hace un esfuerzo de aprender el idioma nuevo porque eso dice el profesor que debe hacer. También ha dicho que hay que hablar noruego para ser adulto (un ser verdadero), y esa socavación del ser sami causa preocupación en Mattis y le afecta tanto así, que empieza a querer aprender noruego para algún día poder ser un adulto, que solo puede si aprende noruego.

Stien aplica la política histórica de Noruega como la base para desarrollar la trama de su relato ilustrando así una perspectiva poco ortodoxa de cómo los niños samis experimentaban su encuentro con la escuela noruega en los años setenta y ochenta. A través de esa técnica literaria el lector puede comprender más de cómo era la realidad y cómo la política que trataba de eliminar el uso del idioma sami afectaba la identidad de todo el pueblo sami. Mattis demuestra esto a través de sus pensamientos en el cuento, es cierta toda la duda que lo tiene pensando en que él tiene que aprender noruego porque eso es lo mejor, y poco a poco afecta su identidad como sami.

La parte final del cuento corto "ENE" es la que más rompe el desarrollo de la mente de Mattis que piensa mucho en que siempre hay que esforzarse para hablar noruego, porque eso es mejor. En esa situación su profesor lo obliga a recitar la oración cristiana Padre Nuestro en noruego delante de todos sus compañeros, y Mattis se desespera porque sí sabe la oración, pero solo en el idioma sami (Stien 1979: anexo 1: 96-97). La línea de pensamiento va desde la desesperación que siente por no saber algo tan importante como esa oración en noruego hasta el momento crucial cuando Mattis por primera vez realmente se da cuenta de qué tan absurda es la idea de que algunos idiomas sean mejores que otros:

Mattis ya ni siquiera se da en cuenta que el profesor está quejándose y repitiendo y que su voz se alza más y más. Se calla. Ya no está aquí en esta sala de clase mala con sus pensamientos. Mattis está pensando en el pastor. El pastor ha dicho... y ciertamente él también es noruego... el pastor seguramente tiene que saberlo... incluso lo ha dicho en la iglesia... Mattis mismo lo ha escuchado... el intérprete también lo dijo. Dijeron que Dios entiende todos los idiomas.

Aprieta duro las manos cruzadas. Alza la cabeza de nuevo hacia la mesa del profesor. Su boca está temblando un poco, pero rápidamente, entusiasmado, recita - sin parar, sin tiempo para el público (traducción mía de "Skolegutt", Stien 1979, anexo 1: 94).

Al enfrentar la situación de esa manera, Mattis demuestra que ya no va a ser posible controlarle como si fuera una marioneta sin sentido y sin valor humano. La actitud hegemónica del profesor que eleva el idioma noruego encima de la lengua sami no corresponde con lo que Mattis ha escuchado desde otra fuente, el pastor. Tanto el profesor como el pastor son personas respetadas en la sociedad, y ambos representan las autoridades gobernantes. Normalmente hay que hacer caso a los dos, pero aquí hay un choque entre las formas de pensar que a Mattis le parece interesante, haciéndolo reflexionar en vez de solo aceptar sin pensar lo que le dice la gente.

Ese choque ilustra claramente que existen varias actitudes hacia la interculturalidad, que incluye el bilingüismo, formada por los diferentes grupos étnicos y culturales en una sociedad. Según Restrepo y Rojas:

la interculturalidad busca la pluri-versalidad antes que la uni-versalidad teniendo en consideración las múltiples relaciones de poder que posicionan globalmente unos particulares naturalizándolos como ‘universales’. Una pluri-versalidad que asume seriamente las problemáticas de la diferencia y la historicidad de la misma (Restrepo y Rojas 2010: 171).

El profesor de Mattis personifica la “uni-versalidad” mencionada aquí, ya que el objetivo de su trabajo es enseñar a los niños samis lo que aparentemente es conocimiento universal y necesario para que puedan tener una vida buena. No hace esto por una voluntad mala, sino para ayudar a los niños samis para que puedan aprender lo que necesitan para ser incluidos en la sociedad como noruegos, y así crear una identidad que une a todos los habitantes en Noruega. La idea de la política asimilativa noruega después de 1840 era justamente eso: “cambiar la cultura e idioma sami por lo noruego para que los samis se hicieran noruegos” (Jernsletten 1986: 55, traducción propia). Los políticos noruegos buscaban entonces unir a los noruegos y a los samis en una universalidad eurocéntrica donde solamente la cultura dominante tiene el poder para decidir qué es lo universal.

El contraste se encuentra en el pastor del cuento que sorpresivamente expresa lo contrario de lo que la política noruega quiere señalar. Al anunciar a todos los presentes en un culto que todos los idiomas tienen valor para Dios, él implanta la idea de que así se debe ser en la sociedad también. El profesor ecuatoriano Walter Mignolo, uno de los autores más importantes dentro del pensamiento decolonial, define que “la interculturalidad no es solo el

‘estar’ juntos sino el aceptar la diversidad del ‘ser’ en sus necesidades, opiniones, deseos, conocimiento, perspectiva, etc.” (Mignolo, en Walsh 2002: 8). Mientras que el profesor de Mattis solo ‘está’ junto con los alumnos samis sin aceptar su cultura, el pastor implementa a la coexistencia con los samis una aceptación como la que Mignolo señala.

El hecho de que Mattis todavía es un niño significa que aún no llega a la edad donde es natural formar su propia opinión sobre cosas que tienen influencia a su vida y a su identidad indígena, como por ejemplo el bilingüismo que es una parte natural de la sociedad en la que vive. Sin embargo, a través del choque de opiniones y objetivas entre lo que expresan su profesor y el pastor, despierta la idea en Mattis de que el idioma sami también sirve para Dios y, tal vez también para todas las personas. Después de darse cuenta de eso, el niño sorpresivamente cambia las condiciones y relaciones de poder en la situación cuando utiliza la lengua sami a pesar de que el profesor dice que no lo haga. La correspondencia con la referencia que Restrepo y Rojas hacen a Paulo Freire queda clara:

Para Freire, el oprimido encarna una posición políticamente privilegiada, pues una condición de posibilidad para el proceso de liberación es que sea emprendida por los oprimidos; sólo ellos, por su situación histórica particular, pueden adquirir la conciencia necesaria de las estructuras sociales y la experiencia histórica que hace posible la situación de dominación. Para emprender esta tarea, los oprimidos deben adquirir conciencia de su situación y de la dualidad que ella implica; la liberación requiere de la capacidad reflexiva del oprimido, que debe comprender las condiciones objetivas que soportan su opresión[...] (Restrepo y Rojas 2010: 56, cursiva mía).

La conciencia que Mattis (el oprimido) adquiere en el momento cuando se acuerda de las palabras del pastor es exactamente esa conciencia que Restrepo y Rojas argumentan que es necesario tener para poder cambiar las condiciones de opresión. Las reflexiones que hace Mattis resultan en que su orgullo de ser sami crece y eso le da la confianza que necesita para oponerse a las condiciones impuestas por el profesor y la sociedad dominante. Al obtener esa conciencia de su situación y hablar con orgullo en su propia idioma, el niño también manifiesta que la conciencia de su identidad sami está creciendo. Cada paso del proceso interior de Mattis, que va desde una inseguridad sobre la importancia del idioma noruego, pasando por un momento de destroz cuando se siente absolutamente inútil por no saber noruego, que él ahora piensa que es lo mejor, y al final culmina en el descubrimiento personal de que el idioma sami también sirve, afecta el valor que él da a su identidad indígena.

En el cuento corto el bilingüismo es lo que le causa más problemas al protagonista,

pero al mismo tiempo es lo que hace posible la revelación interior que, al final, le hace valorar a su propio idioma. Ese momento crucial marca el inicio de un proceso de liberación de la opresión que hay ante los samis del cuento. Además es una indicación de que la identidad indígena de Mattis está en desarrollo, y que está reforzándose.

5.5 El bilingüismo y su papel para la identidad indígena en los dos relatos

Las semejanzas básicas de los dos relatos *PSFLG* y “ENE” son múltiples. Ambos tienen personas de origen indígena como sus personajes principales, los dos relatos incluyen subordinación bajo el grupo social de poder y también elementos de protesta contra esa opresión, y en los dos cuentos la voz del indígena es la que se escucha. Otra semejanza es el cargo central que tienen los idiomas y el bilingüismo en las dos obras literarias, especialmente cuando se refiere a su papel para el desarrollo de la identidad indígena dentro de las historias. El profesor noruego Anton Hoëm dice que entre los años 1920 y 1940 “[q]ue uno era sami se expresó de varias maneras, con el idioma como la expresión más amplia y mas aplicable para lo sami (Hoëm 1986: 51, traducción propia). Hoëm refiere aquí al papel histórico del idioma como modo de expresar su identidad sami, lo que también se puede transferir al contexto indígena en Ecuador, porque en ambos casos los indígenas tienen su lengua propia que expresan una manera única de comprender e interpretar el mundo.

Un desafío del bilingüismo es que causa problemas en la comunicación entre los que hablan los dos idiomas, lo que Medina explica en la siguiente manera al tomar los cuentos de Gustavo Alfredo Jácome como su punto de partida:

No es ajena a [la] incomunicación la diglosia andina, en la que dos lenguas, con dos modos diferentes de entender el mundo, chocan y el resultado es la imposición exclusivista de una sobre otra. En muchos casos, como reflejan los cuentos de Jácome, esta incomunicación surge de la imposibilidad de comprender el significado de lo que se comunica entre unos personajes y otros. Incomprensión que favorece la marginación del grupo quechua- parlante (Medina 1995: 97).

Cuando hay encuentros entre los dos idiomas, sea sami y noruego o quechua y español, puede resultar en una brecha en la comunicación entre los grupos sociales que utilizan uno de los dos idiomas. Como apunta Medina, estos problemas muchas veces resultan en que el idioma de la minoría es el que pierde esa batalla, y que sigue dando más poder al grupo dominante.

Sin embargo, en el caso del niño sami, él utiliza su creciente conciencia sobre la situación y el valor del idioma sami, y cuando abre su boca con confianza y orgullo para citar la oración en sami, Mattis logra romper la marginación de su idioma y su cultura. Al reconocer el valor del idioma sami, también demuestra con orgullo que él mismo reconoce su identidad indígena.

El bilingüismo no le afecta a Mattis en la misma manera que a Andrés. En el caso de Mattis se trata de un cambio interior casi invisible donde él realmente no se da cuenta de las razones de estos cambios, él solo sabe que se siente inadecuado e insuficiente en las diferentes situaciones. Andrés tiene una conciencia mucho más amplia relacionada a su identidad indígena, algo que resulta en que él, en mayor medida que Mattis, puede identificar la colonialidad y la opresión impuestas por la sociedad gobernante. Las acciones y reacciones de Mattis son más por instinto, mientras que las de Andrés son reflexivas y calculadas. Andrés es capaz de tomar cierto control reconocido de la situación utilizando el bilingüismo, ante todo, el idioma quechua, como una herramienta para expresar el orgullo y la conciencia de su identidad.

Esta diferencia en la conciencia de la identidad indígena de los dos personajes se trata primeramente de la diferencia de edad y consecuentemente de la cantidad de experiencias que llevan como parte de sus historias personales. Sin embargo, se puede tal vez también relacionarlo con la historia de los dos países donde la colonización ejercida sobre los samis no era tan explícita como la que hacía sufrir a los indígenas ecuatorianos. La historia brutal y violenta de la colonización en Ecuador ha resultado en que los indígenas ecuatorianos están más conscientes del tratamiento que reciben también en tiempos más modernos de la colonialidad. Comparando eso con Noruega, donde el sistema de la colonización ejercitaba un control menos violento y más implícito, tal vez se puede decir que las consecuencias en Noruega han sido una reacción menos agresiva hacia los opresores coloniales.

El papel del bilingüismo en *PSFLG* es menos evidente que en “ENE” porque en el cuento corto la interacción entre los dos idiomas es lo que ejemplifica el poder que tenían las autoridades sobre los samis. La enseñanza a los niños se trataba, en gran medida, de que aprendieran el idioma noruego para poder darles el mismo conocimiento que a los demás noruegos, y a través del cuento de Stien, Mattis representa y refleja las consecuencias de esa política. En la novela ecuatoriana, el idioma también es importante, especialmente para el protagonista Andrés que utiliza el quechua activamente para demostrar su orgullo por tener

una identidad indígena y para mantener una distancia cultural y lingüística entre los blancos y los indígenas. De ese modo intenta guardar lo auténtico de su propio origen, y utiliza activamente el idioma para realizar esto.

5.6 Conclusión

El uso activo del bilingüismo en los relatos *PSFLG* de Gustavo Alfredo Jácome y “ENE” de Laila Stien es un aspecto interesante y relevante para analizar el desarrollo de la identidad de los personajes literarios. Para investigar este tema se ha analizado algunos incidentes en los dos relatos que pueden servir como representantes para el papel del bilingüismo en relación con algunos elementos del pensamiento decolonial. Así se ha tratado de demostrar en qué manera los idiomas pueden tener importancia para la identidad indígena.

En la primera parte de este capítulo se discutió el papel general del bilingüismo en la novela ecuatoriana *PSFLG*, y luego se pasó a estudiar aspectos centrales del bilingüismo como parte del desarrollo de la identidad indígena personal del personaje principal de la novela. El análisis luego siguió con una investigación de los problemas y desafíos del niño sami Mattis en cuanto al bilingüismo y la identidad indígena del personaje, allí se discutió además el cambio radical que pasa al final del cuento corto, y su relevancia para la identidad indígena de Mattis. Al final de este capítulo se ha hecho una comparación breve entre los dos relatos y el papel del bilingüismo en los dos, con el enfoque en la influencia que tiene en la identidad indígena en los dos relatos. Al analizar estos temas, el pensamiento decolonial ha sido la base de la discusión.

En este capítulo se ha visto que en ambos relatos el bilingüismo tiene papeles centrales para el desarrollo de la identidad indígena de los personajes. En la novela ecuatoriana el protagonista utiliza el bilingüismo estratégicamente para expresar y mantener su identidad indígena. El personaje principal del cuento corto noruego también termina haciendo lo mismo, pero no en una manera tan consiente como la que se ve en el indígena Andrés Tupatauchi. La edad y el contexto histórico son aspectos que posiblemente pueden explicar esa diferencia, y que el personaje de la novela ecuatoriana está más consiente y más agresivo en sus intentos de mantener y desarrollar la identidad indígena a través del bilingüismo.

CAPÍTULO 6

Conclusiones

En esta tesis he investigado la representación literaria de la identidad indígena a través del bilingüismo y la escuela en la novela ecuatoriana *Por qué se fueron las garzas* de Gustavo Alfredo Jácome y el cuento corto noruego “Skolegutt” (“El niño de la escuela”) de Laila Stien. He empleado los postulados teóricos del pensamiento decolonial en el estudio, con el enfoque en los tres conceptos “decolonialidad del ser”, “decolonialidad del saber” y “decolonialidad del poder”, con el enfoque principal en el primero de los tres. Estas cuatro preguntas han servido como la base de la estructura del análisis, con el fin de realizar un estudio profundo de la representación de la identidad indígena en los dos relatos:

- 1) ¿Qué semejanzas y diferencias hay en la representación de la identidad indígena de los dos personajes principales en los dos relatos, y qué significa esto para la comprensión de la identidad indígena en Ecuador y Noruega?
- 2) ¿Qué paralelos hay entre la identidad indígena representada literariamente en *Por qué se fueron las garzas* y “El niño de la escuela”, y la teoría crítica decolonial aplicada a la identidad indígena real.
- 3) A la luz del postulado de la colonialidad del ser, ¿qué importancia tiene la escuela en *Por qué se fueron las garzas* y “El niño de la escuela” en la representación literaria de la identidad indígena?
- 4) ¿Qué papel tiene el bilingüismo en *Por qué se fueron las garzas* para el desarrollo de la identidad indígena del personaje Andrés Tupatauchi y en qué medida es comparable con los problemas de bilingüismo sufridos por el niño Mattis en “El niño de la escuela”?

En el primer capítulo presenté el tema y el objetivo principal de la tesis que era la investigación de la representación literaria de la identidad indígena en la novela ecuatoriana *Por qué se fueron las garzas* de Gustavo Alfredo Jácome y el cuento corto noruego “Skolegutt” (“El niño de la escuela”) de Laila Stien. Introduje el autor ecuatoriano y su obra, presentando brevemente a Jácome y su formación como autor, y luego dando una introducción breve a la historia de la novela estudiado en esta tesis y el contexto literario y

social de ella. Luego presenté el autor Laila Stien y su cuento “El niño de la escuela” y demostré que Stien tiene un papel central dentro de la literatura de los samis en Noruega, y que el cuento corto actual aquí es una obra representativa de sus obras.

Estudié trabajos y estudios anteriormente realizados acerca del tema de la decolonialidad y de los dos obras literarias, e identifiqué a través de esto la brecha que hay en que falta una comparación de literatura sobre indígenas de dos orígenes tan distintos como lo hago yo en esta tesis, y establecí entonces la relevancia de mi trabajo. Según eso formulé las cuatro preguntas mencionadas arriba que sirven como una herramienta para analizar el tema principal de esta investigación. Luego instituí el marco teórico del giro decolonial y que esa corriente sirve como la base del método de la investigación de la identidad indígena en los dos relatos.

En el capítulo dos el objetivo era a través de un análisis comparativo de la representación de la identidad indígena del personaje principal de *Por qué se fueron las garzas*, Andrés Tupatauchi, y la identidad sami del protagonista de “El niño de la escuela”, el niño Mattis, y a la luz de eso demostrar cómo esto puede afectar la comprensión de la identidad indígena real en Ecuador y Noruega. Para realizar esta análisis hice una presentación de los dos personajes, enfocándome en hacer conocer aspectos de ellos que tienen relevancia para la formación de su identidad como personas, y también realizando una comparación básica de los dos. Implanté cuatro aspectos de la identidad que tienen relevancia para los dos personajes: el bilingüismo, la escuela, la familia y la comunidad. Establecí, en Andrés y Mattis, su trasfondo básico acerca de la consciencia sobre la cuestión de la identidad, y comprobé que Andrés está más consciente de eso que Mattis. Los cuatro aspectos relevantes para la identidad indígena formaron la parte más analítica de este capítulo, y a través de citas de la novela y el cuento corto se probó cómo cada uno de los aspectos tiene relevancia para la formación de la identidad indígena, y en qué medida cada uno de ellos afecta a los dos personajes. La implementación del pensamiento decolonial en el análisis añadió conocimiento acerca de la conexión entre la literatura y la realidad, lo que era el tema de la última parte de este capítulo. Demostré la interacción entre la literatura y la realidad, y así pude llegar a la conclusión de que la literatura puede servir como una fuente de información sobre la realidad de los indígenas.

En el tercer capítulo me enfoqué más en la relación que hay entre la representación literaria de la identidad indígena y la teoría crítica decolonial aplicada a la identidad indígena real. Comencé este capítulo con una elaboración de la identidad indígena representada en la literatura, y seguí transfiriendo eso a cada uno de los dos relatos. La identidad indígena real en Ecuador y en Noruega era el tema principal de la segunda mitad de este capítulo, y analizando esto a la luz de la decolonialidad se conectó la realidad con la literatura y la teoría. A través de este trabajo se confirmó que la literatura funciona como un representante creíble de la realidad.

En el capítulo cuatro estudié la importancia de la escuela en la novela ecuatoriana y el cuento noruego. Esto hice tomando como punto de partida varias muestras de los relatos, y las analicé poniéndolas en el contexto de la realidad y de la colonialidad del ser. A través de esto concluí que la escuela tiene un papel esencial para el desarrollo de la identidad indígena en ambos relatos, y que este papel también refleja la realidad, y que por eso es un representante literario creíble.

En el último de los capítulos analíticos, es decir el capítulo cinco, investigué el papel del bilingüismo en los dos textos literarios. El objetivo de este capítulo era estudiar cómo el bilingüismo puede influir el desarrollo de la identidad indígena, y comparar los resultados con el bilingüismo encontrado en “El niño de la escuela”. Así logré demostrar que el bilingüismo tiene un papel muy importante en los dos, pero que el personaje ecuatoriano Andrés utiliza los idiomas más conscientemente para expresar su identidad. También evidencí que Mattis, el niño noruego, aun no ha desarrollado esa misma conciencia, pero que el momento crucial al final muestra que su identidad consciente está creciendo y que a través de esa conciencia él también es capaz de utilizar el bilingüismo con orgullo de su origen indígena.

Bibliografía

- Bacacela Gualán, M. S. P. (2000): *Ecuador chinchasuyupi quichua runacunapac ñaupá rimai, Literatura Indígena en los Andes del Sur del Ecuador*. Cuenca: Núcleo del Azuay de la Casa de la Cultura Ecuatoriana “Benjamin Carrión”.
- Berg, B.A, et.al. (2003): *Samisk kulkurkunnskap*. Nesbru: Vett & Viten AS.
- Borgström, M. (1998): *Att vara mitt emellan*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms Universitet.
- Breiteig, B. (2012): “Bakenfor stemmen”. En Stien, L. *33 år/33 noveller*. Oslo: Tiden Norsk Forlag. 459-472.
- Castro-Gómez, S., Grosfoguel, R. (2007): “Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico”. En Castro-Gómez, S., Grosfoguel, R. 2007. (eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 9-23.
- Chica, J. J. (1995): *La novela ecuatoriana contemporánea de 1970-1985 y su marginación*. Nueva York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Cueva, A. (1986): “En pos de la historicidad perdida. Contribución al debate sobre la literatura indigenista del Ecuador” En: *Entre la ira y la esperanza y otros ensayos de crítica latinoamericana. Fundamentos conceptuales Agustín Cueva. Antología y presentación Alejandro Moreano*. Bogotá: Siglo del Hombre - CLACSO, 2008.
- El Comercio. (2009): “Gustavo Alfredo Jácome: una gloria del Ecuador”. Quito. Disponible en: <http://educacion.elcomercio.com/nv_images/secciones/educacion/revista205/P7.pdf>, acceso 10 de noviembre de 2013.
- Erke, R., Høgmo, A. (eds.). (1986): *Identitet og livsutfoldelse*. Tromsø: Universitetsforlaget.
- Escobar, A. (2003): “Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad Latinoamericano” en *Tabula Rasa*. Bogotá, Colombia: Revista de Humanidades Tabula Rasa. No.1. Enero – diciembre 2003, 51-86.
- Fairclough, N. (1995): *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Harlow: Longman
- Gaski, H. (ed.). (1997): *Sami culture in a new era. The Norwegian Sami experience*. Karasjok: Davvi Girji
- Gjessing, G. (1973): *Norge i Sameland*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Grosfoguel, R. (2007). “Diálogos decoloniales con Ramón Grosfoguel: transmodernizar los feminismos”. Entrevista realizada por Doris Lamos Canavate en *Tabula Rasa*. Bogotá/Colombia: Revista de Humanidades Tabula Rasa. No.7. Julio – Diciembre 2007, 323-340.
- Hartviksen, I. (2000): “Vi trenger flere som Laila”. En: *Hammarn. Nordnorsk kulturtidsskrift*. Tromsø: Kulturrådet. 8.
- Hoëm, A. (1986). “Samebarns oppvekstvilkår før”. En: Erke, R., Høgmo, A. (eds.). *Identitet og livsutfoldelse*. Tromsø: Universitetsforlaget.
- Icaza, J. ([1934] 2009): *Huasipungo*. 8.a ed. Madrid: Ediciones Cátedra.

- Jácome, G.A. ([1979]1980): *Porqué se fueron las garzas*. Barcelona: Editorial Seix Barral, S.A/Nueva Narrativa Hispánica.
- Jácome, G.A. (1993): "Por qué se fueron las garzas y los quinientos años". En: *Memorias*. Quito: Academia Ecuatoriana de la lengua. No. 60, 137-147.
- Jernsletten, N. (1986): "Om språket i samiske samfunn". En: Erke, R., Høgmo, A. (eds.). *Identitet og livsutfoldelse*. Tromsø: Universitetsforlaget.,
- Kusch, R., Mignolo, W., Lugones, M., Price, J.M (2012): *Indigenous and popular thinking in America*. Durham: Duke University Press.
- Lander, E. (comp.). (2003): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.
- Mariátegui, J.C. (2007): *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Medina, A.L. (1992): "Intertextualidad y mito en Porqué se fueron las garzas". En: *Revista Iberoamericana*. Madrid: Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana. Vol. LVIII; no. 159, abril-junio 1992, 449-465.
- Medina, A.L. (1995): "Nacionalismo e indigenismo en la obra narrativa de Gustavo Alfredo Jácome". En: de Mora, C. *Diversidad sociocultural en la literatura hispanoamericana (siglo XX)*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Mignolo, W.D. (1986): *Teoría del texto e interpretación de textos*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mignolo, W.D. (2002a): "Commentary by Walter D. Mignolo". En: Acosta, J.de. *Natural and moral history of the Indies*. Durham, N.C.: Duke University Press. 451-518.
- Mignolo, W.D. (2002b): "Introduction to José de Acosta's *Historia natural y moral de las Indias*". En: Acosta, J.de. *Natural and moral history of the Indies*. Durham, N.C.: Duke University Press. XVII-XXXVIII.
- Mignolo, W.D. (2007): *La idea de América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- Mignolo, W.D. (2011): *The darker side of Western modernity*. Durham: Duke University Press.
- Mikkelsen, M. (2000): "Identitetspolitiske bevegelser i Finnmark 1970-2000: skal ikke du definere deg som same?". En: *Hammarn*. Tromsø: Kulturrådet.
- Montrose, L.A. (1998): "Los nuevos historicismos". En Penedo, A., Pontón, G. (ed.), *Nuevo Historicismismo*. Madrid: Arco/Libros, S.L., 151-191.
- Mundal E., Rydving, H. (eds). (2010): *Samer som "de andra", samer om "de andra"*. *Identitet och etnicitet i nordiska kulturmöten*. Umeå: Samiska studier, Umeå Universitet.
- Mørck, E., Magga, T. (eds.). (2002): *Samiska i ett nytt årtusende*. København: Nordiska ministerrådet.

- NRK. (2013): *Den stille kampen: Skam og stolthet 1:6*, el 5 de noviembre de 2013. En: <<http://tv.nrk.no/serie/den-stille-kampen/mdfp13001113/sesong-1/episode-1>>, acceso 10 de noviembre, 2013.
- Penedo, A., Pontón, G. (1998): “Introducción”. En Penedo, A., Pontón, G. (eds.), *Nuevo Historicismo*. Madrid: Arco/Libros, S.L., 7-30.
- Restrepo, E., Rojas, A. (2010): *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- Ruong, I. (1982): *Samerna i historien og nutiden*. Stockholm: BonnierFakta Bokförlag AB.
- Sacoto, A. (1981a): *La nueva novela ecuatoriana*. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- Sacoto, A. (1981b): “Vigencia del indigenismo ecuatoriano a raíz del porqué se fueron las garzas”. En: *Cultura. Revista del Banco Central del Ecuador*. Quito: Banco Central del Ecuador. Vol. IV; no. 10. Mayo - Agosto 1981, 23-50.
- Sacoto, A. (1998): *14 novelas claves de la literatura ecuatoriana*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- Saintoul, C. (1988): *Racismo, etnocentrismo y literatura. La novela indigenista andina*. Buenos Aires/Quito: Ediciones del Sol S.A.
- Sandoval, G.R. (1993): “La función de la cita en la novela de Gustavo Jácome, Por qué se fueron las garzas”. En: *El Guacamayo y la Serpiente*. Cuenca: Casa de la Cultura Ecuatoriana. Núcleo del Azuay. No. 32. Abril 1993: 71-84.
- Stenstad, F. (1992): *Fram fra de hundrede mile*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stian, L. (1979): “Skolegutt”. En Stien, L. *Nyveien: Noveller*. Tromsø/Oslo: Nordnorsk forfatterlag/Tiden. 15-20
- Thuen, T. (ed.) (1980): *Samene – urbefolkning og minoritet*. Tromsø: Universitetsforlaget.
- Vatne, M. (1991): “Ei anna historie” en Penne, S. *Norsk litteraturhistorie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Walsh, C. (2003). “Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo”. En: *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*. Chile: Universidad Bolivariana. Vol. 1; no. 4. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30500409>>, acceso 17 de noviembre 2013.

Anexo:

Mi traducción del cuento corto noruego “Skolegutt” de Laila Stien de noruego a español.

Los paréntesis son de Stien y las cursivas son mías.

El niño de la escuela

- Montar, montar el caballo. ¡Mira adónde va el camino!- canta el profesor en voz alta y clara mirando el tejado. El pequeño Mattis no sabe qué estará viendo su profesor, y tampoco sabe qué esta cantando, pero todos los alumnos cantan con él, porque el profesor les ha dicho que éso deben hacerlo. Algunos en voz baja, casi inaudible – otros un poco más alto, pero nadie tan alto y claro como el profesor.

El pequeño Mattis también canta: - montar, montar el caballo. *Seleskallui (al basurero)* el camino va... Tienen muchas canciones raras dážaene (*los noruegos*). Sin embargo, ésta del basurero es la más rara de todas. ¿Qué tiene de interesante cantar sobre eso? La escuela es un lugar extraño. Siempre, siempre tienen que cantar. En la mañana no pueden sentarse hasta que hayan cantado, aunque algunos estén cansados después de haber caminado mucho. En el internado no pueden comer hasta haber cantado

“*ohDiosquealimentaalpajaritopequeño*”.

Uno puede tener tanta hambre que los intestinos están gritando, pero comer no se puede, aunque la comida esté allí toda preparada, con leche en la jarra y todo lo que se necesita. ¡No!, ellos tienen que cantar y cantar muchas palabras raras. El pequeño Mattis piensa en eso a veces, pero no pregunta a nadie. Así debe ser, piensa. Él es grande ahora. Un niño de la escuela.

Los días con lecciones nuevas son largos y duros. Las sillas son duras también. Es incomodo estar sentado cuando te duele y te pica en todos los lugares y el tiempo no para en lo absoluto, quiere continuar.

El profesor es grande y seguramente muy fuerte. Él habla todo el día, no es fácil saber de qué está hablando. Tal vez es algo que tiene sentido, algo importante de lo que se podría beneficiarse. Pero poco a poco lo entiende el pequeño Mattis. Leer es *lohkat*, niña es lo mismo que *nieida*, él entiende: quédate quieto, sal, levanta, tiza

y aun mucho más. Él recoge palabras. Las colecciona. Las guarda en un lugar secreto en su cabeza, pero no las utiliza. No está seguro si ha entendido todo bien. Es mejor no decir nada. Tal vez alguien se reirá de él. Tal vez el profesor se enojará con él. Es mejor callarse.

El profesor es tan sabio. Probablemente no hay nada que él no sepa. Él conoce todas las palabras noruegas que existen.

Mattis también sabe muchas cosas. De su padre acaba de aprender los nombres de las marcas en la orejas de los renos y ha aprendido cómo se ven las diferentes incisiones. El sabe el padrenuestro o los nombres de los pájaros. El sabe cuentos de hadas sobre cosas que pasaron hace mucho tiempo – sobre Stallo (*un tipo de ogro*), sobre los tđjudes (*seres subterráneos*) y de los uldas (*otros seres subterráneos*) que cambiaron los pequeños niños samis buenos por sus propios hijos. Mattis podría pasar días contando aquellas historias. Pero el profesor no sabe sami. El profesor no puede conocer las cosas que Mattis sabe.

¡Oh!, si él tan solo supiera, piensa Mattis.

En su interior, donde nadie lo puede oír, excepto Dios, Mattis dice palabras noruegas todo el día. De nuevo y de nuevo. Aprende tanto ahora. Aprende todas las

palabras que necesita para ser adulto y hacerlo bien. Como el profesor dice que deben hacerlo. Pero papá y mamá son adultos. Él nunca ha escuchado que ellos hayan hablado noruego. ¿Tal vez no lo hacen bien? Mattis medita sobre esto. Piensa que es raro. Pero el profesor que ha estado en todos lugares – él ha de saber.

Aquí en el pueblo de la iglesia probablemente hay más personas como el profesor que hablan noruego. Son Señores, ellos también. Viven en casas bonitas con muchas imágenes en la pared, ha escuchado él. Tienen sala de juegos y tocadiscos también.

Noruego probablemente es mejor, pero tan terriblemente difícil.

Cada viernes ellos pueden ir a casa. Van con el autobús escolar. Tarda dos horas. Se divierten en el bus, hacen travesuras y diversiones. Algunas veces hacen el “yoik”. Entonces el Chofer Niilas para el bus y va atrás para regañarlos. Al rato que ha comenzado a manejar de nuevo, ellos continúan. Al final tiene solo que darse por vencido, Chofer Niilas, sino nunca van a llegar.

Cuando está en casa los fines de semana, cuenta sobre la escuela, lo qué hacen allí.

Cuenta algo que el profesor ha dicho y que él ha entendido. Mamá y papá solo hacen caso omiso. No siempre dicen algo, pero algunas veces dicen que es mucha tontería lo que están haciendo – dážagoansttat (*cosas de los noruegos, aquí: tonterías*). ¿Aprenden algo del reno, aprenden algo de sobrevivir solos en las montañas, aprenden a coser cuero y arreglar su ropa?

No, Mattis tiene que admitir que realmente no es tan necesario todo lo que aprenden allí abajo – cantar y recitar versos que ni siquiera se tratan de Dios.

A la mamá y el papá no les parece buena la escuela. Los niños no aprenden lo que necesitan aprender. Se vuelven torpes e ineptos con el reno cuando pasan mucho tiempo lejos de ellos. Tampoco pueden tomarse tiempo libre. Son cosas tristes. Solamente en las vacaciones del verano y los fines de semana Mattis puede acompañar a sus padres a la manada. Es lo más grandioso que Mattis hace. Especialmente en el invierno. Entonces puede estar montado en la moto de nieve con la mamá, el papá o sus hermanos mayores. Él puede estar sentado adelante y tener las manos en el manillar y manejar hasta que la nieve pulverizada se alza detrás de ellos. Cuando sea grande, él va a tener su propia moto – una Yamaha.

Mattis tiene sus propios renos. Los conoce por la marca en la oreja, dice. Es casi verdad. Por lo menos puede identificarlos por el color y los cachos. Su papá se jacta de él. Dice que es el mejor chico empleado. A Mattis le gusta escuchar eso.

Es un sábado frío del invierno. Mattis se va con su padre a la manada de renos. El papá va a atrapar un reno y le pide a Mattis que le ayude a cuidar los bordes de la manada así que los animales no rompan la manada y se escapen al bosque. Mattis seguramente ayudará a papá. Pone una expresión solemne en sus cejas heladas. Se pone los esquís y vigila los pasos del papá, vigila hasta su movimiento más pequeño, corre cuando el papá corre. Hace lo mejor que puede. Pero sin embargo el pobre Mattis solo está corriendo ahí donde no debe. Ha dejado de intentar controlar los esquís. No lo logra, solo con skaller (*botas de invierno de cuero de reno*) y sujetadores de cuero. Esta gimiendo y luchando, pronto por aquí y pronto por allá, pero todo lo que hace sale mal. El papá está corriendo en la nieve profunda, sudando y jadeando, se molesta y está bravo. Le regaña a Mattis que es más estúpido que el daza [*perro*] más estúpido. Los perros también corren. Ellos

le entienden. Ellos están allí donde deben estar. Mattis entiende menos que un perro. No es más que una molestia. Olfateando un poco se agacha detrás del trineo de la moto. Escondiéndose a sí mismo y escondiendo su vergüenza por el padre.

El fin de semana se acaba. El bus viene a recoger a los que viven lejos. Mattis piensa que es triste ir, pero se siente más ligero cuando llegan y se encuentran con los demás. Tienen mucho que contarse entre ellos. Todo en lo que han participado. Algunos ya son como hombres pequeños. Otros como mujeres pre-aprendidas.

El profesor pregunta si han leído los deberes. Nadie contesta nada sobre eso.

A través de la ventana un sol pálido de invierno brilla otra vez después de una oscuridad larga.

Aprenden a contar. Es divertido. Mattis suma los números y sustrae números de números. Va bien. El profesor está contento.

La siguiente clase el profesor pregunta si han aprendido el padrenuestro en casa. Eso sí. Uno por uno levantan una mano, no muy alto, apenas por encima de la tapa del pupitre – un SÍ despacio. El profesor revisa el grupo con su mirada. Está haciendo

cosquillas en los estómagos pequeños. Saben que está buscando a uno ahora. Uno que tiene que contestar, contestar por todos. El grupo es un silencio opresivo y ojos serios – algunos azules, otros marrones, algunos con miedo y otros con un toque de entusiasmo.

- Mattis, déjame escucharte.
- Áhčči min don guhte leat...
- ¡En noruego!
- Padre nuestro, que estás en cielo.
- el cielo, corrige el profesor.
- EL cielo, repite Mattis.
- ¡Sigue!

Mattis mira hacia la tapa del pupitre.

- ¡Sigue! La voz del profesor está aguda.

La tapa del pupitre se hace como una niebla grande y peluda delante de los ojos de Mattis.

- ¡De nuevo desde el inicio!
- Padre nuestro, que estás en EL cielo...

Echa una mirada furtiva al profesor que está

rojo en la cara, en el cuello y hasta el lazo que se parece a la envergadura de un pájaro pequeño.

- Repite después de mí – santificado sea tu nombre.
- Santificad...

Mattis se queda en silencio otra vez. Mira y mira la tapa del pupitre que ahora es un gran mar ondulado. Aprieta la boca.

- ¡Ya! – Santificado sea... vaya.

Pero Mattis ya ni siquiera se da en cuenta que el profesor está quejándose y repitiendo y que su voz se alza más y más. Se calla. Ya no está aquí en esta sala de clase mala con sus pensamientos. Mattis está pensando en el pastor. El pastor ha dicho... y ciertamente él también es noruego... el pastor seguramente tiene que saberlo... incluso lo ha dicho en la iglesia... Mattis mismo lo ha escuchado... el intérprete también lo dijo. Dijeron que Dios entiende todos los idiomas.

Aprieta duro las manos cruzadas. Alza la cabeza de nuevo hacia la mesa del profesor. Su boca está temblando un poco, pero rápidamente, entusiasmado, recita - sin parar, sin tiempo para el público, un flujo de primavera rodante.

- Áhčči min don guhte leat almmis basohuvvus du namma bohtos. Mira intensamente al profesor. Ve que está volviéndose más y más rojo en la cara. Mattis sigue. Alza la voz. De vez en cuando las palabras tropiezan un poco en el entusiasmo, pero las retoma: ... atte middjiide min beaivvláš... Ya no

tardamudea. - ...ja gudni agalašvuthii. Amen.

Mattis se sienta. De nuevo mira hacia el pupitre. Ya no está nublado. Solamente pinta gris ordinario. Pero hay tanto silencio. El corazón está martillando en su pecho y está esperando. – Gracias, gracias, eso... está bien, dice el profesor lentamente. Con voz baja. Apenas lo pueden escuchar.