

Martin  
Nakata

# Disciplinar a los salvajes, violentar las disciplinas

**Serie Pensamiento decolonial**

**Disciplinar a los salvajes,  
violentar las disciplinas**



Martin Nakata

# **Disciplinar a los salvajes, violentar las disciplinas**

*Serie Pensamiento decolonial*



2014

## **Disciplinar a los salvajes, violentar las disciplinas**

Martin N., Nakata

### **SERIE PENSAMIENTO DECOLONIAL**

Título original: *"Disciplining the Savages, Savaging the Disciplines". Martin Nakata. Aboriginal Studies Press, Australian Institute of Aboriginal and Torres Strait Islander Studies. Australia, 2007.*

Ira. edición en inglés: Aboriginal Studies Press  
Australian Institute of Aboriginal and Torres Strait  
Islander Studies.  
GPO Box 553, Canberra, ACT 2601  
Teléfono: (61 2) 6246 1183  
Fax: (61 2) 6261 4288  
E-mail: asp@aiatsis.gov.au  
www.aiatsis.gov.au/aboriginal\_studies\_press

Iera. edición en español: Ediciones Abya-Yala  
Av. 12 de Octubre N24-22 y Wilson, bloque "A"  
Casilla: 17-12-719  
Teléfonos: 2506-267 / 3962-800  
e-mail: editorial@abyayala.org  
www.abayala.com  
Quito-Ecuador

Traducción: Jeffrey Browitt y Nidia Esperanza Castrillón

Edición: Sofía Jarrin-Thomas y Rhonda Black

ISBN: 978-9942-09-196-3

Diseño, diagramación  
e impresión: Ediciones Abya-Yala  
Quito-Ecuador, junio 2014

306.0720994

Nakata, Martin N.

Disciplinar a los salvajes, violentar las disciplinas / Nakata, Martin N. Quito : Abya-Yala : 2014

363 p. : Bibliografía. Índice temático.

ISBN: 978-9942-09-196-3

1. Antropología - Investigación - Queensland - Islas del Estrecho de Torres - Evaluación. 2. Etnología - Metodología - Evaluación. 3. Isleños del Estrecho de Torres - Estudio y enseñanza. 4. Pedagogía crítica - Queensland - Islas del Estrecho de Torres. 5. Islas del Estrecho de Torres (Qld.) - Colonias - Investigación - Evaluación. I. Título.

## TABLA DE CONTENIDOS

---

Agradecimientos.....	7
Prefacio a la edición en español.....	11
La Interfaz Cultural: lecciones decoloniales desde Australia	15
Introducción.....	33

### PRIMERA PARTE

Inscripciones misioneras del “alma perdida” .....	51
Domesticando al salvaje .....	67
Inscripciones lingüísticas de la lengua .....	75
Inscripciones psicológicas de la mente.....	89
Visión.....	91
Agudeza visual.....	95
Poderes visuales.....	104
Nomenclatura del color.....	108
Ilusiones .....	124
Inscripciones fisiológicas de los sentidos .....	135
Audición.....	135
Olor.....	146
Sabor .....	153
Los tiempos de reacción.....	154
Tacto .....	157
Umbral de dolor .....	160
Ilusiones talla-peso .....	162
Presión arterial .....	165
Inscripciones antropológicas de la comunidad.....	169
Disciplinando y regulando al cuerpo.....	207
Ubicando a los isleños en las periferias de otra economía política .....	212

Los isleños en el centro de su propio mundo cambiante.....	224
Los isleños en el camino hacia la autonomía política .....	233

## SEGUNDA PARTE

Disciplinando a los isleños en la educación formal .....	243
Historia.....	249
Lenguaje .....	266
Cultura.....	273
Disciplinando el conocimiento indígena .....	281

## TERCERA PARTE

La Interfaz Cultural.....	299
Entendiendo las complejas trayectorias en la interfaz .....	302
Posturas isleñas en las teorías.....	308
Entendiendo la continuidad y la discontinuidad como marco para el espacio político .....	311
Localizando la agencia isleña .....	315
La incorporación de la experiencia del diario vivir en la teoría.....	318
Hacia un posicionamiento isleño.....	320
Una teoría desde el posicionamiento indígena .....	325
Observaciones finales.....	331
Bibliografía .....	343
Índice.....	355

## AGRADECIMIENTOS

---

Le agradezco a mi familia: Vicky, Sana y Lucy por su apoyo durante este viaje. También quiero agradecerle a la profesora Mary Kalantzis por darme el valor para explorar un tema en una institución académica bajo términos isleños, por declarar desde un principio su confianza en mi capacidad para terminar la tarea, y por incentivar me en momentos en que dudaba de mí mismo. Quiero agradecerles a Lorraine Murphy, Kate Leeson y Patrick Sullivan por su asesoramiento y asistencia en la redacción, y a todas aquellas personas, demasiado numerosas para mencionarlas, que leyeron los borradores y aportaron sugerencias. Gracias también a Sue Sifa por la cita de F. Scott Fitzgerald.

Los capítulos 1 al 7 de este libro se basan en los trabajos de investigación que realicé durante mis estudios de doctorado, y aquí quiero agradecerle al programa del gobierno federal, ABSTUDY, por proporcionar apoyo financiero durante mis estudios. El capítulo 7 también se basa en parte en un artículo que publiqué en *Treaty: Let's Get it Right* (Aboriginal Studies Press, 2003), editado por H. McGlade.

El capítulo 8, “Disciplinando a los isleños en la educación formal”, se basa en los artículos que publiqué en el *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *The Aboriginal Child at School* y en *Indigenous minorities and education: Australian and Japanese perspectives of their Indigenous peoples, the Ainu, Aborigines and Torres Strait Islanders* (Sanyusha, 1993), editado por Noel Loos y Takeshi Osanai.

El capítulo 9, “Disciplinando el conocimiento indígena”, fue la base para un artículo en el *International Federation of Library Associations & Institutions (IFLA) Journal* y en *Disrupting Preconceptions: Postcolonialism and Education* (Post Pressed, 2004), editado por Anne Hickling-Hudson, Julie Matthews y Annette Woods.



Los capítulos 10 y 11 de este libro, “La Interfaz Cultural” y “Una teoría desde el posicionamiento indígena”, fueron la base para un discurso magistral pronunciado en el congreso “(Re)impugnando los conocimientos y los estudios indígenas”, llevado a cabo entre el 28 y el 30 de junio de 2006, en Gold Coast, Queensland, Australia, y que se publicará como parte de sus procedimientos en un número especial del *Australian Journal of Indigenous Education*.

### **ANTON (1979-1997)**

Este libro está dedicado a mi sobrino, Anthony Filemón Nakata, quien contrajo panencefalitis esclerosante subaguda (PEES) a la edad de dieciséis años, y luchó durante dos años antes de morir el viernes 20 de junio de 1997.

En uno de sus momentos tranquilos de frustración, “Anton amenazó con ir a la universidad sólo para escribir un libro,” recuerda su madre, “porque él creía que la gente en la escuela no entendía quién era ni cómo era crecer así hoy en día.” Este libro es para ti, Anton.



## PREFACIO A LA EDICIÓN EN ESPAÑOL

---

El incentivo para la traducción de este libro al español vino de mi participación en una conferencia en Trujillo, Perú, en 2010. Éste fue un simposio de la Asociación para la Investigación de la Educación Mundial sobre la “Investigación en educación para pueblos indígenas y afrodescendientes” en la primera reunión anual de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP) ofrecida por su presidente, el profesor Juan Ansión. Muchos en el simposio expresaron gran interés por mi presentación plenaria, “La Interfaz Cultural”, e hicieron hincapié en lo diferente que era de los estudios de la línea de base de Freire a los que estaban acostumbrados. Sentí una sinergia con muchos en el simposio a medida que discutíamos las situaciones coloniales que siguen dando resultados deficientes en la educación de los pueblos indígenas de todo el mundo. Tal vez tenga algo que ver con pertenecer a un grupo de personas que también es identificado con un nombre español. Soy un isleño del Estrecho de Torres, y somos un pequeño grupo de personas indígenas en el extremo norte de Australia. Somos de origen melanesio y distintos de los aborígenes de Australia. Los isleños del Estrecho de Torres habitan las islas que se encuentran entre Australia y Papúa Nueva Guinea. El nombre es un reconocimiento a Luis Váez de Torres, quien fue el primer europeo registrado que navegó por nuestras aguas, en 1606. Torres era el segundo al mando de la expedición española dirigida por Pedro Fernández de Quirós, quien navegó desde Perú hasta el Pacífico Sur en 1605. De Quirós regresó a México y Torres continuó a Manila a través de las Islas Molucas, navegando demasiado al sur, y por lo tanto, en los mares que hoy llamamos el Estrecho de Torres.

Los isleños del Estrecho de Torres habían sido marineros y cultivadores durante miles de años, viajaban largas distancias en grandes canoas y comerciaban a lo largo del altiplano de Papúa Nueva Guinea y hasta la costa este de Australia. Después de la colonización de Australia, en la década de 1780, el Estrecho de Torres se convirtió en

un paso marítimo estratégico para los gobiernos coloniales de Gran Bretaña, que tenían gran interés en el control de la región. La presencia de recursos marinos para la explotación comercial significó que los misioneros, los pescadores y las avanzadas coloniales, con sus administradores, cambiaron nuestras vidas para siempre. Con el tiempo, y bajo regímenes coloniales británicos, nuestro movimiento en las islas fue muy restringido y nuestras vidas estuvieron firmemente controladas como fuente de mano de obra barata para las industrias coloniales.

La historia nos registra como un pueblo no necesariamente opuesto al cambio, sino un pueblo que trataba de entender a estos nuevos forasteros, entender cómo pensaban y por qué hacían lo que hacían. La lucha política de los isleños fue siempre por los términos de intercambio con estos extranjeros; se trataba de garantizar en esas circunstancias cambiantes que “saliéramos iguales” a ellos o “mejor que” el inglés intruso. En esta búsqueda, permanecemos abiertos y orientados hacia afuera, y siempre con “ganas de conocer” cómo estas personas entendían el mundo.

Este énfasis histórico en las tentativas isleñas de entender el mundo que se precipitaba hacia ellos, ha formado la mayor parte de mi trabajo teórico. Mi trabajo es distinto de la mayor parte de la investigación indígena en Australia y otros países. Se inicia a partir de una firme creencia en la inteligencia y la capacidad intelectual de mis antepasados. Su capacidad para dar sentido a lo que estaba sucediendo a su alrededor era muy limitada, ya que no tenían fácil acceso al conocimiento de afuera y no eran capaces de asimilar cómo funcionaba la mente del forastero. Incluso hoy en día, el acceso al conocimiento occidental y el dominio de éste por parte de los isleños del Estrecho de Torres se ven limitados por fallas en el sistema de educación y esto, a su vez, sigue imponiendo una restricción permanente en la toma de decisiones bien informadas en las islas. Averiguar el “cómo” es en gran parte de lo que trata este libro.

Durante las últimas dos o tres décadas, mientras muchos en el trabajo de campo han hecho hincapié en la preservación cultural a través de formas culturalmente apropiadas de la educación, yo

he venido enfatizando la necesidad de comprender el conocimiento occidental, su lenguaje y sus discursos y su lógica y formas de razonamiento. Mientras que otros se han concentrado en el currículo de diferencias culturales al buscar las divergencias entre las prácticas de conocimiento indígenas y occidentales, yo he estado más interesado en las convergencias entre ellos, en particular, cómo estos dos conjuntos de significación se han intrincado por más de doscientos años. ¿Cuáles son las implicaciones actuales y cotidianas de estas convergencias? Y, ¿cómo nosotros, los pueblos indígenas en el siglo XXI, vamos a revisar y darles sentido a los retos, las contradicciones y las confusiones que surgen en los espacios contemporáneos donde estos dos tipos de conocimiento están presentes? ¿Qué tipo de educación formal requieren nuestros hijos si van a vivir en estos espacios contemporáneos? ¿Qué clase de teoría y análisis podría ser útil en este sentido? Para los isleños como yo, la educación siempre ha sido cuestión de aprender cómo esos condenados coloniales nos robaron para de esta manera llegar a conocerlos mejor de lo que ellos mismos se conocen, para que no nos puedan robar de nuevo.

Por supuesto, hay riesgos con mi enfoque si la centralidad de la posición indígena y el conocimiento indígena que nos sostiene no se confirman y no existe continuidad en ellos. Pero en su continuidad, el conocimiento indígena también debe tener utilidad; nuestro conocimiento tiene que tener significado permanente e intencionalidad en la vida cotidiana, o ser objeto de adaptación o renovación. La renovación no puede ocurrir con la ausencia del pensamiento, en relación a las confluencias con el conocimiento colonial a través del tiempo. Entendemos la manera en que el conocimiento colonial construye y subyuga la posición indígena y conocemos los límites de esto. Pero, ¿cómo analizan lo “colonial” los pueblos indígenas, y cuáles son sus límites? ¿Cómo son recibidas las representaciones coloniales y cómo las realizamos nosotros, los pueblos indígenas en el presente? ¿Cómo confluye lo histórico en el presente? Surgen muchas preguntas cuando se miran más de cerca las convergencias precisamente porque se requiere que examinemos también nuestras

propias formas de responder, razonar y analizar. Y abrirnos a estas preguntas exige mucho más de nosotros de lo que pueden proporcionar una agenda de alfabetización crítica, o las formas tradicionales o culturales familiares de la educación. La fuerza del posicionamiento indígena ahora descansa en el entendimiento de las complejidades que surgen cuando las comprensiones indígenas y occidentales convergen para proporcionar las condiciones de los espacios contemporáneos. Tenemos que saber esto, y tenemos que saber esto mejor que nuestros colonizadores.

En mi opinión, ahora es imperativo que los estudios indígenas investiguen las convergencias en la interfaz de los sistemas de conocimiento coloniales e indígenas para asegurarse de que nosotros, los pueblos indígenas, sigamos pensando, analizando y teorizando sobre “cómo damos sentido” a todo lo que está alrededor de nosotros en el mundo contemporáneo. Debemos enfrentar el hecho de que nuestro mundo está ahora globalizado y que el sistema de conocimiento colonial ha fijado el orden de las cosas. Pero este mundo también está cambiando, siempre nos posiciona, y no sabemos lo que el futuro traerá. Por eso tenemos que conocer el mundo, y entender cómo funciona y cómo cambia. Y tenemos que hacerlo mejor que nadie si queremos mantener nuestra presencia dentro de él y mejorar nuestro futuro. Si queremos algo más que sobrevivir como pueblo indígena, y si queremos vernos a nosotros mismos como algo más que víctimas de la invasión y la opresión de las fuerzas coloniales y sus Estados-nación modernos, tenemos que estar preparados para ser nosotros mismos exploradores y participar más allá de la seguridad de nuestras fronteras. Y con este espíritu, espero que este libro ayude a estimular conversaciones entre Australia y América del Sur, y que algunos de ustedes hagan el viaje a Australia que Torres hizo hace más de 400 años.

## LA INTERFAZ CULTURAL: LECCIONES DECOLONIALES DESDE AUSTRALIA

---

Jeff Browitt

*Disciplinar a los salvajes, violentar las disciplinas*, la obra magistral de Martin Nakata, es una crítica tanto personal como política a los sistemas occidentales de conocimiento que históricamente han representado las experiencias e identidades de los indígenas de las islas del Estrecho de Torres. En el siglo XIX, los isleños seguían siendo considerados “salvajes” y necesitados de la influencia civilizadora de Europa a través de los antropólogos y misioneros. Nakata demuestra cómo el conocimiento producido dentro de las disciplinas académicas alimentaría las nocivas políticas de sucesivos gobiernos nacionales y estatales en Australia. La antropología tradicional en particular ha sido cómplice de este proceso en la medida en que sus métodos de identificación, reconocimiento y mapeo de los “pueblos primitivos” han servido como preámbulo a los posteriores aparatos administrativos y disciplinarios de control y gestión paternalistas. *Disciplinar a los salvajes* es también la historia del desarrollo personal de Nakata y sus experiencias con el sistema educativo australiano, primero como un joven descontento, luego como un estudiante universitario alienado, y más tarde como uno de los intelectuales indígenas más creativos de Australia y el primero del Estrecho de Torres en recibir un doctorado. El resultado es una propuesta de una nueva forma de conceptualizar los conocimientos e identidades isleños y, por extensión, los de todos los pueblos indígenas colonizados.

Los padres de Nakata, como muchos de su generación, creían que la educación era la forma en que sus hijos podían progresar en una Australia dominada por los descendientes de los europeos. Sin embargo, cuando Nakata estaba trabajando como funcionario de



educación en la Isla Jueves del Estrecho, sentía que su punto de vista era frecuentemente descontado. Esto contribuyó a que se decidiera a cambiar esa situación aprendiendo más sobre los sistemas de conocimiento que enmarcaban y disciplinaban a los estudiantes isleños. Frente a la voluminosa literatura europea que se había escrito acerca de las islas durante los 200 años anteriores, se dio cuenta de una inquietante relación entre su experiencia isleña vivida y lo que estos textos le atribuían a personas como él. Así, *Disciplinar a los salvajes* resalta la tensión entre la necesidad de los indígenas de afirmar su propia experiencia y memoria, frente al intento de los misioneros y científicos occidentales de situarlos fuera de la Historia. Bajo la mirada colonizadora occidental, los isleños corren el riesgo de volverse un anacronismo, o como Nakata lo expresa hacia el final de su libro, empiezan a “desaparecer como personas en el centro de sus propias vidas, a medida que son asimiladas en otra historia, otro relato que no es realmente acerca de ellos, sino de su relación con ella” (p. 309).

Tomando el ejemplo de Foucault, se dedicó a investigar la forma en que estas dos “realidades” se han enfrentado históricamente en la interfaz de la experiencia de los isleños y los sistemas disciplinarios de Occidente. En *La arqueología del saber*, Foucault se refiere a cómo los discursos sobre la Historia eliminan ciertos conocimientos por medio de “reglas de exclusión”. Aunque en realidad no están escritas, dichas reglas funcionan sigilosamente en las sociedades para establecer la jerarquía de conocimiento como aceptable e inaceptable. Dice Foucault que tenemos que reconocer y respetar el conocimiento *eliminado* de la Historia con la misma estima que el conocimiento promulgado *como* Historia. No es de sorprender, entonces, que Nakata encuentre un punto de partida teórico muy fértil en el trabajo de Foucault. La compleja y contradictoria intersección de la educación estatal y la experiencia indígena es, pues, la materia de este libro.

¿Cómo pueden los indígenas acercarse a las disciplinas occidentales establecidas, especialmente las que han tergiversado históricamente las identidades y los destinos isleños? Nakata propone hacerlo, no rechazándolas de plano, sino buscando la manera de edu-

car a los jóvenes indígenas en el reconocimiento del espacio complejo en el que se encuentran para luego contender creativamente con las estructuras gubernamentales de educación que dominan sus vidas. El hilo conductor que reúne estas preocupaciones es la búsqueda de una epistemología y una política educativa que sean emancipatorias para los isleños en particular, y para los pueblos colonizados en general.

*Disciplinar a los salvajes* se divide en tres secciones. La primera, fruto de la tesis de doctorado de Nakata, analiza las varias inscripciones de los isleños en los informes misioneros y antropológicos hacia fines del siglo XIX. En particular, examina el informe de la Sociedad Misionera de Londres, *Among the Cannibals of New Guinea* (1888), y los informes de la Expedición Antropológica de Cambridge en el Estrecho de Torres de 1898, publicados después. Nakata demuestra que las varias construcciones de la Sociedad Misionera de Londres de los isleños como “almas perdidas” dependían del pasar por alto la realidad vivida de estos, con sus propias historias y subjetividades. Luego, los datos generados por los científicos de Cambridge desde las disciplinas de la lingüística, la psicología, la fisiología y la antropología, formaron la base epistemológica para definir a los isleños en relación con la sociedad europea civilizada. Nakata señala hasta qué punto la agenda del equipo científico estaba sesgada por nociones de jerarquía evolucionaria e, implícitamente, de superioridad británica y, por lo tanto, de fundamentos racistas de la etnología decimonónica. Los primeros misioneros pensaban que habían caído en manos de caníbales que se deleitaban en nada más que la guerra, la traición y la crueldad. La investigación científica también se produjo en un contexto de historias apócrifas de nativos “adictos al robo” y “al canibalismo”. Todavía podemos escuchar este tipo de historias sobre los pueblos indígenas en la actualidad.

Sin embargo, si la meta de la expedición era lograr una comprensión de la vida isleña antes de la colonización, había llegado con por lo menos treinta años de retraso, por lo que en lugar de observar la vida contemporánea de aquel entonces, tuvo que reconstruir el pasado a partir de los recuerdos de los ancianos y de la interpretación de

los mitos. Aun así, Nakata opina que los extensos y detallados datos contenidos en los informes del equipo de Cambridge pueden ser útiles para los isleños de hoy, si quisieran saber más sobre las creencias y tradiciones de sus antecesores. No obstante, concluye que a fin de cuentas, esos informes no son más que “instantáneas al azar” enmarcados por la etnología y la temprana teoría antropológica que proporcionaron el trasfondo contra el cual “la misma sociedad isleña en realidad se convirtió en poco más que una presencia fuera del escenario, cuya existencia fue imaginada por un público científico” (p. 170).

El libro de Nakata requiere de un lector paciente en las secciones donde repasa en detalle las pruebas fisiológicas, lingüísticas y mentales a las que los antropólogos ingleses sometieron a los indígenas y las conclusiones que de ellas sacaron. La serie de estudios, analizados meticulosamente por Nakata, en la que se investiga la fisiología supuestamente primitiva de los sentidos de los indígenas, es fascinante. El equipo era liderado por Alfred Cort Haddon, antes zoólogo y después pionero etnográfico, cuyo trabajo contribuyó a la consolidación del método antropológico que dominaría la práctica de la disciplina durante el siglo XX. Los investigadores reunieron datos sobre los sentidos con el fin de comparar el “primitivismo” (los isleños) con la “Europa moderna” (léase, los ingleses). Uno de los equipos, dirigido por William Rivers, tomó muestras de las capacidades visuales de los isleños, de los sentidos del oído, del olfato, del gusto, del tacto (incluso de los umbrales de dolor), su capacidad para juzgar el tamaño y el peso de objetos y la presión arterial. No encontraron evidencias conclusivas, pero de todos modos sacaron conclusiones sobre el supuesto estado primitivo de desarrollo fisiológico y mental de los isleños. Como ejemplo, Rivers encontró que los isleños utilizan la misma palabra para el rojo y la sangre, sin saber que dicha palabra también representaba la aurora, mientras que el color azul era menos definitivamente representado. Basándose en datos “científicos” tan endeble, Rivers sacó la conclusión de que la supuesta gama más reducida de la palabra para referirse al rojo, señalaba su subdesarrollo humano. Sin embargo, señala Nakata, se po-

dría argumentar lo contrario, es decir, que la ambigüedad aparente del color azul podría reflejar la importancia del azul para los isleños, cuyas vidas estaban ligadas a la explotación de los recursos marinos, y requieren una mayor versatilidad léxica en la representación de sus múltiples tonalidades y matices. Nakata concluye: “Como solamente el rojo había sido negociado para ajustarse a un término común, esto confirmaba su opinión de que en realidad estaba lidiando con un grupo de personas primitivas, que estaba en las primeras etapas de su desarrollo cultural —un pueblo práctico con poco aprecio por la estética” (p. 116). Tales inconsistencias y contradicciones y lo inconcluso de las pruebas, hicieron tambalear las investigaciones sobre los sentidos. No obstante, los científicos se aferraron a sus conclusiones:

Hay poco en los resultados de Rivers que podría ser utilizado para construir ya sea una teoría científica de la nomenclatura del color o una teoría sobre la subjetividad del sentido del color. Lo que nunca fue cuestionado, por supuesto, fue la aceptación de la proposición de que había un defecto en el sentido del color desde un principio. (p. 123)

Nakata propone que el régimen colonial posterior extendió la inscripción de los isleños como “salvajes” para elaborar un discurso que los describía como “‘niños grandes’ que confiaron en el rol protector del Estado” (p. 47).

En la segunda parte del libro, Nakata cambia su enfoque crítico hacia los regímenes de la educación indígena de los últimos veinticinco años y las relaciones controvertidas entre los sistemas de conocimiento indígenas y occidentales mediados por el Estado. Muestra cómo las prácticas disciplinarias occidentales continúan formando y delimitando la comprensión de la población de las islas en la actualidad. Agrupa la educación en tres temas principales: la historia, la lengua y la cultura. Su escrutinio del corpus educativo revela que la centenaria construcción “blanca” de los isleños todavía sobrevive. Argumenta que las bien arraigadas aspiraciones educativas de los isleños deben entenderse como emergentes, no por el deseo de ser “blancos”, sino como una llamada política para “compre-

der las influencias externas y antagónicas en nuestras vidas [...], y lo que significan para nuestra supervivencia en ámbitos coloniales” (p. 263). Esta comprensión es un precursor necesario para impugnar y desmontar los marcos que discapacitan.

Tomar en serio lo que Nakata llama “conocimiento indígena” es otro de los requisitos necesarios. Nakata ilustra esto en relación con la “cultura”, tanto a través de su ubicación en el campo de la antropología, como en su aplicación a la política y a la investigación, en particular por medio de la construcción de la diferencia cultural. Él se muestra ambivalente sobre el valor teórico de la idea de la diferencia cultural, si bien los investigadores se han enfocado en las prácticas educativas que eran inapropiadas o alienantes para la cultura isleña. Advierte que un análisis de la cultura que no está contextualizada por una comprensión crítica de su despliegue dentro de un conjunto de relaciones de poder diferenciales, “puede equivaler a la resignación a la ‘diferencia’ y a una ‘falta’ de ‘poder institucional’ [...] la relevancia o sensibilidad a las diferencias culturales por sí solas no cambia las prácticas tradicionales en el aula que enajenan al isleño en los procesos educativos formales” (p. 277). Además, señala que una implementación acrítica de este concepto puede crear:

[...] [un] aparato incluyente/excluyente, en la política el sujeto cultural ofrece en el dominio público una premisa donde se puede leer acerca del isleño como culturalmente exótico, entendido como tradicionalmente orientado, o vaticinado como estéticamente exquisito; y, a su vez, ofrece el contenido para obligar a los isleños a rendir cuentas de sus tradiciones sin jamás tener que visitar las islas. Por lo tanto, el exotismo antropológico de la cultura nativa (el orientalista de Said, por ejemplo) se presenta como un nuevo panteón de condiciones y estándares cuasi-metafísicos con base en los cuales uno debe vivir (Williams, 1977). Si yo fallo en comportarme de acuerdo con las normas exóticas, podría ser visto como “poco isleño”, o como que estoy desatendiendo los valores tradicionales, o peor aún, como que estoy “aceptando los valores occidentales”. (p. 277)

La burocracia postcolonial y el monitoreo del gobierno siguen limitando a los isleños y pasando por alto el hecho de que los isleños han cambiado (igual que otros pueblos indígenas) desde principios del siglo XX, y mucho más desde los años 40 o los años 60. Los isleños de hoy suelen usar productos como cualquier consumidor moderno (automóviles, televisores, máquinas lavadoras, computadores, celulares) y, lo que es aún más significativo, han absorbido e interiorizado valores culturales y religiosos occidentales, y no es de sorprender ya que todas las culturas cambian con la llegada de nuevas experiencias. Si no cambian y no se adaptan y se mueren. Las culturas son también el cambio. Es cuestión entonces de la velocidad del cambio, que junto con la imposición forzosa desde afuera de una visión occidentalista, han erosionado los mundos indígenas. Pero Nakata insiste en que un grupo indígena no es simplemente una masa pasiva que sufre las imposiciones de expertos “más avanzados” que lo saben todo: las disciplinas académicas estudian un blanco móvil, y por esta razón ellas mismas cambian, como se puede apreciar al mirar datos anticuados con nuevas perspectivas.

Por el lado positivo, entonces, y a pesar de que los informes de Cambridge desaparecieron del canon antropológico hace mucho tiempo, Nakata considera que para los isleños de hoy estas “instantáneas” antropológicas son una conexión con las voces de sus antepasados, aunque sólo sea momentánea e imperfectamente. Y al reconocer el clima político cambiante, pone de manifiesto la iniciativa, la resistencia y la rebeldía ocasional con que los isleños hicieron frente al paternalismo del gobierno estatal de Queensland. Según Nakata, si ha de haber un progreso en la comprensión mutua, debe haber un espacio teórico productivo, una “Interfaz Cultural” a medida que las sucesivas generaciones de isleños se hacen y se rehacen a sí mismos. La Interfaz Cultural y la teoría indígena de posicionamiento se convierten en el foco central de la Sección 3.

Nakata explica sus conceptos teórico-metodológicos claves sobre cómo se puede construir un conocimiento alternativo sobre los isleños. Se basa en la crítica anterior para desarrollar una estra-

tegia teórica innovadora que reconfigura el espacio vivido del isleño como algo que se constituye a través de la noción de la “Interfaz Cultural”, que requiere “un replanteamiento del espacio en el que los isleños interactúan con los demás [...] un examen más profundo de las formas en que las especificidades de la experiencia isleña se constituyen en ese espacio” (p. 290):

Para esta complejidad es útil conceptualizar este espacio, no como una intersección, sino como una interfaz mucho más amplia. Para conectar con los entendimientos comunes utilizo la frase *Interfaz Cultural*, pero ésta no está limitada a las especificidades culturales. Tampoco puede verse la Interfaz únicamente en términos estructuralistas, aunque claramente tiene elementos y efectos estructurales, y es en las estructuras de la práctica institucional donde se buscan el cambio y la transformación. Es mucho más compleja de lo que las condiciones estructurales sugieren o pueden describir. Tampoco se puede describir su complejidad totalmente en términos de la intersección entre lo teórico y lo “real”, expresado a través de las disputas y contradicciones entre las representaciones textuales e inter-textuales de los isleños y la experiencia cotidiana isleña vivida y mayormente no registrada que constituye la comprensión y la conciencia de los isleños de su posición. (p. 301)

Esta interfaz también se “historiza” al mismo tiempo que los isleños se transforman:

Es un espacio multidimensional y de múltiples capas, de relaciones dinámicas constituidas por las intersecciones de tiempo, lugar, distancia, diferentes sistemas de pensamiento, discursos que compiten y se cuestionan, entre y al interior de diferentes tradiciones de conocimiento y sistemas de organización social, económica y política [...] Por mucho que en la actualidad esté recubierto por varias teorías, narraciones y argumentaciones que trabajan para producir prácticas sociales cohesivas, consensuadas y cooperativas, también es un espacio que está lleno de contradicciones, ambigüedades, conflictos y cuestionamientos de los significados que emergen de estas diversas intersecciones cambiantes. (p. 304)

Según explica Nakata, no se puede reducir la Interfaz Cultural a “una simple intersección teórica”, una sola relación simplista como “Tradición-Occidente” (p. 303). Dicha representación “da lugar a un ‘choque de culturas’, un ‘desajuste cultural’, a la ‘disonancia cultural’ [...]. Sin embargo, la realidad de esta intersección es mucho más que esto” (p. 303). Se debe estar atento a las complejidades, ambigüedades e incongruencias que caracterizan las interacciones isleñas y los sistemas de conocimiento externos. Como isleño del Estrecho de Torres, Nakata está posicionado como indígena y como el *otro* de la política aborígen en Australia. Su biografía personal (conmoveramente expuesta en la introducción a este libro) apunta a una complicación de su subjetividad política y cultural, ya que Nakata es de descendencia racial mixta (isleña/samoana/japonesa). Sin duda su lugar intersticial (su *in-between-ness*) dentro de la política indígena australiana ha determinado el desarrollo de su concepto clave, la Interfaz Cultural. Sin embargo, no parece haber duda de que su experiencia personal en la educación superior ha moldeado de manera crucial su perspectiva sobre la forma en que los pueblos indígenas son situados diferencialmente dentro de un sistema educativo occidental, un sistema con el que, a fin de cuentas, tienen que contender.

Para describir las experiencias isleñas en la Interfaz Cultural, Nakata propone “una teoría de posicionamiento indígena” (*indigenous standpoint theory*), una epistemología de ubicación en la que los indígenas se encuentran entre los sistemas de conocimiento indígena y occidental. El concepto más importante de la teoría de posicionamiento es que las propias perspectivas de un individuo son moldeadas por sus experiencias en lugares sociales y grupos sociales determinados. Esto puede ser de provecho para los individuos marginados u oprimidos inmersos en una cultura del grupo dominante para identificar las estructuras de poder y los patrones de comportamiento que el grupo dominante es incapaz de reconocer. La aplicación de la teoría de posicionamiento indígena en la educación implica la identificación de los obstáculos para el avance indígena con el fin de forjar nuevas formas y medios para que los estudiantes indígenas



tengan acceso a oportunidades para el éxito educativo. Esto se puede hacer, por ejemplo, desplazando el *locus* percibido del problema de los alumnos indígenas y sus comunidades hacia los efectos alienantes de los mismos modelos occidentales educativos y de las instituciones. Así, el problema pasa a ser el del aparato pedagógico republicano y secular y su autoridad central en temas del moldeo de sujetos como ciudadanos, que funciona de manera muy diferente a los modelos educativos indígenas tradicionales. Desde el punto de vista de la teoría indígena de Nakata, los indígenas se pueden convertir en agentes activos de sus propios itinerarios educativos y se puede también afirmar el conocimiento intelectual y cultural indígena que muchos estudiantes indígenas llevan al entorno educativo. Desde esta óptica, teorizar el conocimiento situado no esencializa la “verdad de la posición indígena” en sí, sino que reconoce la agencia indígena, tiene en cuenta las tensiones entre las formas indígenas y no indígenas de conocimiento, y contrarresta los estereotipos incapacitantes movilizadas en las narrativas occidentales de la sociedad y la cultura isleñas.

Con base en una plataforma teórica que se desarrolló a partir de la teoría feminista y que se ha aplicado en general a otros pueblos marginados, se esboza una estrategia que dependerá “de la reflexividad y la distinción entre la experiencia y el posicionamiento” (p. 326), lo que “no es un simple reflejo de la experiencia y no existe en el diario vivir a la espera de que se lo saque a la luz. No se trata de ningún tipo de sabiduría oculta que los pueblos indígenas poseen” (p. 327). Más bien es “una forma diferente de análisis”, una actividad intelectual y una postura indígenas. Es “tanto una construcción discursiva como un dispositivo intelectual para persuadir a los demás y elevar lo que tal vez no podría haber sido un foco de atención para los demás” (p. 327):

Es la explicación y el análisis de cómo la organización social y las prácticas de conocimiento, a través de sus diversos aparatos y tecnologías de la producción textual organizan, se organizan y se expresan en el diario vivir, tal y como se ven desde dentro de esa experiencia. La experiencia vivida en la

Interfaz Cultural es el punto de entrada para la investigación, no el caso que se está investigando. Se trata de encontrar una manera de explorar las realidades de la vida cotidiana y descubrir cómo expresarse conceptualmente desde el interior de esa experiencia, en lugar de depender de los conceptos y categorías predeterminados y desplegarlos para explicar la experiencia. Para los estudiantes indígenas esto requiere el desarrollo de complejas habilidades de análisis y de escritura. (p. 328)

Por lo tanto, se trata de hacer valer la experiencia indígena en el análisis crítico de las posiciones y argumentos aceptados, en lugar de promover sólo una forma indígena del saber. La autoconciencia crítica de las relaciones sociales que estructuran la posición tanto del teórico indígena como del indígena común y corriente, ayuda a generar las preguntas críticas necesarias. Para el académico indígena es “un método de investigación, un proceso para hacer más inteligible ‘el corpus del conocimiento objetivado sobre nosotros’, a medida que surge y se organiza la comprensión de nuestras realidades vividas”. Para Nakata “lo que puede ser conocido” es más importante que “quién puede saber” y así advierte sobre “la preocupación por la política de la identidad y la ubicación que reifican las fronteras entre los grupos que también tienen preocupaciones comunes, y la contención de lo político y las acciones en el reconocimiento y la ubicación en vez de la redistribución y la transformación” (p. 328).

El enfoque en los temas indígenas a través de la noción de la Interfaz Cultural y de una concepción de una teoría de posicionamiento indígena tiene mucho en común con el proyecto *World Anthropologies* (Antropologías del Mundo) (2006) ideado por Gustavo Lins Ribeiro y Arturo Escobar y su preocupación por cómo se establece la hegemonía en la disciplina de la antropología occidental: “Por antropologías hegemónicas nos referimos al conjunto de las formaciones discursivas y prácticas institucionales asociadas con la normalización de la antropología académica, principalmente en los Estados Unidos, Gran Bretaña y Francia” (p. 7).

En un ensayo posterior a la publicación de *Disciplinar a los salvajes*, Nakata advierte:

[L]os sistemas de conocimiento [occidental e indígena] pueden ser vistos como irreconciliables por razones cosmológicas, epistemológicas y ontológicas, dada la manera como que se encuentran más frecuentemente descritos en el discurso internacional sobre el conocimiento indígena. O pueden ser vistos en términos de sus intrincaciones, sinergias y las conversaciones comunes que pueden ocurrir en torno a los intereses comunes explorados a través de ellas [...] Necesitamos privilegiar los dos, tanto en el contexto apropiado como para el propósito adecuado. (Nakata, 2010, pp. 55-56)

Nakata subraya que “es poco probable que su perspectiva sobre la interfaz del conocimiento en la práctica de la vida diaria de la gente satisfaga a aquellos que vienen a entender el conocimiento indígena a través del discurso académico” (p. 56). En efecto, es más probable que se lea “como una capitulación a la ciencia y el orden occidental de las cosas” (p. 56):

Pero en el contexto del Estrecho de Torres, vivir inmerso en la interfaz entre sistemas isleños y occidentales de las islas y los sistemas occidentales revela la dinámica de conocimiento constantemente en juego, y no el funcionamiento de cualquier sistema discreto de conocimiento tradicional en su conjunto, o cualquier capitulación completa al orden del conocimiento occidental [...] corresponde a los isleños desarrollar un discurso más amplio que relacione estas dos tradiciones de conocimiento para nuestros propios fines y que puedan reflejar nuestra posición, muy real y de vivencia, en la interfaz de los diferentes sistemas de conocimiento [...] estar regulados por un discurso de conocimiento indígena, que generalice de lo universal indígena a lo particular, sería una vez más estar rodeados por un orden de pensamiento impuesto. (2010, p. 56)

Las propuestas de Nakata resuenan en las teorizaciones hechas en América Latina por estudiosos de la talla de Néstor García Canclini (2004) en relación con la noción de “interculturalidad”:

Las concepciones multiculturales admiten la *diversidad* de las culturas, destacan sus diferencias y proponen políticas de respeto relativistas que a menudo refuerzan la segregación. Por el contrario, la interculturalidad refiere a la confrontación y al entramado, a lo que pasa cuando los grupos establecen relaciones e intercambios. Ambos términos suponen dos modos de producción de lo social: la *multiculturalidad* supone la aceptación de lo que es heterogéneo; la *interculturalidad* implica que aquellos que son diferentes son lo que son en relaciones por negociaciones, conflictos y los préstamos recíprocos. (p. 15)

De manera afín, Lins Ribeiro y Escobar proponen que “todas las antropologías [...] son capaces de contribuir dialógicamente a la construcción de un conocimiento más heteroglósico y transnacional” (2006, p. 5).

En consecuencia, el trabajo de Nakata sobre la educación superior indígena tiene mucha semejanza con la formación de universidades indígenas (institutos interculturales) en América Latina y el importante trabajo que se está llevando a cabo en México, por ejemplo, sobre la interculturalidad. El trabajo de la investigadora en educación, Sylvia Schmelkes, experta en educación rural y de adultos, y el del antropólogo alemán, Gunther Dietz, son idóneos en ese sentido.<sup>1</sup> Ambos trabajan en estudios sobre las estrategias de bilingüismo y educación intercultural. Para Schmelkes:

---

1 Actualmente Schmelkes es la presidenta del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de México. Dietz dirige el proyecto de investigación “Diálogo de saberes, haceres y poderes entre actores educativos y comunitarios: Una etnografía reflexiva de la educación superior intercultural en Veracruz” patrocinado por el CONACYT, México.

La interculturalidad, como todos los ismos, es un ideal, una utopía, una aspiración que describe una realidad en la que las relaciones entre las culturas no son asimétricas, no hay dominación de una cultura sobre otra, las culturas aprenden las unas de las otras y el respeto es la base de las relaciones entre grupos y personas de diferentes culturas. Así, en América Latina la educación intercultural, ya sea bilingüe o no, es vista como una contribución a la transición de una sociedad multicultural a una sociedad intercultural, donde las culturas minoritarias son fuertes y respetadas, donde las culturas y las lenguas tradicionalmente dominantes se abren y agradecen la diversidad cultural y donde las asimetrías culturales, la discriminación y el racismo son vistos por la sociedad como indeseables y se combaten activamente. (2011, p. 102)

Por su parte, Dietz (2012) pide no hacer exótico al indígena y no darle un trato reduccionista y en aislamiento, sino reconocer las interacciones e hibridaciones (la mayoría de veces desiguales y asimétricas) que forman sus experiencias actuales en oposición al multiculturalismo que sólo reconoce diferencias fijas. En este sentido, Dietz también cuestiona el uso del concepto “cultura”. Mientras reconoce su utilidad y su inevitabilidad, advierte (al igual que Nakata) sobre la banalización del concepto que tiende a retratar las diferencias culturales como estáticas y aboga por su uso en un sentido más dinámico con la etnicidad y las políticas de la identidad.

Los temas que *Disciplinar a los salvajes* destaca también se cruzan con muchos de los discursos y teorías relacionados con la teoría decolonial en América Latina. En la reciente publicación “Decolonial goals and pedagogies for Indigenous studies” (2012) (Objetivos decoloniales y pedagogías para los estudios indígenas), Nakata llama la atención sobre aspectos claves de la teoría decolonial expuestos por Paulo Freire (1972), Donald Macedo (1999), Walter Mignolo (2007, 2009) y Nelson Maldonado-Torres (2011), quienes ilustran preocupaciones similares por los sistemas epistemológicos occidentales. En particular, el llamado que Mignolo hace sobre la

“desobediencia epistémica” se puede observar en el trabajo de los estudiosos indígenas australianos “cuyos análisis críticos se construyen en oposición estridente a las tradiciones positivistas incrustadas en el colonialismo” (2009, p. 124). Rechazan “la universalización del pensamiento y la razón europeas” y la presunción epistemológica occidental de que hay “un punto independiente y neutral de observación” (Mignolo, citado en Nakata, 2012, p. 124): “queremos desarrollar la comprensión de todos los estudiantes de las historias, los conocimientos, las culturas y los futuros indígenas y de cómo estas comprensiones han sido formadas en el marco colonial” (p. 132).

El planteamiento de Nakata sin duda nace de la herencia racial y cultural mixta de muchos isleños como él y, por lo tanto, sus teorías no tienen nada que ver con los binarismos rígidos asociados con la raza, el origen étnico, la modernidad y la “tradición”. Estos binarismos no pueden abarcar las posiciones culturales intersticiales de la mayoría de las personas, especialmente las de herencia mestiza, que se encuentran entre la modernidad occidental y el legado cultural isleño, que se ha transformado a través de años de contacto con Occidente en una realidad muy compleja, en una modernidad indígena, si se quiere. Entonces Nakata, como intelectual indígena, seguramente suscribiría a la propuesta de Enrique Dussel según la cual “el intelectual crítico debe ser alguien situado ‘entre’ (*inbetweenness*) las dos culturas (la propia y la cultura moderna). Ésta es realmente la cuestión de la ‘frontera’ entre dos culturas como un locus de ‘pensamiento crítico’” (Dussel, 2012, p. 47). Sin embargo, Nakata, además de ser intelectual, es indígena; Dussel no. El intelectual decolonial no indígena puede ser un interlocutor crítico y hacerse solidario con los indígenas y sus proyectos de reivindicación y quizás pueda tratar de situarse en dicha frontera cultural voluntariamente, ¿pero es ético este posicionamiento? Simular ocupar la posición cultural “fronteriza” de los indígenas (“somos todos bárbaros,” diría Mignolo) peca de apropiarse de vivencias que no son suyas.

Por otro lado, Nakata cuestiona el privilegio incondicional de la perspectiva indígena y aconseja contra lo que ve como el re-

fuerzo de “un análisis indígena oposicional singular [...] que valida, a través de narrativas indígenas, algún consenso colectivo imaginado [...] o representaciones simplistas del conocimiento indígena” (Nakata, 2012, p. 132). Hay que prestar atención no sólo a las teorías del conocimiento occidentales y su política de producción, sino también a los análisis y argumentos indígenas:

Una lógica que se centre en poner de manifiesto la política de producción de conocimiento en los estudios indígenas, que cree espacios para la exploración de ideas, que insista en la reflexión crítica sobre los límites de todo pensamiento, de ambos lados, y que requiera el desarrollo de un mejor idioma para navegar entramados de significado tan intrincados y complejos, proporciona una buena base para la enseñanza de los estudiantes, tanto no indígenas como indígenas [...] Ellos necesitan más que herramientas analíticas y lingüísticas de una crítica sencilla y un marco descolonizador que los pase rápidamente al binario occidental-indígena. (2012, p. 135)

De manera similar, para Chris Andersen (indígena canadiense) y Brendan Hokowhitu (indígena Maori de Nueva Zelanda):

[...] si son monolíticos los discursos contra-hegemónicos pueden convertirse en hegemónicos en sí mismos. Me parece que muchos pueblos indígenas, a menudo aquellos en posiciones de vanguardia, constantemente utilizan y validan la noción limitante y hegemónica de la “autenticidad” en detrimento, según creo yo, de la vitalidad cultural [...] hay una tendencia a des-autenticar el conocimiento “no tradicional”, especialmente cuando es “occidental”. (Andersen & Hokowhitu, 2007, p. 43)

Aunque está bien y es incluso necesario partir de una noción de tradición en un contexto en el cual los pueblos indígenas siguen sufriendo los estragos del colonialismo, “naciones auto-impuestas de tradición y autenticidad” (p. 44) conllevan sus propios problemas opresivos de “desvalorización de las subjetividades y conocimientos de otros” (44). El chovinismo etnocéntrico no es exclusivo de pue-

blos europeos. Andersen y Hokowhitu afirman: “No caigamos en los binarios coloniales tradicionales —nosotros y ellos— porque ¿quiénes somos ‘nosotros’ y quiénes son ‘ellos?’” (p. 48). Vale la pena recordar aquí que, aunque las luchas de los indígenas en los países del ex-imperio británico son similares a las de América Latina, se dan en contextos diferentes. Además, a veces hay diferencias marcadas en las situaciones de los indígenas entre las mismas ex-colonias británicas: por ejemplo, Canadá, los Estados Unidos y Nueva Zelanda han firmado tratados con sus indígenas, Australia no. Pero esa es otra historia.

En conclusión, la complejidad de la Interfaz Cultural entre los distintos grupos y el histórico acondicionamiento global impulsado por la “modernidad” (comoquiera que se la defina) y sus efectos colonizadores, significa que no podemos quitarnos ésta conveniente y voluntariamente como si fuera simplemente ropa sucia, no importa cuán perjudiciales hayan sido sus efectos. Para Pheng Cheah: “El estado actual de las relaciones de poder es un efecto de procesos múltiples que son dinámicos, heterogéneos e inestables. Procesos que no pueden ser reducidos a una sola lógica de colonialidad, aunque esta última puede surgir como su efecto” (2006, p. 11). Además, las culturas y vivencias indígenas no son inherentemente igualitarias o liberadoras simplemente por ser no europeas —pueden ser conservadoras o reaccionarias también. En consecuencia, debemos rechazar tanto los particularismos militantes como las proposiciones universales falsas. El trabajo de Martin Nakata ofrece un posible marco conceptual-metodológico para esta tarea. Corresponde al lector decidir hasta qué punto sus ideas son útiles para las luchas indígenas en América Latina.

### **Obras citadas:**

- Andersen, Chris, & Hokowhitu, Brendan. (2007). “Whiteness: Naivety, Void and Control.” *Junctures* 8, 39-49, junio.
- Cheah, Pheng. (2006). “The Limits of Thinking in Decolonial Strategies.” *Townsend Newsletter*, noviembre/diciembre, 9-11.



- Dietz, Gunther. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en la educación. Una aproximación antropológica*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, Enrique. (2012). "Transmodernity and Interculturality: An Interpretation from the Perspective of Philosophy of Liberation." *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World* 1(2), 28-59.
- Freire, Paulo. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Middlesex: Penguin Books.
- García Canclini, Néstor. (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la Interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Lins Ribeiro, Gustavo, & Escobar, Arturo. (2006). *World Anthropologies: Disciplinary Transformations within Systems of Power*. Oxford, New York: Berg.
- Macedo, Donaldo. (1999). "Decolonising Indigenous knowledge." En L. Semali & J. Kincheloe (Eds.), *What is Indigenous Knowledge*. New York: Falmer Press.
- Maldonado-Torres, Nelson. (2011). "Thinking through the decolonial turn: Post-continental interventions in theory, philosophy, and critique. An introduction." *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World* 1(2), 1-15.
- Mignolo, Walter. (2007). "Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality." *Cultural Studies* 21(2/3), 449-514.
- (2009). "Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom." *Theory, Culture & Society* 26(7/8), 159-181.
- Nakata, Martin. (2010). "The Cultural Interface of Islander and Scientific Knowledge." *The Australian Journal of Indigenous Education* 39, supplement, 53-7.
- (2012). "Decolonial goals and pedagogies for Indigenous studies." *Decolonization: Indigeneity, Education & Society* 1(1), 120-140.
- Schmelkes, Sylvia. (2011). "Adult Education and Indigenous Peoples in Latin America." En *International Review of Education* 57(1), 89-105
- (2010). *Mejorar las Escuelas: Estrategias para la Acción en México*. París: OCDE.

## INTRODUCCIÓN

---

*Su condición podría llamarse la tragedia de los desarticulados. No podían hacer al intruso comprender la injusticia que se había desatado sobre ellos. Se les dejó confundidos y sin esperanza.*

—Bleakley (1961, p. 140)

Cuando comencé mis estudios en educación, estaba motivado no por el deseo de enseñar, sino por una necesidad de entender el conocimiento que los profesores poseían. Como funcionario de educación en la Isla Jueves en el Estrecho de Torres, interactué con maestros y directores de la escuela y regularmente sentía mi ignorancia en temas educativos de una manera muy personal —algo que parecía menospreciarme a mí y a mi contribución como isleño en las necesidades educativas de los estudiantes isleños. En esa época tenía claro que el conocimiento local no era suficiente para hacer la contribución significativa que quería hacer. Por conocimiento local quiero decir no sólo comprender los antecedentes de los estudiantes isleños, sino también comprender lo que yo sabía por experiencia personal acerca de las dificultades por las que estaban pasando en la escuela.

Si bien mi conocimiento local había significado que yo, como isleño “sin título”, había obtenido el puesto de Oficial de Educación en lugar de una persona con formación académica, también significaba que mis puntos de vista eran tratados con condescendencia o a menudo descartados en el sistema escolar. En otras palabras, sentía que mi posición no era más que una ofrenda simbólica y que realmente mi conocimiento local no se respetaba en lo absoluto. Como resultado de ello me decidí a cambiar esa política de integración de fachada y aprender más sobre los sistemas de conocimiento en base a los cuales los profesores consultaban y comprendían las dificultades por las que los estudiantes isleños pasaban. Pensé que todo eso me

permitiría hacer una contribución más eficaz al mejoramiento de las experiencias escolares de los isleños del Estrecho de Torres.

Después de matricularme en la universidad no tardé en sentir cierta inquietud. Mi éxito inicial trajo consigo sólo una euforia apocada debido a la sensación de alienación que sentía, particularmente de la mayor parte de los componentes interculturales e indígenas australianos de mi curso. En mi opinión, parecían tener menos que ver “conmigo”, “nosotros” o “nuestra situación” y más con lo que las personas con conocimiento académico —los “expertos”— pensaban de estas cosas. Era como si los pueblos indígenas fueran un objeto de estudio visto desde los confines de un punto de vista fijo. Nuestra perspectiva —el punto de vista isleño— había sido ocultada en su mayoría y era, al parecer, irrelevante, ya que siempre se podía menospreciar por medio del conocimiento teórico. Sin embargo, sentí que este gran cuerpo de conocimiento teórico sólo podía hacer un mapeo de la superficie de nuestra experiencia histórica; nunca podría penetrar dentro e iluminar los rincones oscuros. Esto era lo que había sentido inconscientemente al trabajar como funcionario de educación en el Estrecho de Torres, cuando se le negó prioridad alguna en el esquema de las cosas, a cualquier perspicacia que mi conocimiento local pudiera haber proporcionado. También había sentido esto en numerosas ocasiones durante mi interacción con expertos de fuera de las islas, quienes en esa época parecían “saber” más sobre mi historia y mi “situación” que yo, y no vacilaban en corregir mis propios entendimientos con sus propias explicaciones. Si en mis interacciones interculturales siempre me habían hecho acordar de mi ignorancia, ¿por qué, cuando yo estaba buscando hacer frente a esa ignorancia, sentía tanta inquietud sobre el conocimiento que se me estaba impartiendo?

En aquel tiempo, mi madre me contó en conversación lo que entendía por su propia historia y, en particular, sobre la búsqueda familiar del conocimiento mediante la educación. Mi madre no había leído ningún relato sobre la historia del Estrecho de Torres. En ese sentido no sabía nada de eso, ya que ni siquiera sabía lo que se había escrito sobre dicha historia. Pero lo había vivido. Su breve re-

lato mostró su comprensión sobre el lugar que ocupaba la educación en la vida de su familia. No ofreció un análisis del por qué o cómo esto había sido limitado por el aparato administrativo opresivo de la época. Simplemente, no sabía todos los detalles. Sin embargo, a pesar de esta “ignorancia” histórica, desde una perspectiva personal había absorbido los análisis de su padre y de su abuelo, lo que aseguraba que la educación y el conocimiento superior continuarían siendo valorados en su propia casa.

Durante mis estudios universitarios de pregrado, yo tampoco había leído muchos relatos de la historia del Estrecho de Torres. En retrospectiva, me alegro de no haberlo hecho, porque en cambio adquirí una perspectiva diferente que me ayudó a defender respuestas isleñas frente a las intervenciones que interrumpieron en nuestras vidas, respuestas que eran muy fácilmente asimiladas por otros relatos que venían de “fuentes acreditadas” y que “se fundamentaban sólidamente” en la academia. En consecuencia, como estudiante, cuando llegué a leer la literatura histórica y la literatura educativa sobre los isleños del Estrecho de Torres, no las leí desde una posición de “ignorancia” o “neutralidad” o como “espectador”. Más bien las leí desde una posición consciente de que estas publicaciones eran una tentativa de re-presentar mi experiencia y la experiencia de mis antepasados, así como una tentativa de re-presentar un análisis de mi situación o la de mis compañeros isleños. Esto sacó a la luz una omisión importante. Las lecturas y los análisis heredados a lo largo de la conciencia familiar y la conciencia colectiva, de los que se derivaba mi propia posición, estaban invariablemente ausentes o se eludían, o a menudo eran re-interpretados de tal manera que negaban la validez de mi propio conocimiento isleño.

Cuando tratamos de rectificar estas prácticas, a los isleños se nos acusa implícitamente de “haberlo entendido mal” porque, según dicen, no hemos acabado de comprender todo lo que ha influido en el contexto que ha moldeado nuestras experiencias. La implicación es que al transmitir nuestro entendimiento de los eventos a través de la tradición oral, la “memoria popular” distorsiona, exagera, entiende

mal, inventa o simplemente “se olvida” de los “hechos” reales que se vivieron. Esta creciente concientización de la incómoda relación entre mi experiencia vivida y la que se me atribuía a través de los textos producidos sobre los isleños, con los años, me llevó al enfoque de mis estudios. Quería investigar la forma en que estas dos “realidades” históricamente se han encontrado en la interfaz de la experiencia isleña y los sistemas occidentales de conocimiento. Quería entender cómo había sucedido esto y quería, con este conocimiento, cambiar esta situación.

Mi madre es una isleña del Estrecho de Torres que se crió en la Isla Naghir en la región central del Estrecho de Torres. Su abuelo, James Mills (Jimmy Samoa), era un samoano relativamente próspero y emprendedor que era dueño de una exitosa flota perlera. Durante su niñez fue educado por la Sociedad Misionera de Londres (SML) en Upolo, Samoa. Había viajado bastante como contraamaestre de un barco y había pasado algún tiempo en Inglaterra y Sudáfrica antes de llegar al Estrecho de Torres. Debido a que tenía un conocimiento más amplio del mundo cuando se casó y pasó a ser parte de la familia del Estrecho de Torres, consiguió un contrato de arrendamiento de las islas de la familia. En ese momento pudo haber pensado que esto garantizaba y legitimaba su posición; sin duda, impidió que esas islas fueran catalogadas por el gobierno de Queensland como “Reservas” en 1912. Sin embargo, recientes investigaciones (Peterson, 1996) sobre los contratos de arrendamiento muestran que a él le cobraron muy por encima de lo que los empresarios europeos, que tenían contratos de arrendamiento en otras partes del Estrecho, estaban obligados a pagar.

Como intruso que era, un análisis de la situación podría, de manera justa tal vez, posicionar a mi bisabuelo como otro explotador más de la población local. De hecho, era un no-europeo insertado en una jerarquía racial precisamente apenas por encima de los nativos locales y considerado por la familia como un hombre que utilizaba su posición para obtener tantas ventajas como podía para la comunidad. Lo recordaban como una persona que hablaba “un buen inglés” y que valoraba la educación lo suficiente como para contratar maestros

para sus hijos. No se recuerda en detalle quiénes eran estos maestros y cuáles eran los estándares de su enseñanza, pero un visitante que se quedó con la familia en 1946 en la Isla Naghir comentó sobre el extenso vocabulario en inglés de su hijo, mi abuelo, Frank Mills (Raven-Hart, 1949). Este mismo visitante también señaló que, en general, había un alto nivel de inglés en la generación más joven de esta isla.

Cuando mi bisabuelo murió, sus bienes (que según la familia incluían el contrato de arrendamiento y £10 000) eran la herencia de su familia. Sin embargo, la familia no vio ni un céntimo de este dinero. Los registros oficiales (Peterson, 1996) revelaron en una investigación que a pesar de haber ganado bastante dinero durante toda su vida, mi bisabuelo, de hecho, no poseía mucho al momento de su muerte. El conocimiento histórico de la familia de la existencia de los bienes (una flota perlera) y la opinión de que el gobierno de Queensland nunca ha sido completamente digno de confianza cuando de finanzas de los isleños se refiere, no lograron convencer a la familia del resultado de esta investigación. Por supuesto, en aquel momento, la familia se sintió robada, pero no se supo bien cómo se hizo el robo.

Para el padre de mi madre, que se convirtió en el siguiente líder de la Isla Naghir, la educación —es decir, el conocimiento y la comprensión del mundo exterior a las islas— continuó siendo un asunto de gran importancia. Era evidente que la educación y, en particular la alfabetización en inglés, eran necesarias no sólo para el desarrollo de nuestra propia comunidad, sino también para que nosotros entendiéramos y domináramos el sistema para que esos hijos de mala madre no nos pudieran robar de nuevo. Necesitábamos saber cómo era posible que los regímenes occidentales hicieran cosas que siempre parecían aventajarlos a ellos, pero no a nosotros.

Mi abuelo estaba tan interesado en que sus hijos, hombres y mujeres, recibieran la mejor educación posible, que mi madre y su hermana gemela fueron enviadas a la edad de siete años a un internado en la Escuela del Convento Católico en la Isla Jueves. Mi madre aprendió a leer y a escribir, y a realizar operaciones matemáticas básicas y recibió educación hasta el cuarto año de primaria. Esto fue a

mediados de los años treinta, mucho antes de que los isleños fueran considerados ciudadanos, y la familia financió su educación sola. Mi madre también aprendió a hervir los hábitos de las monjas y la ropa en el platón de cobre; a fregar, almidonar, planchar y remendar ropa; a preparar alimentos; a servir a los sacerdotes en el comedor; a cultivar, ordeñar cabras, y así sucesivamente. En la adolescencia y sin ningún tipo de formación, ella se convirtió en maestra de la pequeña escuela de la Isla Naghir y permaneció allí hasta contraer matrimonio a principios de la década de 1950.

Esta escuela había sido concebida, construida y pagada por su abuelo en 1904 (Lawrie, 1984). Su única negociación con el gobierno de Queensland, que tenía la responsabilidad primordial de proporcionar escuelas para la educación de los isleños, fue para el nombramiento de un profesor europeo calificado. Desafortunadamente el primero duró sólo un año, después que las matrículas bajaran a un nivel que no justificaba un maestro oficial del gobierno. Al no poder sostener el número de matrículas aceptando a niños de las islas cercanas, mi bisabuelo se limitó a la educación de su propia comunidad y empleó a sus propios maestros. Con el pasar de los años, se emplearon varios profesores, en su mayoría isleños, incluyendo a los miembros mayores de la familia, como mi madre. En otras ocasiones, se enviaba a los niños a otras escuelas. De esta manera, la familia buscaba activamente educar a sus hijos (la historia se repite con algunas variaciones en otras partes del Estrecho, por ejemplo en la Isla Masig), respondiendo a las circunstancias cambiantes de manera independiente.

En su búsqueda de una mejor educación y mejores oportunidades de vida para los niños, incluidas las niñas, mi abuelo tomó la decisión crucial de abandonar su isla en 1964. Cualquiera que entienda el apego que los isleños tienen por la tierra, el mar y la forma de vida de la isla, tal vez puede acercarse a entender el increíble dolor y la presión que tuvo que enfrentar al hacer esto. Pero la Segunda Guerra Mundial y la caída de la industria perlera ocasionaron muchos cambios para los isleños del Estrecho de Torres, y las oportuni-

dades económicas y educativas eran ciertamente mucho mejores en la Isla Jueves, el centro administrativo del Estrecho (Beckett, 1987; Prideaux, 1988; Ganter, 1994). Era el futuro de la generación más joven —es decir, mi generación— por el que él se preocupaba.

Cuando tengo que bregar con el trabajo académico, a menudo pienso en mi abuelo. Pienso en su naturaleza generosa y en su inteligencia. Pienso en su amargura, su ira reprimida y la confusión por las intrusiones de los regímenes coloniales en su comunidad. Pienso también en sus esfuerzos por construir algo basándose en las percepciones de la situación de su propio padre y las aspiraciones que tenía para sus hijos y las generaciones posteriores. Pienso en las grandes aspiraciones que tenía para todos sus nietos, que nos podría ir “mejor”. Y pienso en su tristeza hacia el final de su vida en 1988 cuando se dio cuenta de que, a pesar de algunos éxitos, no estábamos realmente en una posición mucho mejor de la que habíamos estado hacía tantos años. Sí, las cosas habían cambiado y habíamos logrado ir a las escuelas en el continente australiano. Teníamos más educación y algunos de nosotros eventualmente llegamos a un nivel superior de enseñanza. Sin embargo, en términos relativos, todavía estábamos en desventaja educativa en comparación con los demás australianos y esta desventaja reducía nuestra capacidad para controlar nuestro propio destino.

Sin embargo, su mayor tristeza eran sus dudas en cuanto a haber renunciado a su isla y a su comunidad, por esta otra vida. Hasta hoy en día la Isla Naghir sigue abandonada. Hasta hoy en día no hay allí una comunidad de nuestro pueblo. Como comunidad, nuestro estatus legal sigue siendo cuestionable precisamente debido a los contratos de arrendamiento y debido a la reubicación; nuestras mismas decisiones de mejorar nuestra posición en todos estos años nos han desplazado de nuestro patrimonio. Hoy en día, en nuestros aislamientos separados, la imagen de esta comunidad de personas sólo existe en nuestros pensamientos y recuerdos. Pero seguimos siendo optimistas en cuanto a la construcción de un futuro mejor



para nosotros. Nos arriesgamos y como resultado hemos vivido con los resultados positivos y negativos de aquellas decisiones.

Mi propia educación temprana se produjo principalmente en la Isla Jueves, primero en el convento al que mi madre había asistido y luego en las escuelas públicas primarias y secundarias. Este período comprendido entre los primeros años de 1960 y principios de 1970, fue un período de cambio para los isleños del Estrecho de Torres. A medida que la industria perlera iba en decadencia, el gobierno de Queensland comenzó a permitirles más libertad de movimiento a los isleños para buscar trabajo en otras regiones. Los isleños de otras islas del Estrecho tenían permiso de residir en la Isla Jueves. El derecho a votar en las elecciones nacionales se les concedió en 1962, y en las elecciones del estado de Queensland en 1965. Hubo desegregación en las escuelas y por fin en 1966, se respondió a las reiteradas peticiones de una educación secundaria, con la extensión de la escolarización hasta el décimo año en la Isla Jueves. En la década de 1970, también se dio acceso a las escuelas en el continente australiano para los últimos dos años de secundaria.

Mi educación ocurrió dentro de este contexto cambiante. Se nos enseñó según el plan de estudios de Queensland por maestros que probablemente no sabían que existíamos hasta que se enteraron que iban ser transferidos a la región. No se reconocía en aquel tiempo que el inglés era la segunda —o tercera— lengua para nosotros. En aquellos días la lengua criolla del Estrecho de Torres, nuestra lengua local, ni siquiera era considerada una lengua. Era solamente un inglés “malo”, un inglés chapurrado (Shnukal, 1988). Al igual que mi madre, mi padre japonés tenía gran interés de que tuviéramos la mejor educación posible. Con este fin, siempre hablaba inglés con nosotros lo mejor que podía y nos animaba en todo momento a hablarlo y leerlo; incluso nos compró la Enciclopedia Británica, un gasto considerable, para ayudarnos con nuestro trabajo escolar. Todo lo que sé de la lengua japonesa lo aprendí de otros japoneses, no de mi padre.

Mis padres trabajaron duro para proporcionar a sus ocho hijos los medios materiales para ser partícipes en la sociedad y nos

exhortaban continuamente a sobresalir. Mis recuerdos de la escuela son siempre de esforzarme, esforzarme, esforzarme sin nunca lograr conseguirlo. Y de no saber bien qué era lo que no estaba haciendo bien. De nunca ser capaz de hacerme entender. De siempre saber que, incluso cuando me hacía entender, no me entendían como yo quería que me entendieran.

A pesar de esto, logré que me fuera relativamente bien en la Isla Jueves y no fue hasta que asistí a la escuela en las ciudades de Maroochydore y Yeppoon en el continente australiano que tuve una medida creíble de mi situación educativa real. Entonces me di cuenta de que no entendía nada en el aula. No entendía nada de lo que el profesor estaba enseñando. No entendía nada de lo que teníamos que leer, ni por qué teníamos que hacerlo. Empecé a no entender nada de mí mismo, sin sentir nada más que confusión. Ésta fue la primera vez que me dejé llevar por las drogas y, más tarde, recurrí al deporte como estrategia de supervivencia. Sin embargo, académicamente no hizo ninguna diferencia. Al final del onceavo grado, decepcioné a mis padres y le di la espalda a la escuela para siempre. Trabajaría quince años antes de ingresar a la universidad.

Pienso que la historia de mi familia y mis propias experiencias me proveyeron de una perspectiva aguda del mundo exterior y nuestra posición en él. Cuando miro atrás, esta agudeza fue en parte lo que me llevó a ver nuestra posición como algo político, fue cuando por vez primera me acerqué al trabajo académico. Esta trayectoria histórica muestra una comunidad que, al menos desde la década de 1880, estaba comprometiéndose activamente con los cambios del mundo que la rodeaba; una comunidad decidida a trabajar por sus propios intereses pero posicionándolos por necesidad en relación con las fuerzas más grandes que tiran y jalan, tanto de dentro como de afuera de la comunidad. A pesar de no poder lograr controlar de manera satisfactoria esas fuerzas, principalmente en relación con los asuntos financieros y legales, mi familia no permaneció ciega o indiferente a su trato diferenciado, sino que concentró sus percepciones de la vida en una visión que los orientó más hacia el futuro que hacia

el pasado. Mientras que algunos pueden lamentar la pérdida del linaje puro y la tradición de tiempos pasados, tal vez mis antepasados consideraban que la flexibilidad necesaria para la autonomía y la independencia era preferible a la rigidez, a ser tratados con condescendencia y sutilmente puestos en el molde de la dependencia. Quizás también la tradición se veía como algo transportable y trasplantable, mientras que ceder la independencia era una carga intolerable y humillante. Tal vez, de hecho, la independencia era parte de nuestra tradición.

Se puede ver en esta pequeña parte de nuestra historia que por mucho tiempo el mundo de la vida isleña ha sido posicionado en relación con las instituciones y el conocimiento coloniales. Nuestras vidas se han basado siempre en nuestra relación con estas influencias. Sin embargo, esto no quiere decir que la vida diaria no estaba basada en otras relaciones también: pone de relieve que la orientación isleña hacia el exterior y hacia una economía occidental, era una estructura organizadora muy real en nuestras vidas. El grado en que se valoraba el éxito en relación con estos factores se basaba, en primer lugar, en la necesidad material. Al igual que otros padres en otras partes del mundo, los míos trabajaron para proporcionarles a sus hijos los medios para darles la oportunidad de vivir una vida asequible. La educación se consideraba necesaria para la seguridad económica. La industria marinera se había quedado sin piso y había menos posibilidades de trabajo para aquellos sin educación. Aparte de esto, la talla de una persona se medía dependiendo de su éxito y esto era indicación de su comprensión del conocimiento del mundo más allá del Estrecho —una comprensión que nos permitiría mejorar nuestra posición en relación con ese mundo exterior, que a su vez reduciría la lucha constante en nuestras vidas diarias.

Mis experiencias como isleño y los análisis y la comprensión derivados de ellas, de mi familia y de la experiencia isleña colectiva del Estrecho de Torres, me han permitido mantener un principio central en las investigaciones que me llevaron a este libro. Es la idea de que la experiencia de los isleños y el análisis derivado de esa experiencia —no importa qué tan ignorantes sean de los hechos histó-

ricos, o del contexto de los acontecimientos, o cuánto se derive meramente de la memoria popular— está fundamentada en algo que es significativo para las maneras en que históricamente hemos visto nuestra situación y hemos llevado adelante nuestras vidas. Esta experiencia continúa dando forma a nuestras respuestas en desarrollo y no puede ser simplemente re-explicada o re-interpretada por personas informadas, con educación o expertos fuera de nuestras comunidades. Hacer eso es una negación o rechazo de nuestra experiencia y nuestra comprensión de nuestra propia posición al enfrentarnos a prácticas y conocimientos ajenos —y alienantes.

Fue de este mundo que surgí para afrontar los conocimientos inscritos en las instituciones académicas. A pesar de haber reprobado la escuela secundaria, y después de haber participado en una burocracia educativa nueva y claramente más sensible y apropiada a través de mi trabajo, llegué a la universidad en 1988 con una visión política, aunque en gran medida desarticulada, de mi situación. Utilizando las herramientas que estaba aprendiendo me costaba articular lo que yo pensaba que la gente no entendía de la posición de los isleños en relación con los procesos e instituciones coloniales —de hecho, en nuestra relación con la comunidad australiana en general, sus muchas disciplinas, su conocimiento y las prácticas que se han vuelto habituales. Aun así, incluso con una licenciatura con honores en Educación, todavía me sentía completamente alienado y aislado dentro de las paredes de esta institución incluyente y progresista, simplemente porque todavía no podía articular mi posición de una manera que otros pudieran entender.

Encontrar fallas en una universidad que era abiertamente solidaria, que me alentaba y que fomentaba la comprensión en general, era claramente contraproducente, especialmente cuando era la misma institución en la cual tenía que participar con éxito si iba a contribuir al mejoramiento de la posición de los isleños. Mi posición en la universidad parecía reflejar la posición de todos los isleños del Estrecho de Torres ya que también ellos, de maneras que mejor les servirían a sus intereses y a los intereses de su comunidad, trataban

de articularse con las fuerzas externas que daban forma a su mundo. De hecho, era nuestra relación con la comunidad australiana en general y con sus instituciones, lo que llevaría desde un principio a los isleños a buscar un mejor rendimiento educativo (Comité Regional de Educación de Isleños del Estrecho de Torres, 1985).

Los isleños hemos entendido desde hace tiempo la necesidad de ser educados sobre el mundo fuera de nuestras islas. La facilidad con el idioma inglés y la comprensión de los conocimientos y prácticas relacionados con el mundo en desarrollo, han sido reconocidas por mucho tiempo como el camino hacia una negociación efectiva de nuestra posición en un orden cambiante de las cosas, que de otra manera se encuentra fuera de nuestro control. No obstante, en este compromiso, siempre ha habido también necesidad de defender nuestra propia posición, mientras incorporamos y hacemos efectivo lo nuevo. Sin embargo, educarnos también ha significado correr el riesgo de asumir ciegamente los conocimientos y prácticas que han servido para mantenernos en una posición subyugada. Perdemos un poco de nosotros mismos en el proceso, ya que al educarnos a través de estas instituciones para superar nuestra situación de subordinación conlleva el riesgo de sumergir o eliminar aquellos elementos de nuestros propios mundos de vida que nos definen como un grupo distinto: el de los isleños del Estrecho de Torres.

Dentro del sistema de la universidad me di cuenta que había mucha simpatía y expresiones de comprensión para la gente en nuestra posición. Mucho se ha escrito en diferentes disciplinas académicas sobre el dilema de las personas marginadas que necesitan articular su posición mediante el despliegue del conocimiento del centro (ver por ejemplo, Trinh, 1989), y ha habido muchos intentos de encontrar formas de solucionar este problema desconcertante por parte de la gente de los llamados “márgenes” (ver por ejemplo, Bishop, 1995), así como del centro (ver por ejemplo, Weedon, 1999; Henriques, Holloway, Urwin, Venn, & Walkerdine, 1984). El supuesto es que, siendo isleño, iba a ser capaz de utilizar las convenciones

académicas existentes para articular lo que creo que no entienden los demás completamente. Pero resultó no ser tan sencillo para mí.

Dos incidentes en mis años de estudiante revelan la razón por la cual me centré en cuestionar los fundamentos teóricos de los enfoques disciplinarios hacia la educación y los estudios indígenas en general en el Estrecho de Torres. Lo que yo llamo el paradigma cultural y que ahora es más conocido como “culturalismo” (según McConaghy, 2000) ha enmarcado tanto la política como la práctica en la educación del Estrecho de Torres desde la década de 1980. Esto presupone principalmente que los isleños son individuos culturalmente diferentes y de ahí deriva una serie de teorías acerca de las formas más apropiadas para educarnos. En la práctica, se aplican pruebas un tanto arbitrarias de lo que es culturalmente apropiado, que parecen encajar o ser relevantes para el currículo y otras decisiones.

Sentía un malestar por la aceptación incuestionable, tanto por parte de los académicos como por los isleños, de este paradigma como respuesta a nuestros problemas educativos. ¿No estaba ya enraizada en la comprensión de los otros de nosotros, en la manera en que los otros creían conocernos? Este malestar se cristalizó en una postura de oposición durante una tutoría del pregrado cuando, en una discusión con otros estudiantes sobre los méritos de la educación bilingüe para los isleños, se sugirió que en realidad no podía decir que yo soy isleño porque había pasado demasiado tiempo fuera de la isla. Recuerdo también una reunión sobre el mismo tema en el Estrecho de Torres donde un isleño, instigado por un lingüista que estaba a su lado, cuestionó mi compromiso con la cultura y la lengua del Estrecho de Torres. Estas experiencias me llevaron a preguntarme por dónde tenía que empezar para articular mi propia inquietud de manera convincente y para que mis preguntas y preocupaciones fueran tomadas más en serio. Sentía que mis preguntas eran legítimas y estos rechazos sin recato eran frustrantes, por no decir más. De hecho, sentía que me estaban “disciplinando” y que me estaban llamando la atención en cada ocasión.

Parecía que a medida que adquiría conocimiento, persistía un problema más profundo. Se me pedía estar de acuerdo con las posiciones establecidas y si yo no podía estar de acuerdo, entonces el problema debía residir en mi propio pensamiento y en mi falta de conocimientos adecuados. Si este era el caso, entonces ¿de qué servía mi educación? Lo que mi aprendizaje podía ofrecerme, ese punto de vista derivado de mi propia experiencia vivida, de mi mundo, no era considerado admisible a menos que pudiera explicarlo y defenderlo de acuerdo con el contenido, la lógica y los sistemas de pensamiento de los demás. Una vez más, mi entendimiento fue descontado y para los expertos, había muchos isleños más “auténticos” que yo que podrían avalar la ortodoxia educativa.

Irónicamente, mi tiempo en la universidad me estaba dando la confirmación de lo que había estado luchando por entender: que nunca sería capaz de argumentar mi posición de manera convincente y coherente hasta comprenderla en su totalidad, y que nunca sería capaz de hacer esto dentro de los límites de ese sistema de conocimiento. Tendría que encontrar una mejor manera para alternar entre las representaciones de la experiencia isleña en las disciplinas y mi comprensión de quiénes éramos, derivada de la experiencia vivida. No entendería mi posición hasta aceptar que solamente era y sería siempre vista en relación con el orden de las cosas validadas en el sistema de conocimiento occidental. Mi tarea no era simplemente saber cuál era mi posición, sino saber cómo las disciplinas y prácticas occidentales de conocimiento me habían posicionado. Mi tarea entonces era saber cómo tal sistema de conocimiento había creado una posición para los isleños, a través de la cual, todos hemos llegado a ver a los isleños y sus problemas. Sólo entonces podría yo, un isleño del Estrecho de Torres, entender por qué mi punto de vista nunca fue entendido y lo que podía hacer para cambiar esta situación.

Este libro consta de tres partes. La primera parte examina varias inscripciones del isleño en las disciplinas occidentales. En el primer capítulo exploro la presencia de los sistemas occidentales de pensamiento a través del texto seminal de la Sociedad Misionera de

Londres, *Entre los caníbales de Nueva Guinea*, publicado en 1888, sobre su misión en el Estrecho de Torres para descubrir cómo la gente de las islas llega a inscribirse en un esquema histórico que no es el suyo, cómo es que se ha llegado a considerar que la gente isleña sólo tiene un pasado muy lejano y atemporal, y cómo esto ahoga la voz de las personas como agentes activos al interior de tradiciones en desarrollo. Este capítulo y los siguientes cinco ofrecen una explicación a profundidad de las diferentes prácticas de las disciplinas occidentales que pretenden aplicar un poco de autoridad en la constitución de las características raciales de los isleños para que pudieran ser entendidos en Occidente no como animales, sino como un pueblo en una etapa inferior de desarrollo, “como salvajes”. Los informes de la Expedición Antropológica de Cambridge al Estrecho de Torres en 1898, forman la base de esta explicación en las disciplinas occidentales.

En el capítulo siete explico lo que significan tales inscripciones para la regulación y disciplina de los cuerpos de los isleños. Los regímenes administrativos de las burocracias coloniales extendieron las inscripciones de los isleños como “almas perdidas” y “salvajes” y desplegaron un nuevo “sentido común” que constituyó a los isleños como “niños grandes” que confiaron en el rol protector del Estado, que necesitaban protección contra “influencias externas”. La circunscripción corporal de los isleños en las redes de legislación del gobierno y la política, y los imperativos de intereses comerciales y económicos vinculados a los mercados mundiales, son la encarnación literal de un sentido común producido a través de las inscripciones del conocimiento.

La segunda parte trata de la producción de conocimiento en tiempos más recientes, para considerar cómo las prácticas disciplinarias aceptadas han llegado a formar y delimitar las maneras en que podemos entender a los isleños. En el capítulo ocho me adentro en el corpus de la educación para proporcionar una idea de cómo las capas textuales e inter-textuales del discurso educativo producen un posicionamiento y reposicionamiento discursivo de los isleños en tiempos más contemporáneos. El capítulo nueve considera una



posición indígena más amplia con respecto a preocupaciones más recientes sobre el conocimiento indígena para ejemplificar prácticas disciplinarias similares a las actuales.

La tercera parte considera un nuevo camino hacia adelante. El capítulo diez trata de una prioridad para ver el mundo cotidiano de los isleños como un espacio teórico productivo, la Interfaz Cultural, que es una nueva teorización de la posición vivida como el espacio donde generaciones de isleños se hacen y se rehacen a sí mismos al encontrarse con tradiciones que compiten entre sí y cambian. Esta conceptualización del espacio vivido desafía las construcciones binarias sencillas de isleños como “otros” culturales y rompe con la teorización de los “problemas” como algo que surge de los “enfrentamientos” entre los valores tradicionales y occidentales.

En el capítulo once, me baso en parte en mi trabajo actual en torno a la teoría del posicionamiento indígena como un esquema de potencial teórico para llevar a cabo una explicación futura de las prácticas disciplinarias y del conocimiento entre los actuales regímenes coloniales y los indígenas australianos.

En mis observaciones finales resumo los temas fundamentales y esbozo la forma en que se traducirían en relación con temas sobre la educación indígena en el área de educación superior que podrían mejorar las oportunidades y resultados para los pueblos indígenas de Australia.

El espacio vivido de los pueblos indígenas durante los regímenes coloniales es uno de los espacios más complejos, y uno de los objetivos de este libro es persuadir al lector de que la comprensión de la posición indígena debe ser “complicada”, en vez de simplificada, a través de un marco teórico. Las posibilidades de esto están más claras ahora que en cualquier otro momento del siglo pasado. En este momento histórico, cuando la autonomía política es una posibilidad, es fundamental que los pueblos indígenas y los que están comprometidos en apoyarnos desarrollemos una comprensión más profunda de cómo estamos posicionados en la interfaz de diferentes sistemas de conocimiento, historias, tradiciones y prácticas.

# **PRIMERA PARTE**



INSCRIPCIONES MISIONERAS DEL “ALMA PERDIDA”

---

*Podemos entenderlos a ustedes capitanes, que vienen a comerciar con nosotros y luego regresan a su país para vender lo que obtienen: pero, ¿quiénes son estos misioneros? ¿Han hecho algo malo en su país, que no se atreven a regresar?*

—Un habitante de Lifou, de las Islas de la Lealtad (citado en MacFarlane, 1888, p. 41)

A pesar de los muchos miles de años que los isleños han pasado desarrollando culturas complejas y diversas en las islas del Estrecho de Torres, y en sus interacciones con la parte continental de Australia y con Papúa Nueva Guinea, en 1871 a los misioneros de Inglaterra les pareció obvio que era necesario rescatar las almas de los isleños. En este capítulo, trazo la racionalización de las acciones de un misionero en particular —sus principios fundacionales— para obtener una mayor comprensión de las motivaciones que parecen haber justificado esta gran intervención en la vida de otras personas. Por supuesto, esto no es para averiguar quién fue el responsable de las misiones en la década de 1870, y en consecuencia asignar culpas, ni tampoco es para evaluar *a posteriori* el enorme impacto que obviamente han tenido los misioneros en las comunidades isleñas. Mi objetivo aquí es simplemente explorar y trazar la manera en el que el isleño fue transformado tanto en sujeto como en objeto por este primer esfuerzo misionero, y fue provisto, desde afuera, con un alma interior que necesitaba ser rescatada y remodelada.

En su libro *Entre los caníbales de Nueva Guinea* —la primera publicación importante que trata del trabajo de la Sociedad Misionera de Londres (SML) en el Estrecho de Torres— el reverendo

Samuel MacFarlane (1888) proporciona un interesante relato de su misión de evangelizar “Nueva Guinea”. Cuando se estableció la Misión de Nueva Guinea en 1871, las islas del Estrecho de Torres aún no habían sido anexadas a Queensland así que MacFarlane, muy arbitrariamente, las incluyó como parte de Nueva Guinea. A pesar de doce años de evangelización en las islas del Mar del Sur, los misioneros de la SML no sabían casi nada sobre la región, así que MacFarlane, según sus propias palabras, consideró necesario empezar “de una vez a recoger información y planes maduros [...] *para espiar la tierra*” (1888, pp. 12-13). Aunque sabía poco, MacFarlane llevó con él una cantidad considerable de suposiciones que iban a ser difíciles de cambiar. Él creía que en el Estrecho de Torres iba a encontrar un mundo fantástico, primitivo y eterno habitado por personas que al parecer, al mismo tiempo eran caníbales, salvajes nobles y almas perdidas:

Sería difícil describir nuestros sentimientos mientras navegábamos hacia esa gran tierra de caníbales, una tierra que vista desde un punto de vista científico, político, comercial o religioso, posee un interés peculiar por sí sola. Mientras que se han levantado imperios que han florecido y han decaído, mientras que el cristianismo, la ciencia y la filosofía han venido transformando las naciones, y viajeros han estado cruzando los mares polares y los desiertos africanos, y asombrando al mundo con sus descubrimientos, Nueva Guinea ha seguido siendo la misma [...] donde los indígenas se pueden observar en las plantaciones de coco remendando sus arcos y envenenando sus flechas, haciendo sus cuchillos y lanzas de bambú, y deleitándose con la guerra y el canibalismo, como lo han hecho durante mucho tiempo. (MacFarlane, 1888, pp. 14-15)

El razonamiento de MacFarlane postula un concepto particular de lo desconocido en relación con lo que ya se sabía sobre el mundo exterior. Mediante el uso del mundo desarrollado civilizado como punto de referencia, el mundo “incivilizado” al que se estaba aproximando era concebido fácilmente como estático; lo que impli-

caba que era una sociedad que no conocía el cambio o el progreso, una sociedad del pasado en lugar de con un pasado. Lo que parecía tener sentido común daba base a la única conceptualización posible para lo que ya se había observado en otros lugares de la región y para lo que él estaba seguro se observaría a su llegada. Tal vez lo que no era tan evidente para MacFarlane era que sus propios puntos de vista del progreso y que sus propios intereses parciales en los habitantes de esta “desconocida” parte del mundo, matizarían sus observaciones a tal grado que sus relatos posteriores de los isleños —quienes eran y por qué eran así— serían una ficción. En ese proceso, el punto de vista de los isleños con sus propias historias podía quedar sumergido, de hecho invisible, sin impugnación.

El 1º de julio de 1871, MacFarlane y su equipo llegaron a la Isla Darnley en el Estrecho de Torres. MacFarlane había elegido esta isla no al azar sino deliberadamente. Para él la isla poseía un rico simbolismo evangélico:

La consideración de lo conocido, así como las dificultades desconocidas y probables, me llevó a seleccionar la isla de Darnley como el lugar más central, seguro y en todos los sentidos, más adecuado para iniciar nuestra misión. Para una obra como la que estábamos por empezar, requeríamos una estación central que pudiéramos convertir en nuestro sanatorio, ciudad de refugio y centro educativo. Como escocés que soy, me acordé de Iona y su historia en relación con la evangelización de Escocia, y esperaba que Darnley fuera la Iona de Nueva Guinea. (MacFarlane, 1888, p. 28)

Como San Columba construyendo una Iona en los mares del sur, MacFarlane se dispuso a batallar contra el diablo por las almas de este pueblo aparentemente primitivo. Al igual que San Columba antes que él, MacFarlane tenía claro que tendría que establecer un refugio seguro en lo que él preveía como un mundo inevitablemente hostil. Necesitaba una base estratégica sólida desde la cual montar su ofensiva evangélica.

Veinte años antes John MacGillivray, que había sido el naturalista de la expedición del barco HMS *Rattlesnake* para estudiar las aguas del Estrecho de Torres, también había considerado la idea de establecer asentamientos estratégicos, tanto en el Cabo York, como al este de Darnley (Erub para los isleños) y de las islas Murray (Mer para los isleños). Él también estaba pensando en términos de asentar una base estratégica, aunque esto tenía a la vez un sentido militar y religioso:

La importancia de esta base desde el punto de vista militar se ha puesto de relieve, ya que en caso de guerra, si el área está previamente desocupada, un solo barco enemigo estacionado en los alrededores, podría apoderarse completamente de nuestro comercio a su paso por el Estrecho [...]

5°. ¿Desde qué punto más central podrían llevarse a cabo operaciones con miras a ampliar nuestro conocimiento del interior de Nueva Guinea, ascendiendo por algunos de los grandes ríos de ese país, y desembocando en las costas de la Gran Bahía?

6°. y por último, pero en este punto me gustaría dar mi opinión con mucha desconfianza: creo que si se estableciera un asentamiento en el Cabo York, una empresa misionera *lleuada a cabo con prudencia*, se podría encontrar un campo útil para sus labores en el Estrecho de Torres, comenzando por los isleños de Murray y Darnley, gente de un nivel intelectual mucho más alto [...] y en consecuencia es más probable que aprecien cualquier influencia humanizadora que se ejerza en su beneficio. (MacGillivray, 1852, p. 320)

Sería de gran ayuda aquí entender que el área angosta conocida como el Estrecho de Torres, que se encuentra entre Australia y Papúa Nueva Guinea, tiene menos de 200 kilómetros de ancho, y es un cuello de botella entre los dos grandes océanos: el Mar de Aráfura hacia el oeste y el Mar de Coral hacia el este. Se le considera un cuello de botella a causa de las muchas islas esparcidas a lo largo de esta vía navegable, por el laberinto de arrecifes de coral que se extienden a lo largo y ancho del Estrecho, por las aguas poco profundas, y las

peligrosas marejadas y corrientes que corren entre ellas. La cantidad de barcos que yacen destrozados en los arrecifes en el Estrecho son testimonio de las dificultades que enfrentaban los marineros al maniobrar a través de los estrechos pasajes. La introducción de un asentamiento en esta región tendría el efecto de domar y civilizar lo desconocido, eliminaría el aislamiento y haría la región parte del mundo conocido.

A la percepción de peligro se podrían añadir en ese momento las historias de los marineros que sobrevivían naufragios sólo para ser atacados y devorados por los nativos. Uno de esos relatos de hecho se había convertido en una especie de preocupación de los viajeros del siglo XIX. Thomas Wemyss (1837), por ejemplo, cuenta con detalles repugnantes, la historia de un grupo de intrépidos navegantes y viajeros que fueron “masacrados [...] por indígenas adictos a robar” (p. 36) y “adictos al canibalismo” (p. 24). Por desgracia, el lodo se quedaría adherido por mucho tiempo. Más de un siglo después McInnes (1983), un historiador que se especializaba en la historia marítima del norte de Australia, seguía encasillando a los isleños como caníbales, utilizando —aún con morboso detalle— la evidencia indiscutible del naufragio del *Charles Eaton*:

Ellos [los supervivientes del naufragio] caminaron laboriosamente por la isla en busca de comida y agua, pero estaban tan agotados por el cansancio y el hambre que apenas podían gatear y cayeron al suelo sin esperanza. En ese momento la actitud pacífica de los indígenas cambió de forma alarmante. Los nativos sonreían y reían de la manera más horrible y pronto se hizo evidente que estaban exultantes a la espera del asesinato [...] Unos pasos más allá, dejando escapar los más horribles gritos, los otros salvajes bailaban alrededor de una gran fogata delante de la cual colocaron en fila las cabezas de sus víctimas, mientras que a sus cuerpos decapitados se los llevaban las olas de la playa, de donde no tardaron en desaparecer. (McInnes, 1983, pp. 36-37)



De esta manera, la mancha sigue ahí en los registros, intacta y relativamente sin cuestionar. En su relato de la espantosa suerte de los sobrevivientes del naufragio del *Charles Eaton* en las Islas del Estrecho de Torres, Wemyss sugiere que podría haber cuatro posibles respuestas a la masacre:

Enviar una fuerza adecuada de la India y Nueva Gales del Sur para apoderarse de estas islas, exterminar a sus habitantes, y tomar posesión de ellos en nombre de Gran Bretaña, a fin de formar asentamientos o colonias, en los que el náufrago podría en el futuro, encontrar un refugio seguro.

Invadir las islas como antes, y sin exterminar, expatriar a los nativos dejándolos en la costa de Nueva Holanda [Australia], dejando que se las arreglen solos en ese vasto continente.

Someter las islas y preservar a sus habitantes, haciendo que paguen tributo y aprovechando estos esfuerzos para civilizarlos y mejorarlos, ya que esto los haría menos formidables para cualquier visitante.

Sin embargo, como todos los esfuerzos para civilizarlos, sólo por medio de la introducción de las artes de la vida, han demostrado ser muy tediosos o totalmente ineficaces, no queda más que otro plan, y es introducir el Evangelio por medio de misioneros, y traducir las Escrituras a su lengua. (Wemyss, 1837, p. 34)

Las dos primeras respuestas eran claramente bastante drásticas y, de hecho, habrían sido contraproducentes en términos del marco establecido de las creencias cristianas acerca de la predicación del Evangelio en tierras “paganas”. En contraste, las dos últimas señalaban el camino hacia la manera más aceptable de introducir la civilización y el progreso, así como la noción de que las comunidades “destituidas de la luz del Evangelio” (p. 39) podrían ser reformadas y que esa intervención era “el campo apropiado del esfuerzo misionero” (p. 39). Lo que sea que haya motivado estas preocupaciones iniciales por las almas de los isleños, era esencialmente la necesidad estratégica de encontrar un camino seguro a través del Estrecho desde los países al oeste de la costa oriental de Australia, lo que los había

puesto en contacto con los nativos y había creado el problema desde el principio.

Aunque MacFarlane (1888) podía decir, al parecer sin ironía intencional, que “era *terra incognita* a la que nos estábamos acercando, con sus bosques primitivos, riqueza mineral y habitantes salvajes” (p. 15), parece que tenía ideas muy definidas acerca de lo que iba a encontrar allí:

Hay una sensación de alivio al visitar un país realmente nuevo, del que poco se sabe, un país de auténticos caníbales y genuinos salvajes, donde el misionero pionero y explorador lleva verdaderamente su vida en la mano. Una tierra de promisión, capaz de sustentar a millones de personas, en la cual sin embargo, los nativos viven de ñames, plátanos y cocoes [*sic*]. Una tierra de cedros imponentes y árboles gigantes, donde no obstante las chozas nativas están hechas de palos y techadas con hojas de palma. Una tierra que consta de millones de acres de hierba gloriosa, capaz de engordar multitudes de ganado, donde sin embargo no se conocen rebaños ni manadas. Una tierra de montañas espléndidas, magníficos bosques y caudalosos ríos; pero para nosotros una tierra de oscuridad pagana, crueldad, canibalismo y muerte. En ella, la isla más grande del mundo, íbamos a plantar el estandarte del Evangelio y ganarla para Cristo. (MacFarlane, 1888, pp. 15-16)

La tarea del misionero operaba sobre dos premisas básicas. La primera era la necesidad de inculcarles a los habitantes de las islas una moral a través de lo que MacFarlane llamaría “una religión pura y simple”, y la segunda era la necesidad de aislarlos de cualquier invasión de los mundos civilizados que pudiera resultar pernicioso. MacFarlane (1888) estaba convencido que tenía una misión encomendada por Dios para rescatar “la multitud de almas que han perdido la imagen de Dios” (p. 24). De hecho, para estas “almas perdidas”, él creía que el Evangelio era no “sólo el mejor civilizador, el mejor reformador y el mejor servidor de la ciencia, sino que éste [...] [era] el único camino a la vida eterna” (p. 24). Era la única ma-

nera de evitar que los nativos fueran abrumados por el progreso y la civilización humana.

Mucho fue anticipado por este imaginativo visionario y sin embargo, muy poco se sabía en realidad, como lo descubrieron los colegas de MacFarlane más tarde para su perjuicio. Antes de partir de Lifou hacia la costa sur de Papúa Nueva Guinea en 1871, MacFarlane había reclutado a un compañero misionero, el Sr. Murray, así como a cuatro pastores nativos y sus esposas. Las enfermedades y dolencias cobraron la vida de aproximadamente la mitad de los reclutados de las islas del Mar del Sur, especialmente en las zonas occidentales de Nueva Guinea, que eran bajas y pantanosas. Lejos de ser una tierra de promisión, capaz de sustentar a millones de personas, MacFarlane encontró lo que describiría más adelante como un “país enfermizo” (p. 160). No obstante, le tomó tiempo aceptar la derrota de su plan inicial, y sólo con renuencia fue que decidió capacitar a los isleños del Estrecho de Torres como misioneros. Se pensó que estos isleños serían más resistentes a las enfermedades en Nueva Guinea y que también se asemejaban más a la gente de las comunidades costeras que los reclutados de Lifuan, de las Islas de la Lealtad. Fue así que se concentró en la creación del Instituto de Papúa en la Isla Murray en 1880, como campo central de entrenamiento, en lugar de Darnley, donde había desembarcado nueve años antes. En lo que concernía a MacFarlane, la Isla Murray estaba sólo un poco más allá de la ruta principal y aun así, era fundamental para las comunidades de Nueva Guinea. Lo más importante para la misión, se pensaba, era que los isleños del Estrecho de Torres podrían ser reclutados de otras islas y llevados a la Isla Murray, para que estuvieran lo suficientemente lejos tanto de “su entorno malo” (p. 81), como de la influencia perjudicial de exploradores, viajeros y comerciantes. De esta forma había pocas posibilidades de que se retrasaran sus esfuerzos para “ganarlos para Cristo”.

En ninguna parte de sus escritos posteriores, MacFarlane cita observaciones directas para respaldar la idea de la práctica del canibalismo en las islas y al parecer sus peores temores, nunca se

hicieron realidad. De hecho, la realidad retratada en sus escritos posteriores y en los escritos más antiguos de personas que habían pasado algún tiempo en la región, era muy diferente. Joseph Beete Jukes (1847) y John MacGillivray (1852), hallaron que los isleños eran en su mayoría hospitalarios y atentos. Dijeron que les habían dado la bienvenida, dispuestos a compartir reservas de agua y alimentos y habían demostrado experiencia como comerciantes. Lejos de ser caníbales, MacFarlane encontró que estos isleños poseían todos los atributos del “buen salvaje”.

Aunque la idea del buen salvaje no ha aguantado el paso del tiempo muy bien, veremos que llevó consigo aún más graves consecuencias para la gente de las islas. Ciertamente, el concepto original del buen salvaje fue en su tiempo muy poderoso en el pensamiento occidental, con su imagen de la humanidad viviendo en un estado primitivo de inocencia en la naturaleza, su propia naturaleza aún inmaculada por las depredaciones y contaminaciones de la civilización. En los escritos de MacFarlane esta imagen está ligada a lo que él define como el “estado social” ideal (p. 129) y se basa en su incapacidad para reconocer las complejas sociedades que existían en Nueva Guinea y las islas del Estrecho de Torres como formas y estructuras evolucionadas. Como misionero sostuvo que, “debe haber alguna meta, algún estado de perfección que quizás no podamos nunca alcanzar, pero a la que todo verdadero progreso debe acercarnos más” (pp. 129-130). Hay una diferencia crucial en su mente entre el progreso hacia una meta distorsionada y arraigada en las naciones civilizadas y en el desarrollo, y el progreso real hacia el estado social ideal.

Al observar la sociedad isleña, inicialmente la vio así:

Es un estado de libertad individual y autogobierno, hecho posible por el desarrollo equitativo y justo equilibrio de las partes intelectuales, morales y físicas de nuestra naturaleza; un estado en el que cada uno estará tan perfectamente preparado para la existencia social al saber lo que es correcto, y al mismo tiempo, sintiendo un impulso irresistible de hacer lo que sabemos es correcto, que todas las leyes y castigos serán

innecesarios. En ese estado todo hombre tendrá una organización intelectual lo suficientemente bien equilibrada para comprender la ley moral en todos sus detalles, y no requerirá ningún otro motivo, sino los impulsos libres de su propia naturaleza para obedecer esa ley. (MacFarlane, 1888, p. 130)

Tal estado de cosas se parecía mucho a lo que antes se conocía como utopía, un estado de perfección que no es de un lugar, sino de la imaginación —un estado de ser, un estado de gracia. De esta manera la visión de MacFarlane de los isleños estaba relacionada con la visión aceptada del estado ideal de la humanidad.

MacFarlane describió:

el “buen salvaje” [...] en Nueva Guinea [y el Estrecho de Torres], donde los indígenas se encuentran en su sencillez primitiva, señores indiscutibles de la tierra, mostrando una orgullosa independencia; su vida libre de preocupaciones, tienen poco para despertar ambición o celos, ya que ven a todos a su alrededor compartiendo la misma carga, soportando las mismas dificultades, alimentándose de la misma comida, y ataviados con las mismas ropas toscas. No tienen leyes o tribunales de justicia (que sepamos), sino la opinión pública del pueblo expresada libremente. Cada hombre respeta los derechos de sus semejantes, y es muy rara la infracción de estos derechos. En estas comunidades todos son casi iguales. No hay aquellas amplias distinciones de educación e ignorancia, riqueza y pobreza, amo y sirviente, que son producto de nuestra civilización. No hay esa generalizada división del trabajo que aunque aumenta la riqueza, produce al mismo tiempo también intereses en conflicto. No existe la fuerte competencia y lucha por la existencia, o por la riqueza, que la densa población de los países civilizados inevitablemente crea. Así, faltan las emociones que conducen a los grandes crímenes, y los menores se suprimen en parte por la influencia de la opinión pública, pero sobre todo por el sentido natural de justicia y de los derechos de los vecinos, que parece ser en cierta medida inherente a todas las razas del hombre. (MacFarlane, 1888, pp. 131-132)

Esta era una descripción extremadamente idealizada y aunque estaba muy lejos de sus preocupaciones anticipadas sobre el canibalismo, era igualmente poco realista. Los isleños eran vistos ahora como seres que vivían en una sociedad aislada, idílica, utópica, no contaminada por el mal de los mundos civilizados; una naturaleza prístina donde la gente existía libre del deseo o de la necesidad de tener posesiones. En su simplicidad infantil, con sus vidas sin preocupaciones, MacFarlane los consideraba ricos ya que según él en lugar de la competencia y la división, compartían, había equidad y un sentido natural de justicia. No veía bases sociales para ningún tipo de distinción hecha con base en la riqueza, el estatus, la educación o el trabajo. Argumentó que no había conflictos porque no había intereses en competencia; no había razones para la oposición y el antagonismo, ciertamente, no había “emoción para grandes crímenes”. MacFarlane sugirió que el estado de tal sociedad utópica no tenía necesidad de dispositivos de regulación, tales como leyes o tribunales de justicia. La sociedad que MacFarlane vio no tenía ninguna forma reconocible o estructura y, por lo tanto, pensó que en realidad esto significaba que realmente no tenía ninguna forma o estructura.

Basándose en estas teorías, MacFarlane se dedicó a establecer su Iona personal. Los misioneros construyeron sesenta estaciones misioneras y seis iglesias a lo largo de seis mil kilómetros de comunidades costeras. También establecieron instituciones de formación para evangelistas nativos en la Isla Murray y Port Moresby para ayudar en la misión de rescatar las almas perdidas. Y después de unos pocos años como fuerza de ocupación de estos lugares, los misioneros documentaron seis idiomas o dialectos —MacFarlane no pudo distinguir en su texto cuáles eran idiomas y cuáles dialectos— con lo cual se hicieron traducciones del Nuevo Testamento, himnarios, catecismos y materiales curriculares para la enseñanza de “los nativos”:

En nuestro trabajo misionero en Nueva Guinea hemos tenido que contender con dificultades muy peculiares del lugar. Hemos tenido que navegar en aguas desconocidas y peligrosas para llegar a los nativos. Hemos tenido que lidiar

con salvajes y caníbales, que en general consideran enemigos a los extraños a quienes hay que matar, cocer y comer. Hemos tenido que atravesar pantanos malsanos y exponernos a fiebres mortales en el establecimiento y la supervisión de las estaciones misioneras. Hemos tenido que reducir las lenguas a la escritura, y traducir estas secciones de las Escrituras, libros escolares y libros de himnos. Hemos tenido que luchar con las malas influencias de marineros abandonados, aunque la mayor parte del tiempo hemos recibido ayuda y no otra cosa de los muchos visitantes y viajeros que han venido a Nueva Guinea. Hemos tenido que orientar a los indígenas en la elaboración y la administración de leyes, en el desarrollo de los recursos de su país, en la construcción de casas y caminos y, de hecho, en todo lo relacionado con su progreso material, así como su progreso espiritual. (MacFarlane, 1888, pp. 184-185)

El objetivo de la misión era llevar el evangelio a la gente, rescatar las almas perdidas, y guiarlas de nuevo hacia el estado ideal. Teniendo en cuenta que MacFarlane no podía reconocer ninguna de las estructuras sociales que ya existían, le parecía que había una evidente necesidad de introducir algunas reconocibles: nuevas leyes, nuevos sistemas de creencias, nuevas formas de vida y de trabajo. Al no darse cuenta qué era lo que estaban subyugando, los misioneros consideraban esto como un acto justificable. Sin entender las estructuras “nativas”, impusieron remedios y reformas que consideraban universales. De hecho, debido a que los misioneros tenían la intención de que las reformas estuvieran bien organizadas, se sentían orgullosos de sus logros:

Que el aspecto actual y el estado de algunos pueblos y aldeas donde tenemos estaciones misioneras se compare con lo que eran hace quince años, y la diferencia es verdaderamente maravillosa. En vez de canciones de guerra, festines caníbales y bailes nocturnos, se establecieron iglesias, escuelas y el culto a la familia. En lugar del aspecto salvaje de la gente, vestida con plumas, conchas y pintura, ahora está respetablemente vestida, y se avergüenza de su antigua apa-

riencia y sus hábitos. En lugar de chozas de tierra, maridos perezosos y crueles, y niños abandonados, ahora hay casas bien construidas, esposos industriosos y amables, y niños listos e inteligentes. En lugar de que cada uno hiciera lo que a bien tenía, lo que llevaba a disputas en la aldea, al saqueo y a la guerra, ahora hay leyes establecidas, jueces y policías designados, y prevalece la ley y el orden [...] En vez del paganismo y el canibalismo, están surgiendo cada vez más la educación y un próspero comercio. Junto con la predicación del Evangelio va el mejoramiento social de los nativos. (MacFarlane, 1888, pp. 188-189)

En cada uno de estos casos, los misioneros se sobrepusieron a lo que era irreconocible para ellos como estructuras que podían reconocer; sustituyeron lo desconocido por lo conocido. La cultura de los isleños fue reemplazada por los accesorios fundamentales de la cultura occidental; el cristianismo sustituyó su religión; la ropa y los tabúes ingleses sustituyeron las ideas de los isleños sobre cómo vestir el cuerpo; edificios al estilo inglés sustituyeron las casas de los isleños; los conceptos ingleses de ley, educación y trabajo reemplazaron las evoluciones complejas de las estructuras sociales, políticas y económicas de los isleños; las costumbres y estructuras del mundo de vida inglesa comenzaron a influir en la de los isleños. Que esto fuera hecho intencionalmente, aunque en la ignorancia, no cambia el resultado final.

Por supuesto, a pesar de los fundamentos teóricos no había manera de que estas personas pudieran regresar a un “estado ideal”. En términos prácticos, la misión se esforzó más bien en moldearlos como civilizados reconocibles “al proveerles de los aparatos útiles de la vida civilizada” (MacFarlane, 1888, p. 189), mientras que los protegían de las malas influencias creadas por la degeneración de esas mismas sociedades civilizadas. El enfoque de la misión se basaba en la educación y la protección, apuntaba tanto a re-educar a los isleños con respecto a su propia manera de hacer las cosas y aislarlos de los males de la civilización:



nuestro proyecto principal al ir allí no era hacer esos lugares seguros para desembarcar en sus costas [...] no era poder asegurar la vida y la propiedad, mientras el minero cava en busca de carbón, hierro y oro, que se sabe existen allí [...] aunque estamos plenamente convencidos de que la introducción del cristianismo hará esto mucho más eficazmente que cualquier otra cosa: no eran los tesoros del país lo que buscábamos, sino los habitantes. (MacFarlane, 1888, p. 24)

Es comprensible que los misioneros vieran el papel del cristianismo de manera positiva, no negativa. Sin embargo, al mismo tiempo, el proceso de destrucción cultural y explotación de un pueblo necesariamente venían de la mano con la apropiación de sus tierras, de sus recursos naturales y de su mano de obra en el dominio secular.

La misión de MacFarlane, de salvar las almas de los isleños a través de la orientación cristiana, claramente venía de su propia visión del mundo. Venía de su propia crítica de la civilización de la que era parte, de su propio punto de vista conceptual de los nobles salvajes y su evolución histórica, de su creencia firme en el poder transformador del evangelio, y de su creencia en que “las buenas obras” misioneras podrían frenar la perniciosa influencia de la civilización que se aproximaba.

Lo que su punto de vista misionero no incluía, por supuesto, fue crucial: se trataba de la realidad vivida por los isleños en toda su complejidad, con su propia historia y sus propias metas. Los isleños representados en el texto del misionero no son los isleños ni su mundo como lo hubieran descrito ellos mismos. En cambio, había aquí un isleño cuya propia comprensión de la historia no era reconocida y que, por tanto, fue re-configurado en relación con el conocimiento histórico y religioso de una cultura extraña.

Los escritos de MacFarlane documentan el comienzo de una forma sistemática de pensar acerca de los isleños: quiénes y qué eran y lo que se debía hacer “por” ellos para enriquecer sus vidas en formas reconocibles y validadas. En el caso de MacFarlane se trataba de

una visión particular y limitada de los isleños como “almas perdidas” que necesitaban rescatar y reconstruir. En su descripción anterior de los isleños como caníbales, nobles salvajes y almas perdidas, construye un argumento lógico de que la intervención del misionero era un proyecto bueno y digno.

Al anclar este San Columba del siglo XIX y sus misioneros a la Isla de Darnley para fundar esa nueva Iona, no sólo alteraron el curso de la historia isleña sino que también trajeron con ellos una historia bíblica “nueva” que no tuvo en cuenta para nada lo que los isleños sabían de su propia historia; una nueva historia, ya confeccionada a partir de las ideas pre-digeridas sobre los habitantes de utopías perdidas. Con sus manos cambiaron el paisaje de manera irrevocable, construyeron asentamientos que pudieran reconocer y valorar como puestos de avanzada de una civilización cruzada. Con sus mentes sembraron las semillas que también modificarían el paisaje mental, porque trajeron consigo un conjunto de principios filosóficos ya confeccionados: una nueva explicación del universo, una nueva forma de ver el mundo, un nuevo punto de vista.



## DOMESTICANDO AL SALVAJE

---

[...] era objetivo principal de nuestro trabajo descubrir, en lo posible, características raciales.

—McDougall (1903, p. 189)

Los resultados detallados publicados por los científicos miembros de la Expedición Antropológica de Cambridge al Estrecho de Torres en 1898, representan un plan de investigación muy diferente al de los misioneros. Esto se debe a que estos son obra de eruditos universitarios: informes académicos basados en el análisis científico de los datos que recopilaron a partir de observaciones, pruebas y entrevistas con los isleños del Estrecho de Torres. De hecho, es precisamente debido a que la recopilación y el análisis de los datos se adhirieron a los principios básicos del método científico, que los diversos informes de Cambridge tienen cierto peso. Aquí, por lo menos, bien podríamos suponer que las representaciones de los isleños del Estrecho deberían darnos representaciones “exactas” y “objetivas” de quiénes y qué eran los isleños en el momento de la expedición.

Una lectura superficial de los informes que escribieron a su regreso a Cambridge podría confirmar para la comunidad científica y académica, la validez de gran parte de los contenidos. En dicha lectura, cualquier peculiaridad se entendería ahora en términos del contexto histórico de la expedición con los datos re-interpretados desde una perspectiva de finales del siglo XX. De hecho, el centenario de esta expedición ya ha sido marcado por un renovado interés académico en su historia y sus resultados (Hart, 1998; Whittle, 1997).

Los antropólogos y psicólogos experimentales, en particular, están redescubriendo y reconsiderando ahora la importancia de esta expedición en la formación de sus disciplinas y “volviendo a estudiar un evento formativo de hace cien años [...] para arrojar luz sobre nuestra propia búsqueda contemporánea de un nuevo paradigma” (Hart, 1998, p. 3). Ésta fue una ambiciosa expedición, pionera no sólo en términos de proporción y logística, sino también en términos de sus innovaciones teóricas y metodológicas. Fue una expedición a la vanguardia de las ciencias sociales —esas nuevas disciplinas científicas y de conocimiento emergentes en el umbral del siglo pasado.

La expedición de Cambridge había sido incentivada por una anterior colección de datos etnográficos recogidos por Alfred Cort Haddon. Haddon era un zoólogo marino que había renunciado a su puesto como profesor de Zoología para ir tras sus nuevos intereses intelectuales y de investigación en antropología cultural, después de haber visitado el Estrecho de Torres en 1888. Estaba convencido de que la antropología debía estar fundada en datos científicos, rigurosamente recopilados y sistematizados y, como tal, pertenecía a la nueva generación de antropólogos centrados en la etnografía que se convirtieron en el modelo de esta disciplina del siglo XX (Hart, 1998, p. 6). Argumentando que “ninguna investigación de un pueblo está completa si no abarca el estudio de su psicología, y si no es consciente de la escasez de nuestro conocimiento de la fisiología y la psicología comparadas de los pueblos primitivos” (Rivers, 1901, prefacio), Haddon determinó que un equipo de psicólogos también debía ser parte de la expedición. Estos hombres fueron los “padres fundadores” de estas disciplinas, revolucionarios que estaban trazando los límites de la teoría académica en los primeros años del siglo XX. La expedición y sus ideas iban a tener una gran importancia mucho tiempo después de que su reputación hubiera desaparecido de la conciencia académica y de que hubieran sido sustituidas por sus posteriores “padres fundadores”, como Malinowski y Radcliffe-Brown (Hart 1998; Whittle 1997).

El enfoque de Haddon desafió los límites de lo que ya se conocía y se entendía sobre los pueblos primitivos, y su expedición al Estrecho de Torres sigue siendo uno de los primeros intentos más completos para documentar la vida y las características de una sociedad primitiva antes de que la embestida de la expansión colonial cambiara la sociedad del Estrecho de Torres para siempre, y antes de que las habilidades y conocimientos previos de los isleños se perdieran.

Sin embargo, en términos de este libro, estos textos científicos representan un punto diferente en otro sentido también, ya que a diferencia de los misioneros, los científicos sí se fueron, y lo que dedujeron y escribieron se fue con ellos. Sus conclusiones no fueron transmitidas a los isleños diariamente; no se las metieron en la cabeza de la misma manera que las ideas de los misioneros. A pesar de que los seis volúmenes de su informe se demoraron décadas en publicarse —1901, 1904, 1907, 1908, 1912, 1935— los científicos estuvieron presentes en el Estrecho de Torres tan sólo unos meses. Los doctores William Rivers, Charles S. Myers y William McDougall se quedaron de mayo a septiembre de 1898 realizando pruebas y observaciones en la Isla Murray, mientras que de mayo a julio, Sidney H. Ray, Anthony Wilkin, Charles S. Seligmann y Haddon estuvieron en Papúa Nueva Guinea. En octubre la expedición se separó oficialmente, aunque Myers, McDougall, Seligmann, Ray y Haddon no fueron a Sarawak hasta finales de abril de 1899. Hasta hace algunos años, muy pocos isleños —incluido yo— sabían algo acerca de estos hallazgos, y ni hablar de cómo acceder a ellos.

Aunque muchos autores que han escrito sobre el Estrecho de Torres (por ejemplo, Beckett, 1987; Singe, 1989; Sharp, 1993) hacen referencia al contenido de estos informes, no hay ninguna evidencia directa de que hubiera un efecto material significativo en la vida de los isleños como consecuencia de este enorme conjunto de escritos. Eran tratados académicos destinados a ampliar el panorama intelectual de las ciencias sociales, todavía en su infancia en aquel entonces. Su propósito era el de observar y documentar objetivamente, no

cambiar o distorsionar lo que estaban observando y documentando. Sin embargo, el trabajo de estos científicos más tarde tendría exactamente ese efecto, ya que moldearía y daría forma a las disciplinas, dejando tras de sí un legado incrustado en el conocimiento que aún no ha sido debidamente distinguido o reconocido (Roldán, 1993). Así, esta invisibilidad hace que la herencia de su trabajo sea aún más insidiosa.

Ahora, más que nunca, estos informes son consultados por autores que escriben sobre el Estrecho de Torres (por ejemplo, Beckett, 1987; Singe, 1989; Sharp, 1993; Mullins, 1995) como fuentes históricas y relatos acreditados de lo que alguna vez fueron los isleños y la forma en que vivían. Se considera que contienen datos que proporcionan instantáneas precisas de una cultura desaparecida. Ahora, más que nunca, estos informes son accesibles a los isleños que pueden utilizarlos en la búsqueda de sus propios antecedentes. Los isleños interesados en su historia pueden encontrar información que se consideraba perdida de las genealogías; información recogida en particular por Rivers que les ayuda a trazar con autoridad sus conexiones con las generaciones pasadas. Pueden hacer esto a partir de las descripciones, cuidadosamente recogidas por Haddon, de prácticas pasadas y costumbres que proporcionan una comprensión de la tradición y el patrimonio; y de los estudios lingüísticos recopilados en detalle por Ray, que permiten conocer los idiomas que se hablaban hace un siglo “antes de que fueran corrompidos por influencias externas”. En este sentido, en particular, es esencial que los investigadores tengan una medida exacta de la importancia de estos informes, para la comprensión de los isleños tanto pasados como presentes. Más importante aún es que el análisis de estos textos acreditados se puede utilizar para determinar cómo las formas y procesos de razonamiento y métodos de los científicos han aportado tanto las condiciones como los límites a la manera en que los isleños pueden ser entendidos históricamente, ahora y en el futuro.

El equipo de investigación de siete miembros atracó en la Isla Jueves el 22 de abril de 1898. A su llegada y para su consternación, los

científicos descubrieron que las cosas ya habían cambiado considerablemente para los isleños del Estrecho de Torres. Las vidas de los isleños habían sido perjudicadas por una industria naval pujante que pescaba allí *bêche-de-mer* (pepino de mar) y concha de madre perla. Esto había atraído a mucha gente con intereses financieros que estaba explotando a los isleños como mano de obra barata. Como hemos visto, en la región oriental del Estrecho de Torres, donde las islas estaban más aisladas, los misioneros de la Sociedad Misionera de Londres (SML) controlaban las comunidades y se habían ocupado de introducir un nuevo orden moral diseñado para quitarle al diablo, las almas de los isleños. Para ese entonces el gobierno de Queensland ya había intervenido también para regular el desorden en el sector comercial y proteger el bienestar de todos los isleños del Estrecho de Torres, incluyendo los que estaban bajo el control de las misiones. De esta manera los isleños se vieron invadidos y acorralados de muchas direcciones; se vieron abrumados por diferentes regímenes y nuevas formas de regulación a medida que el comercio, el cristianismo y una burocracia colonial emergente se combinaron para escoltarlos al mundo extraño del capitalismo del siglo XX.

De manera impávida, se le dio un nuevo y más urgente propósito al proyecto de la expedición dirigida por Haddon. El equipo de Cambridge ahora tenía que “recuperar la vida pasada de los isleños, no sólo con el fin de dar una imagen de sus anteriores condiciones de existencia y sus actividades sociales y religiosas, sino también para que sirvan como base para una apreciación de los cambios que desde entonces han tenido lugar” (Haddon, 1935, p. xiv). El registro preciso de las lenguas nativas, la psicología primitiva de los nativos, así como su cultura tradicional, se habían convertido en prioridades para el equipo, que sabía que no tendría una segunda oportunidad. El nuevo propósito requirió esfuerzos concentrados a fin de desentrañar y describir lo que había sido el isleño antes de la llegada de las industrias marítimas, agencias gubernamentales y los misioneros. Esto porque el proyecto nunca había sido evaluar el impacto ocasionado por los intrusos de Occidente en los isleños, o documentar



los daños causados a comunidades enteras por las incursiones de las empresas comerciales, el cristianismo y una temprana burocracia colonial. De esta manera, la expedición asumió su primer matiz abiertamente político.

Es importante en el contexto de este libro destacar que de ninguna manera estos científicos de Cambridge hicieron pruebas y observaciones en un vacío teórico. Venían de una universidad que ya tenía cientos de años, una universidad que había visto aumentar de forma exponencial durante el siglo XIX el conocimiento que producía. Dejaron sus bibliotecas cubiertas de libros para viajar al otro lado del mundo y poner a prueba sus teorías. Y regresaron a sus bibliotecas para evaluar sus datos, consultar la literatura relevante sobre el tema y escribir sus informes. También dieron conferencias, debatieron y produjeron obras seminales en las disciplinas en desarrollo. Su objetivo era elaborar un estudio comparativo, una especie de capítulo del “antes y después” de la raza humana.

Para trazar las características de “la mente salvaje”, el equipo se propuso hacer una comparación directa entre los isleños y los europeos en una amplia gama de pruebas científicas validadas. A continuación, hicieron una referencia cruzada de sus datos con el conocimiento científico obtenido de otros estudios de diferentes grupos antes de sacar sus conclusiones. Mediante este proceso, los científicos hicieron mucho más que describir e informar sobre las características de los isleños y su sociedad. Inscibieron al isleño del Estrecho de Torres en una relación particular y ya proscrita con los europeos, con “otros pueblos salvajes”, así como con el conocimiento europeo. De este modo, incorporaron a los isleños en una historia evolutiva que a su parecer explicaba la desigualdad permanente entre los diferentes grupos raciales del mundo. Es esta acción, y la relación posterior que se generó a nivel del conocimiento que todavía permanece con nosotros, lo que limita la comprensión sobre los isleños y define los parámetros de la posición que se construyó para ellos.

Para los misioneros y científicos por igual, los isleños eran un pueblo del pasado. La posición de los isleños ha sido enmarcada,

pre-condicionada y posteriormente descrita, explicada y comprendida —disciplinada— por una comunidad científica de académicos. Esto ilustra cómo estas condiciones previas se infiltraron y dieron forma a la interpretación de los datos por parte de los científicos, y cómo esto circunscribió, dio forma y limitó las conclusiones que podían sacar sobre las características de los isleños del Estrecho de Torres. La investigación científica se inserta en abstracciones mentales, construcciones hipotéticas e ilusiones sobre el mundo natural. Está a la vez imbuida de prejuicios personales y plagada de subjetividades no reconocidas e inadvertidas. Lo que los científicos “saben” o “investigan”, y lo que en consecuencia “entienden” sobre sus objetos de estudio, se construye a partir de ideas, imágenes y formas que se han registrado al interior de sus disciplinas emergentes. Lo que han aprendido y validado limita sus percepciones personales y las preguntas que se hacen a sí mismos, lo que a su vez restringe su capacidad para desarrollar abstracciones y construir hipótesis acerca de sus objetos de estudio, los cuales se mantienen ajenos a su comprensión. Ellos no pueden “saber” algo si no poseen el vocabulario ni la experiencia para reconocer y posicionar ese conocimiento de una manera precisa o incluso verdaderamente significativa. A través de estas referencias, los científicos construyen sus ilusiones, consciente e inconscientemente; construyen su visión de la realidad del mundo en el que viven, o en este caso, el mundo en el que las personas que están observando viven. Intentaré ilustrar esto en los próximos cuatro capítulos: en primer lugar en relación a la lingüística, y a continuación, la psicología, la fisiología y la antropología. El objetivo es poner de relieve cómo las prácticas disciplinarias, así como la manera de pensar de aquel entonces sobre los pueblos civilizados e incivilizados, se unen para domesticar a los isleños salvajes.



## INSCRIPCIONES LINGÜÍSTICAS DE LA LENGUA

---

Las gramáticas anteriores (basadas en las traducciones de los evangelios) habían dejado muchas expresiones por dilucidar y explicar [...] Las dificultades habían sido simplificadas, o como mi informante Pasi [*siz*] describió el proceso, “fue interrumpido”.

—Ray (1907, p. 5)

El trabajo lingüístico de Ray en la expedición de Cambridge representa un esfuerzo concertado para conocer y describir a profundidad los aspectos formales de las lenguas tradicionales tal y como se hablaban en el Estrecho de Torres a final del siglo. El informe abarca 528 páginas y describe las lenguas del este y el oeste de las islas, las lenguas de los habitantes del Cabo York, y las lenguas de los pueblos del sur de Papúa Nueva Guinea.

A primera vista, las extensas descripciones de la gramática de las lenguas de los isleños que Ray produjo son impresionantes. Sin embargo, son menos excepcionales bajo escrutinio, y nos dicen más acerca de Ray y de la emergente disciplina de la lingüística que sobre las lenguas que estaba estudiando. Históricamente, los lingüistas tienen cierta ubicación en la producción de conocimiento. Durante el período en el que Ray escribía, las principales expediciones del mundo estaban tratando de hacer una taxonomía científica de todos los aspectos de la diferencia —una idea que tenía gran acogida intelectual en aquel momento— y los investigadores estaban comparando estas diferencias a una escala evolutiva.

Si la posición lingüística era un indicador social importante, el progreso lingüístico era también de vital importancia. Por esta

razón, es claro que mientras el estudio de Ray se centraba principalmente en capturar los elementos formales de la gramática de las dos lenguas tradicionales del Estrecho, su ubicación en la historia lo llevó a proponer que los conocimientos adquiridos en su estudio eran sobre todo una herramienta para averiguar las etapas de maduración de la gramática, mediante una comparación con otros idiomas. De esta manera, las bases lingüísticas podrían colocar a las personas en una secuencia universal que las definiría en una historia evolutiva. Por esta razón, aunque no pudo encontrar la evidencia que estaba buscando, estaba seguro de su existencia y así, construyó su informe en el fundamento de su convicción en vez de basado en sus datos. Por lo tanto, sus conclusiones le deben más a su pregunta original y a su punto de partida intelectual, que al material que recolectaría con tanto esfuerzo.

Ray publicó su obra en 1907, pero no fue sino hasta el momento de las innovadoras conferencias dictadas por Ferdinand de Saussure entre 1906 y 1911, que se desarrolló una base científica que pudiera localizar la psicología en la lingüística. La comparación de la psicología de los idiomas estaba sólo en una etapa especulativa al momento de la expedición.

Ray estudió las dos lenguas tradicionales del Estrecho de Torres en un momento en el que se estaban realizando varios cambios teóricos en el estudio de las lenguas. Se estaban proponiendo teorías científicas que buscaban descartar las creencias establecidas; lingüistas como Ray estaban tratando de redefinir su disciplina. Las preguntas que hacían se basaban en trazar los límites de los paradigmas que estaban construyendo, —límites que ya se habían decidido, fundamentalmente, en términos teóricos.

Hasta entonces, había dos posiciones claras en la lingüística: la gramática y la filología. La gramática, iniciada por los griegos y más tarde adoptada por los franceses, se orientaba hacia los elementos formales de una lengua y dependía en gran medida de la lógica de las reglas gramaticales para definir lo que constituía el uso o el mal uso de un idioma. Como tal, se había convertido en una disciplina

muy prescriptiva. La filología, por otro lado, se orientaba hacia los textos escritos, más que hacia el lenguaje utilizado en los discursos cotidianos. La preocupación principal eran las historias literarias y especialmente las formas y estilos de escritores en períodos diferentes, con la crítica al centro de su disciplina.

Sin embargo, en el tiempo en que Ray estaba recopilando datos, había una postura emergente en los estudios lingüísticos que sostenía que las lenguas no sólo se podían comparar, sino que se debían comparar. Para Saussure, “lo que era nuevo era la elucidación de un idioma en función de un idioma relacionado, la explicación de las formas de uno al apelar a las formas del otro” (1972, p. 2). Los que proponían que una lengua se podía comparar con otra miraban la “lengua viva” y, posteriormente, desarrollaban posturas que se conocerían más tarde como filología y gramática comparadas.

La filología comparada continuó con su posición anterior sobre los estilos y centró su atención en la creatividad ideológica del lenguaje utilizada en los actos del habla. Detrás de toda forma de expresión verbal había elementos que facilitaban la comunicación correspondiente entre los hablantes. ¿De qué otra manera habría coherencia entre los oradores?, se preguntaban. La coherencia de los eventos comunicativos se produce debido a que están alineados mediante elementos de fonética (sonidos familiares), gramática (maneras reconocidas de darle sentido a algo) y formas léxicas (un vocabulario compartido). El lenguaje, visto de esta manera, correspondía a un sistema normativo nacido del uso colectivo: un sistema acordado de maneras de estructurar y dar significados comunes.

Para los gramáticos, la lengua viva era vista como algo incrustado en “un sistema estable e inmutable de formas lingüísticas normativamente idénticas que la conciencia individual encuentra ya listas, y que son incuestionables para esa conciencia” (Voloshinov, 1973, p. 57); se argumentaba que no se trataba de una contorsión de alguna creatividad ideológica. En resumen, las características gramaticales de un sistema lingüístico confinado no sólo determinaban,

sino que también delimitaban las formas de comunicación entre los hablantes.

Ray tenía opiniones determinadas acerca de sus propias posiciones teóricas que quería comprobar. Por un lado, estaba frente a un punto de vista teórico basado en un sistema normativo de las formas fonéticas, gramaticales y léxicas como la base para la descripción de las lenguas, y por el otro, a los filólogos que apuntaban a casos y por lo tanto “hechos” en los eventos comunicativos. Ray estaba decidido a construir su carrera dándole un vuelco al conocimiento establecido, y rechazaba aquel positivismo que utilizaba hechos como la base para su postura.

Para Ray, la etapa de desarrollo de la gramática de una lengua tenía que ser identificada y entendida por completo. Según él, una vez que una lengua se conocía de esta manera, se podía contemplar hacer comparaciones con otra. Entonces proporcionó los siguientes ejemplos para demostrar los “verdaderos principios sobre los cuales se pueden hacer comparaciones lingüísticas” (p. 507):

El proceso mediante el cual se expresa un pensamiento en una lengua y los cambios de forma o posición en los que las palabras de una oración encajan entre ellos, son las únicas guías seguras para establecer la conexión entre las lenguas. No puede haber ninguna relación en el discurso del nativo de las islas Murray que dice: *Nako ma-ra nei?* (¿Qué tú-de nombre?), o en del melanesio de la Isla de Banks que dice: *I-sei na-sasa-ma?* (¿Persona-quién el-nombre-tuyo?), o el hindú que dice: *Terá kyá nám hai?* (¿Tuyo qué nombre es?). Pero la lengua del nativo de Micronesia que dice: *la ito-m?* o *la ato-m?* (¿Quién (es) nombre tuyo?) utiliza exactamente la misma fórmula de palabras que el isleño de la Isla de la Lealtad que dice: *lâ iâ-m?* y podría verlas como relacionadas, al igual que el isleño de Salomón que pregunta, *A-hei na aha-mu?* está hablando una lengua similar a la de un nativo de Fiyi que pregunta: *O d’ei na yad’a-mu?* (¿Persona-quién el nombre-tuyo?), idéntica en su construcción a la expresión de los isleños de Banks que acabamos de dar. (Ray, 1907, p. 507)

Ray calificó esto, sin embargo, al señalar que “la similitud de la estructura no es evidencia de una conexión lingüística a menos que haya también una identidad de las partículas formativas” (p. 507). Posteriormente proporcionó el ejemplo siguiente:

Las palabras turcas *el-in*, *el-e*, *el-den* se traducen exactamente en el idioma miriam [la lengua de los de la Isla de Murray] *tag-ra*, *tag-em*, *tag-lam*, o el mabuiag *geta-u*, *geta-ka*, *geta-ngu* (de mano de, a la mano, de la mano), pero no hay conexión entre las lenguas. Pero cuando, como en las palabras dadas anteriormente para el “nombre-tuyo”, el isleño de Banks dice *sasa-ma*, el de Micronesia *ito-m* o *ato-m*, el isleño de Lealtad *iâ-m*, el isleño de Salomón y de Fiyi *aha-mu* y *yad'a-mu*; se puede demostrar, en comparación con los idiomas que hablan entre ellos, que no sólo son *sasa*, *ito*, *ato*, *iâ*, *aha*, *yad'a*, palabras relacionadas para decir “nombre”, sino que el mismo sufijo *-ma*, *-m*, *-mu* se utiliza en ellas, y en las lenguas entre ellas, podemos afirmar con seguridad que se trata de lenguas emparentadas. (Ray, 1907, p. 507)

Para Ray, encontrar conexiones entre las lenguas requería la consideración de palabras de raíz, de las partículas formativas utilizadas con ellas, así como los efectos que tenían en el significado cuando las palabras y las partículas eran compuestas (lo que él denominó la “construcción de palabras”). Para Ray este enfoque requería nada menos que de un examen detallado de todas las características gramaticales que proporcionaban la estructura básica de las lenguas tradicionales del Estrecho de Torres.

Ray sostenía que el proceso por el cual formalmente se estructuran y se expresan los actos del habla en una lengua, y en particular, su etapa de desarrollo en términos gramaticales, son sólo los principios organizadores primarios mediante los cuales se pueden hacer conexiones entre las lenguas legítimamente. En lo que a él respectaba, los casos aislados de una palabra o palabras similares que aparecían en diferentes lenguas no demostraban conexiones entre éstas. La prioridad era considerar mucho más ampliamente características gramaticales y las reglas sintácticas. Lo que era crucial para



su planteamiento era que una lengua tenía que ser tratada, desde un principio, como una entidad estática en un espacio temporal, contextualizada sólo por sus reglas gramaticales. En otras palabras, conectar las lenguas de esta manera no ofrecía ninguna perspectiva sobre las creatividades ideológicas y, por lo tanto, ninguna perspectiva sobre la historia de una lengua. Así como Ray cuestionó la iniciativa temprana de basar las conexiones exclusivamente en el estilo y sonido de las palabras, y sobre todo sin tomar en cuenta al menos un punto de vista sobre los aspectos formales de una lengua; también nosotros tenemos que cuestionar su método de prestarle atención exclusiva a la cartografía de la evolución de las reglas y estructuras gramaticales sin incluir a las personas en el hacer y rehacer de su lengua.

No obstante, a partir de su revisión de lo ya escrito sobre las prácticas existentes, Ray decidió que se necesitaba un esfuerzo más centrado en la recolección de datos ya que lo que se necesitaba, según él, era más evidencia de la gramática de las lenguas tradicionales. Del mismo modo, después de considerar las corrientes teóricas, decidió centrarse en el análisis gramatical de las lenguas de los isleños. Su enfoque consistió en la recolección de tantos encuentros lingüísticos de los isleños como le fuera posible. Solamente a través de un proceso muy laborioso fue que pudo reunir, con alguna certeza, la gramática de las lenguas tradicionales tal y como se hablaban en las islas occidentales (ver por ejemplo, pp. 6-48) y las islas orientales (pp. 49-87).

Ray recogió afirmaciones utilizadas en conversaciones diarias y las estudió gramaticalmente de forma individual. De éstas, pudo documentar una gran variedad de maneras de decir cosas, comprobando y volviendo a comprobar sus datos constantemente. Para garantizar una precisión científica, hizo que sus anotaciones y descripciones fueran revisadas no sólo por los informantes, sino también por los miembros de edad más avanzada de la comunidad, cuya ayuda consideró particularmente importante para verificar si las cosas dichas por los informantes estaban expresadas correctamente. Esto también le ayudó a autenticar los datos que recogió

como pertenecientes a la “lengua tradicional” y no a alguna forma contemporánea hecha para adaptarse a los tiempos cambiantes.

Ray también tuvo que contender con variaciones dialécticas. Estudió a profundidad la fonología de las palabras (los sonidos de las vocales, las consonantes, las sílabas, etc.), la formación de las palabras (las raíces y partículas de las palabras), y las clases de palabras (palabras y partículas demostrativas, adjetivos, sustantivos, pronombres, verbos, adverbios, conjunciones, exclamaciones y numerales). A partir de sus esfuerzos pudo concluir, por ejemplo, que la formación de palabras en la lengua de las islas occidentales estaba “en la etapa de aglutinar; se pueden distinguir claramente raíces importantes y partículas atributivas. Las partículas no tienen sentido cuando se separan de la raíz de la palabra” (1907, p. 9). En contraste, pudo concluir que la lengua de las islas del este también estaba “en la etapa aglutinante, pero que las raíces importantes y las partículas atributivas [...] [no eran] tan fáciles de distinguir, como en la lengua de las islas de oeste. Las partículas no tienen sentido cuando se separan de la palabra raíz” (p. 53). Es decir, a partir de los resultados de Ray pareciera que la gramática tradicional de la lengua de la parte occidental de las islas no era tan compleja como la del oriente. Por esta razón, el lenguaje del este era “más difícil de analizar” (p. 49) que el del oeste con su “construcción sencilla” (p. 7).

Es evidente que el trabajo de Ray fue llevado a cabo cuidadosamente y su exactitud académica ha permitido proporcionar información útil, en particular como contrapeso a las afirmaciones despectivas de que los isleños no tenían una lengua sistemática y gramatical. Ciertamente, la necesidad de aquel entonces de establecer el hecho de que los isleños eran completamente humanos pasó ya hace tiempo, y el deseo de Ray de posicionar a los isleños en una escala evolutiva es igualmente obsoleto. Pero su trabajo es, sin duda, importante para los isleños de hoy, ya que proporciona un registro de los rasgos lingüísticos de las lenguas que se hablaban en el Estrecho de Torres hace un siglo. Sin embargo, lo que hay que señalar con claridad acerca de los estudios lingüísticos de este tipo es que la

información generada por tales lingüistas fue construida en torno a sus propios términos de referencia. A pesar de su carácter académico, los resultados de Ray no consideraron la posición contemporánea de los hablantes y, por tanto, había poca comprensión de las lenguas tradicionales más allá del orden gramatical percibido.

De hecho, a lo largo de todo el proyecto de Ray, desde sus revisiones de la literatura hasta la recopilación y análisis de datos, hay muy poca referencia a la idea de que los isleños, como pueblo, podrían haber tenido influencia sobre la gramática de su lengua. La gente isleña sólo figura cuando los elementos identificables de la gramática requieren un propietario. Es su forma de hablar, no sus significados, lo que es visto como parte importante del acto de hablar. Se les oye pero no se les escucha —cómo se dicen las palabras es más importante que lo que se dice. El hablante es, al parecer, irrelevante.

Si la historia de una lengua y sus usuarios no se incluye en la teoría como una postura elemental, entonces cualquier conocimiento generado acerca de dicha lengua es defectuoso. Esto no implica el rechazo de todo lo que los lingüistas han hecho, o están haciendo actualmente. Es llamar la atención sobre el hecho de que cuando los gramáticos se concentran en los aspectos formales de una lengua, fundamentalmente la separan de la gente; separan artificialmente el acto de hablar de lo que se está diciendo. Los estudios de este tipo se contentan con describir y concluir con resúmenes gramaticales, como si los idiomas estuvieran flotando en el vacío, ya “listos” dentro de un sistema de formas fonéticas, gramaticales y lexicales, y divorciados del contexto social en el que se enuncia el discurso.

Teniendo en cuenta la investigación de Ray y otros lingüistas, Saussure (1959, 1972) encontró que hubo un descuido al definir lo que estaban estudiando los gramáticos. Cada vez era más obvio que se necesitaba un punto de vista teórico para articular una posición histórica sobre el lenguaje que fundamentalmente vinculara el idioma con sus hablantes. Si esto iba a ser una ciencia, como Saussure lo contempló a comienzos del siglo XX, los lingüistas primero necesitaban definir claramente qué era lo que estaban haciendo.

Saussure (1959, 1972) propuso luego que lo que la lingüística de ese siglo tendría que ser era un signo lingüístico. Su signo lingüístico (1959; 1972) no se trataba de la palabra literal, por ejemplo, formada por las letras “h.o.m.b.r.e”, sino del aspecto relacional de qué y cómo significaba la palabra. Para Saussure, una palabra sólo proporcionaba un signo a un significado que siempre era externo a la propia palabra. Pero añadió que el significado de cada palabra, y por lo tanto el signo, sólo se logra en relación con otros signos. Ninguna palabra puede sostenerse por sí misma y sólo tener sentido en función de sí misma. Por ejemplo, su argumento era que la palabra formada por las letras “h.o.m.b.r.e” por sí sola no tiene ningún significado real a menos que se le haya asignado a la palabra “hombre” un significado en relación con lo que se conoce como el signo “mujer”, y viceversa. De esta forma los significados de los signos sólo pueden ser relacionales. Por sí solas, las palabras no tienen significado, pero el signo y lo que está simbolizando —signo y significado— sí lo tienen, y era esto lo que requería consideración primordial por parte de los lingüistas. Con esta posición se postuló el primer principio de Saussure que “el signo lingüístico es arbitrario” (Saussure, 1972, p. 67).

Saussure sostenía que abordar al signo de esta manera también permitía a los lingüistas ser testigos del “hecho” de que las relaciones entre “hombre” y “mujer” podrían ser inscritas de manera diferente por diferentes comunidades lingüísticas. Esto también ayudaría a explicar la forma en que pueden ser peculiares de una comunidad lingüística en particular. Tales relaciones y sus patrones de coexistencia mutua posteriormente le dieron a Saussure razones para sostener que en cada comunidad lingüística había una única estructura pre-dada que los grupos de personas habrían adoptado para identificarse a sí mismos y sus mundos de vida. Con esto llegó a su segundo axioma: que el signo lingüístico “(a) ocupa un espacio temporal determinado y, (b) este espacio se mide en una sola dimensión: una línea” (1972, pp. 69-70). En opinión de Saussure, otros omitieron considerar estas características principales del signo

lingüístico y, por lo tanto, no sólo no vieron las estructuras pre-dadas sino que perdieron la oportunidad de postular una posible medida de la disposición psicológica de un grupo lingüístico. La lingüística estructural requiere, de esta manera, que se tomen en cuenta estructuras psicológicas más complejas por las cuales opera la comunicación diaria y no solamente la historia de la lengua. Sin embargo, en este punto de vista teórico, el idioma de un pueblo y la historia de su desarrollo son todavía secundarios y siguen siendo una consideración subordinada a las interpretaciones de los lingüistas de cómo la gramática determina un significado.

Es esta incapacidad, la de los lingüistas de dar primacía a los hablantes de la lengua y a la historia de la lengua, lo que sigue siendo una limitación fundamental de la práctica lingüística hasta hoy en día. Esta deficiencia se ha producido porque los eruditos han dado por sentado un enfoque que de forma determinante sotierra y subyuga la presencia de la gente y su comunidad. Este tipo de enfoque le da poca prioridad a la formación de la lengua en su contexto socio-histórico. En su posición más básica, la lingüística moderna supone un “tipo especial de discontinuidad entre la historia de la lengua y el sistema de la lengua (es decir, la lengua en su dimensión ahistórica, sincrónica)” (Voloshinov, 1973, p. 54). En efecto, Saussure es muy conocido por su separación de *la langue* (el sistema de la lengua) y *la parole* (el acto de habla/el enunciado). Bien se sabe que eligió dar prioridad en su propuesta teórica a los principios teóricos basados no en la historia de una lengua, sino en cómo las palabras se encadenan entre sí en cualquier momento en el tiempo de acuerdo con las particularidades de los grupos lingüísticos y sus estructuras pre-determinadas. Como lo indican Matejka y Titunik (1973) en su traducción de *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (1929) de Voloshinov, hay serias implicaciones en la forma como “se separa la sincronía de la diacronía en la investigación de la comunicación verbal” (p. 2). De hecho, el mismo Voloshinov sostuvo que la “discontinuidad dualista es absolutamente insuperable” (1973, p. 54). En lo que a él concernía, no se podía hablar del lenguaje en su dimensión sincrónica por

fuera de su posición histórica, y no podía hablarse del lenguaje en su dimensión diacrónica al margen de cualquier evento comunicativo. Como él mismo señaló, “Las formas lingüísticas que componen el sistema de la lengua son mutuamente indispensables y complementarias a uno” (1973, p. 54).

El mensaje de parte de los teóricos sociales que tienen una visión hacia una filosofía del lenguaje, para los lingüistas de hoy, que siguen concentrándose en las dimensiones sincrónicas de las lenguas vivas, es que:

la realidad actual del habla-lengua no es el sistema abstracto de formas lingüísticas, ni el enunciado monológico aislado, ni tampoco el acto psicofisiológico de su aplicación, sino el evento social de interacción verbal implementado en un enunciado sobre enunciados. (Matejka, 1973, p. 164)

Obviamente, no tendría sentido descartar por completo lo que los lingüistas lograron en el siglo pasado. Al abordar las lenguas únicamente en su dimensión sincrónica, los lingüistas modernos pudieron documentar las estructuras gramaticales y las reglas sintácticas de muchos idiomas nativos en todo el mundo. Éstas han sido muy útiles en la enseñanza de las lenguas en contextos formales.

Además, las posiciones estructuralistas de las entidades pre-determinadas proveen potencialmente a los pueblos indígenas un medio para ubicar configuraciones epistemológicas de la historia del pueblo, del espacio y del tiempo que pueden preceder la influencia de las instituciones coloniales, y les permite identificar su singularidad como nativos de la tierra. Cuando se omiten dichos aspectos fundamentales, tales como los que se omitieron en este período temprano de la lingüística moderna, se le permite a gente como Ray hacer afirmaciones muy astutas: “Las gramáticas ya dadas, con base en comunicaciones y frases orales registradas del dictado nativo, por lo tanto deben ser consideradas como sustitutivas de todo lo que fue escrito anteriormente sobre la estructura de las lenguas. Los vocabularios también se han corregido y ampliado” (1907, p. 5). Se hace poco

daño cuando se comparan y se declaran las estructuras gramaticales incluso de la siguiente manera:

1. El idioma occidental del Estrecho de Torres es australiano.
2. El idioma oriental del Estrecho de Torres está morfológicamente [formas gramaticales similares] relacionado a la lengua papú de Papúa Nueva Guinea.
3. No hay conexión genealógica [comunidad de origen] entre los dos idiomas del Estrecho.
4. No hay evidencia de una conexión africana, de Andaman, papú, o malaya con las lenguas australianas. Existen razones para considerar al australiano como en una fase morfológica similar al dravidiano, pero no existe una relación genealógica demostrada. (Ray, 1907, p. 529)

Sin embargo, es problemático cuando los lingüistas modernos hacen enunciados científicos en el sentido de que:

[A]unque la semejanza morfológica entre las lenguas de los papúes o de las islas de Andaman [la “raza negra” más cercana al Oeste de Nueva Guinea, como Ray se refería a ellos] no se puede demostrar de manera convincente en la actualidad, parece por lo menos posible que como las dos razas están en prácticamente la misma etapa cultural, la psicología de sus lenguas tiene algunas características comunes. (Ray, 1907, p. 525)

Esto no es más que una especulación científica basada en la suposición que presupone que las estructuras gramaticales de las lenguas de diferentes partes del mundo, incorporan un pre-determinado conjunto de características de un grupo de lenguas nativas que podría ser utilizado para identificar dónde se encuentran las personas en el proceso evolutivo. Gramáticos como Ray y Saussure —al haber descontado los pueblos, sus historias y en particular, las posiciones sociohistóricas de las lenguas— simplemente no tienen bases, con excepción del orden gramatical de las palabras, con las cuales puedan conectar a la gente o su cultura en un mundo social

en evolución. Podemos ver, por ejemplo, que el enfoque elegido en su disciplina emergente de centrarse únicamente en las gramáticas formales como se hablaba en el pasado (el énfasis que Ray tomó para documentar las gramáticas tradicionales y eliminar las más contemporáneas), demuestra a la vez la distancia entre los hablantes y la lengua, así como el abandono de los mismos medios por los cuales se podrían identificar las etapas de maduración de los sistemas de lenguaje tal como existían cuando visitó las islas.

Independientemente de los factores que motivaron a los lingüistas como Ray o Saussure, más tarde teóricos sociales como Voloshinov sostuvieron que su disciplina todavía necesitaba ser fundamentada por una propuesta teórica que abarcara una trayectoria sociohistórica interactiva y dinámica. En otras palabras, los primeros lingüistas necesitaban incorporar un camino político al evento del habla que describían, y necesitaban también una presencia que la situara fundamentalmente en una economía de negociación de futuros sociales. Para conseguir esto se requiere una consideración absoluta de los pueblos y su conexión con la tierra y los mares, sus historias y su posición política.





## INSCRIPCIONES PSICOLÓGICAS DE LA MENTE

---

[...] la atención predominante de los salvajes a las cosas concretas que les rodean podría actuar como un obstáculo para un mayor desarrollo mental.

—Rivers (1901, p. 45)

El proyecto de Cambridge también comprendía un estudio a fondo de las características fisiológicas y psicológicas de los isleños de dos de las muchas islas habitadas en el Estrecho de Torres (las islas Mer y Mabuiag), que podría proporcionar una base científica para un estudio comparativo de “la fisiología y la psicología de los pueblos primitivos” (Haddon, 1901, prefacio). Esta importante tarea fue encomendada a los psicólogos profesionales, Rivers, Myers y McDougall, quienes contaron con la ayuda de Seligmann. Sin embargo, era Rivers quien encabezaba el grupo.

Los científicos de Cambridge consideraban su trabajo como algo separado de los anteriores estudios psicológicos experimentales. Estos científicos estimaban que el proyecto sería revolucionario en escala y precisión; más riguroso, más objetivo y de mayor alcance: un estudio definitivo. Ellos sostenían que los estudios previos se habían hecho rápidamente, donde los investigadores a menudo realizaban una serie de pruebas en el espacio de una hora. Ahora, estos hallazgos rudimentarios serían puestos a prueba a una escala que superaría por mucho cualquier estudio que se hubiera hecho antes. En esta expedición las pruebas realizadas a los isleños debían ser cuidadosamente llevadas a cabo en un período de varios meses, minimizando así los factores de fatiga que podrían limitar las respuestas de am-

bos lados. El proyecto de Cambridge también se centraría con mayor profundidad y usaría en sus experimentos “un cierto número de personas [...] muchas veces y con diferentes temas de investigación en diferentes días” (Rivers, 1901, p. 5).

La recopilación de datos sobre la fisiología y la psicología de los isleños fue publicada en el volumen II del informe. Se presentó en dos partes. La primera parte, que es el tema de este capítulo, era un estudio de la vista y contenía informes detallados acerca de: las características físicas y enfermedades de los ojos; agudeza visual; percepción de colores (nomenclatura del color, derivación de los nombres de los colores, colores del arco iris, visión del color de la retina periférica, contraste de colores, imágenes remanentes y preferencias de colores); y percepción espacial visual (visión binocular, bisección de líneas, disección de las líneas en tres o más partes iguales, estimación de líneas verticales y horizontales, la prueba Müller-Lyer y otras pruebas de ilusión óptica).

La segunda parte, el tema de la siguiente sección, trata de las habilidades auditivas (la condición patológica de los oídos, agudeza auditiva, el límite superior de la audición y el tono de diferencia mínimo perceptible); el olfato (la agudeza olfativa y la diferenciación en la intensidad de los olores, la memoria y la distinción de los olores); los sentidos del gusto y del tacto (la delicadeza de la diferenciación táctil, la localización del punto de la piel tocada, los puntos de temperatura y la sensibilidad al dolor); las sensaciones musculares (diferenciación de pequeñas diferencias de peso, y el grado de la ilusión entre talla y peso); las variaciones de la presión arterial; y los tiempos de reacción.

La primera tarea de este estudio en particular fue contrarrestar afirmaciones de que los nativos se asemejaban más a los animales que a los pueblos civilizados. Sólo después de que esto fuese establecido de manera irrefutable, estos científicos podrían proceder a mostrar con precisión cómo la mente salvaje interpretaba los sentidos. ¿Cómo la mente salvaje veía, oía, olía, sentía y saboreaba el mundo en el que “ésta” vivía? La lógica subyacente de la investigación era que

si la agudeza de los sentidos podía medirse científicamente en los pueblos nativos y demostraba ser similar —aunque obviamente no igual— a los resultados obtenidos por los “civilizados”, entonces la idea de que los pueblos nativos estaban estrechamente relacionados con animales resultaría ser falsa. Aunque “estos salvajes” estaban socialmente menos desarrollados que la gente civilizada, los científicos estaban convencidos de que empero, eran seres sociales, y como tales, podrían proporcionar una ventana a la historia de la humanidad como la que querían definir y comprender.

Sin duda la intención era noble. Sin embargo, no existe un ejemplo más claro de la negación de las capacidades intelectuales de los isleños, de su situación histórica y su integridad cultural que la que se puede encontrar en estos informes, particularmente en el de Rivers (1901). A pesar de las intenciones, lo que estos científicos hicieron en nombre de la observación científica objetiva y comprobada, requiere un examen más detallado.

## **VISIÓN**

La visión, por supuesto, no es sólo una vinculación directa entre una realidad concreta y el ojo. Para Rivers y la ciencia de su época esto era mucho más complejo. En términos científicos, la anatomía del ojo procesa los rayos de luz que luego son interpretados por el cerebro. Por ejemplo, el ojo responde a diferencias en el brillo y el color. Interpreta un flujo de información y lo procesa haciendo una ilusión coherente. Hay dos principales regiones del cerebro que procesan esta información: el colículo superior situado en el tallo cerebral más primitivo y la corteza visual en el núcleo geniculado lateral de la corteza cerebral. Lo que “vemos” es una ilusión o una representación cultural de la realidad limitada por la capacidad fisiológica del sistema visual para interpretar estas señales. El cerebro toma la imagen visual y la interpreta con referencia a experiencias pasadas y expectativas actuales. Lo que vemos, por lo tanto, es una ilusión que a la vez está limitada tanto por factores fisiológicos como psicológicos. Las reacciones fisiológicas de una persona se rigen por

los sentidos, a través de los cuales la mente evoca una imagen que localiza estas experiencias en la memoria (Rivers, 1901).

Rivers había sido fuertemente influenciado por John Hughlings Jackson, neurólogo británico que había hecho un trabajo a fondo sobre la epilepsia y desarrolló sofisticadas teorías sobre el funcionamiento del cerebro y el sistema nervioso. Jackson fue el primero en teorizar que existen diferentes niveles de función cerebral y que aquellas áreas del cerebro que habían aparecido más recientemente en la escala evolutiva dominaban o reprimían los centros menores o más antiguos. Según él, la corteza cerebral tiene la función primordial de “refinar y mantener el control y la inhibición de los procesos más primitivos del más antiguo cerebro-medio” (Whittle, 1997, p. 5). Científicos como Jackson y Rivers, por lo tanto, consideraban que la psicología y la antropología eran disciplinas que estaban intrínsecamente ligadas a las ciencias biológicas. La fisiología y la psicología son parte del mismo proceso: la superioridad racial y las diferencias raciales pueden verse tanto en la biología como en la cultura. Por esta razón, Rivers y sus colegas necesitaban primero examinar la fisiología de los habitantes isleños antes de empezar a investigar la psicología nativa.

Sin embargo, el objetivo inicial de Rivers era dibujar un esquema científico de las características fisiológicas de los ojos, lo que demostraría más allá de toda duda que estos nativos tenían el mismo equipo visual que la gente civilizada; que tenían por lo menos el potencial de ver de una manera científicamente comparable. Para ello primero tenía que encontrar un estándar con base en el cual se podrían hacer comparaciones más adelante. Si la condición fisiológica de los ojos no mostraba ningún factor debilitante, entonces podría suponerse que los puntos de partida para los isleños serían los mismos que para los de las sociedades civilizadas. No obstante, inmediatamente surgieron problemas:

Al examinar los ojos [...] Me topé con dificultades para obtener una amplia visión de la córnea y la conjuntiva [...] me pareció que esto se debía a una estrechez mayor de la fisu-

ra palpebral, pero no tengo medidas directas para demostrar si éste es el caso. (Rivers, 1901, p. 8)

El trabajo de Rivers está salpicado de disculpas de este tipo, pues una y otra vez se encontró con problemas de medición insuperables que crearon serias limitaciones en sus datos y, en consecuencia, en sus hallazgos —limitaciones que, tuvo que admitir, efectivamente redujeron la viabilidad de la realización de un proyecto comparativo. A pesar de ello, como veremos, esto ciertamente no le impidió hacer una plétora de conjeturas acerca de la fisiología y la psicología de los isleños.

El examen de Rivers de la condición de la córnea y la conjuntiva encontró que “en casi todos los casos la conjuntiva estaba pigmentada” (p. 8). Esto es, los tipos de pigmentación que modifican la epidermis del ojo, una capa protectora o membrana que cubre los ojos, incluyendo la córnea y el lado interior del párpado, oscilaban de parches irregulares a una distribución uniforme sobre el ojo que le daban a éste una “apariencia amarillenta” (p. 8). Observó otras variaciones que incluían parches que “existían junto con la pigmentación difusa; en otros casos, especialmente en hombres jóvenes y niños, el resto de la conjuntiva era blanca y clara” (p. 8). Rivers descubrió también que “la córnea estaba rodeada inmediatamente por un anillo de pigmento” (p. 8) y recordó esto como algo que había señalado al leer la literatura existente en las descripciones de 1898 de Pergens sobre los congoleños, así como en las anotaciones de Kotelmann de 1879 sobre “un negro” (citado en Rivers, 1901, p. 8). También anotó que “un anillo similar se puede observar en muchos animales” (p. 8). Además de esta observación, Rivers fue testigo de casos “claros de *arcus senilis*” (p. 8), un depósito gris de grasa en la córnea que se encuentra en las personas mayores. Esto hacía que la córnea apareciera turbia y le daba al “borde exterior del iris un aspecto azulado” (p. 9). Rivers también observó opacidades de la córnea y pensó que eran un posible factor que restringía la agudeza visual, especialmente en los casos en que el centro de la córnea se veía afectado. Señaló que las personas que vivían en la parte sur-oriental de la Isla Murray, donde

hacia mucho viento y había polvo, y que parecían “menos saludables en otros aspectos” (p. 9), tenían “los cambios más notables en la córnea” (p. 9).

Rivers no encontró casos de personas con estrabismo aunque la conjuntivitis y las cataratas eran evidentes y el pterigión y la pingüécula eran comunes. El pterigión y la pingüécula dan como resultado el engrosamiento de la conjuntiva que se extiende sobre parte de la córnea que a veces puede crecer sobre los ojos: “la pingüécula constituye una etapa o parte de una etapa en el desarrollo del pterigión” (p. 9). Sospechó que el polvo y el humo al interior de los refugios, cabañas y casas, eran los irritantes primarios que causaban la pingüécula y el posterior desarrollo del pterigión. El caso más joven que observó fue en un niño de once años, pero los casos más marcados eran en hombres mayores de cuarenta años de edad. En contraste, en hombres de edad avanzada esta enfermedad estaba menos marcada, hecho que lo llevó a suponer que el pterigión se producía en los primeros años de vida. Por desgracia hizo observaciones insuficientes sobre esta dolencia en las mujeres, que en realidad habrían sido las más afectadas por el fuego de la cocina y los interiores polvorientos, omisión que restringió su capacidad para hacer una declaración definitiva sobre si la enfermedad podía ser diferenciada por género. No obstante, los resultados de sus pruebas de agudeza visual mostraron que la presencia del pterigión no parecía afectar la vista de los isleños (Rivers, 1901, p. 39).

Rivers observó que el tamaño de la pupila de los isleños por lo general era menor que en los europeos, aunque, como lamentaría más tarde, “no hizo ninguna medición del tamaño de las pupilas” (p. 11). Por otra parte, encontró que el desplazamiento de las pupilas<sup>2</sup> no era muy diferente en las personas europeas que había examinado. Los pocos casos que observó se encontraban en el lado nasal, un hallazgo que coincidió con los resultados de Kotelmann de tres personas de la Patagonia en Berlín: “Tal vez sea digno de mención a este

---

2 Corectopia (N. del T.).

respecto que en la corectopia que existía en el Estrecho de Torres, el desplazamiento también era nasal” (Rivers, 1901, p. 11).

### **AGUDEZA VISUAL**

Rivers comenzó su análisis de los datos de agudeza visual con la observación de que había una creencia común entre los viajeros de la época a los lugares “no civilizados del mundo” (Rivers, 1901, p. 12), “los salvajes pueden ver objetos y escuchar los sonidos que escapan al más agudo europeo” (p. 12). En su informe, Rivers señaló la existencia de un amplio debate científico sobre este tema (véase *Nature*, 1885, vol. XXXI, pp. 340, 359, 386, 407, 433, 457, 503, 552). Lord Rayleigh, por ejemplo, argumentó en contra de aquellos que “atribuían a las razas salvajes y semi civilizadas un mayor grado de agudeza de sentido que el que se encuentra en los europeos” (Rivers, 1901, p. 12). Sugirió que “por razones teóricas, existen límites necesarios del poder de resolución del ojo, y creía que los poderes visuales altamente desarrollados del salvaje dependían de su atención y práctica en la interpretación de pequeños indicios” (p. 13). Esta también era la opinión de Rivers, y esperaba que sus pruebas en los isleños le permitirían aportar los datos científicos necesarios para respaldar su lado del debate, facultándolo para hablar con más autoridad sobre la agudeza de los sentidos de los “salvajes”. Por desgracia, su batería de pruebas científicas validadas —que incluía el método E, los tipos de prueba de letras de Snellen, el método No. LIV (pruebas con números), y los tipos de prueba de Guillery (pruebas de puntos negros sobre fondos blancos) — estaría plagada de problemas imprevistos desde el principio.

Por ejemplo, los resultados del método E sugerían que de las 170 personas sometidas a pruebas de las islas Murray, Mabuiag y Kiwai, 8,8% estaban por debajo de “lo que a menudo se supone es el estándar europeo normal” (Rivers, 1901, p. 25). Por supuesto, visto de otra manera esto significaba que 91,2 % obtuvo resultados normales o superiores (véase la Tabla I, Rivers, 1901, p. 25). Este hallazgo sorprendió mucho a Rivers así que, con el fin de buscar una



solución a esta gran discrepancia, procedió a cuestionar la supuesta norma europea que, después de todo, tenía que estar equivocada para lograr tal resultado. Si tuviéramos que comparar los resultados de las pruebas realizadas en el personal del ejército hechas por Seitz y Seggel en 1883 en Alemania, replicó Rivers, no veríamos “una marcada diferencia entre la agudeza visual del europeo promedio y la del isleño del Estrecho de Torres” (Rivers, 1901, p. 27). Sugirió además que si utilizáramos estadísticas, y en particular desviaciones medias, veríamos resultados similares entre los europeos y los isleños. Por ejemplo, continuó, podemos ver a partir de las tasas promedio de agudeza de las pruebas de Cohn (1896) en la población europea de la isla Helgoland, un pequeño archipiélago en el Mar del Norte, que “los helgoleños son claramente inferiores” (p. 28). Pero Rivers sostuvo que si tuviéramos que considerar la distribución por debajo y por encima de la visión promedio de  $V=1$ , “la diferencia [...] no es muy grande y parece mostrar que los isleños europeos que viven una vida marinera al aire libre, no difieren mucho en agudeza visual de los isleños de Papúa, cuya vida está también en gran parte dedicada a la mar” (p. 28). De este modo, Rivers pudo razonar que si uno elegía sabiamente un esquema comparativo (por ejemplo, el personal del ejército alemán o el promedio de las desviaciones de los helgoleños), la alta agudeza visual de los isleños era en realidad inferior de lo que parecía al principio. Desgraciadamente entonces se quedó con el difícil problema de decidir lo que sería la norma.

Rivers tenía otros recursos y la esperanza de que otras pruebas producirían resultados que rendirían estadísticas fiables. Sin embargo, los resultados de las pruebas de letras de Snellen también tuvieron que ser abandonados debido a la falta de familiaridad de los niños isleños con el alfabeto inglés, lo que significaba que incluso con generosas concesiones para errores, era difícil obtener resultados de alguna forma satisfactorios. Aparte de esto, también encontró que las variaciones en las formas y tamaños de las diferentes letras le dificultaba establecer una solidez científica y, por lo tanto, la posibilidad de obtener la explicación científica definitiva que necesitaba. Sin

embargo, lo poco que sí se logró fue que al comparar los resultados de las pruebas E, los niños isleños se clasificaban considerablemente por debajo de los niños europeos —algo difícilmente sorprendente si se toma en cuenta la viabilidad de pruebas con niños analfabetos. De mala gana, Rivers tuvo que concluir que el método de pruebas de letras de Snellen era inadecuado para medir la agudeza de visión y más tarde se vio obligado a declarar que “el método [...] [era] científicamente defectuoso como método para evaluar la agudeza visual” (Rivers, 1901, p. 31).

Entonces, adentrándose en su arsenal de pruebas Rivers aplicó el método No. LIV de Snellen, que también había sido elegido porque se consideraba “el más satisfactorio de los métodos que dependía del conteo” (Rivers, 1901, p. 33). Con base en esta prueba Rivers pronto encontró que los isleños de la Isla Murray tenían un método de conteo “muy poco desarrollado” (p. 33) y un vocabulario limitado. Estos isleños, explicó, tenían palabras “sólo para 1 (*netat*) y 2 (*neis*)” (p. 33). Los números del 3 al 6 se describían mediante la composición de las palabras *netat* y *neis* mientras que los números más allá de estos se describían con las articulaciones de los dedos. Aunque los científicos intentaron utilizar los números en inglés, con algunas modificaciones, para limitar el uso de los números nativos en las respuestas de los isleños, Rivers encontró que los resultados eran tan inconsistentes y poco fiables que se vio obligado a declarar que el método de Snellen en estas situaciones era “totalmente inútil” (p. 33).

Del mismo modo, el método de Guillery, que Rivers había considerado inicialmente como “el más satisfactorio para probar la agudeza visual” (p. 34), también resultó ser un problema en el campo. Este método consistía en usar un punto negro sobre un fondo blanco y en medir la distancia “en la que un punto negro de cierto tamaño situado en un espacio cuadrado ya no se distingue del suelo” (Rivers, 1901, p. 34). Como esta prueba requería el uso de técnicas eficaces de comunicación en el idioma nativo —habilidades que Rivers y su equipo simplemente no poseían— se pensó que se podría superar este problema mediante la modificación de la prueba, dando

a cada uno de los isleños una prueba con “un cuadrado vacío en el que tenía que marcar la posición del punto en la misma ubicación que ocupaba en el cuadrado que [...] [Rivers] señalaba” (p. 34). No hay datos en el informe para mostrar los niveles de agudeza visual que se midieron por este método, pero una vez más, Rivers se vio obligado a incluir una nota de disculpa en el sentido de que “[e]ste método era necesariamente laborioso y sólo he hecho suficientes observaciones para convencerme a mí mismo de que el método sería satisfactorio si se modificara para fines etnológicos” (p. 34). Al parecer, una vez más las pruebas científicas de Rivers habían llegado a un callejón sin salida.

En esta investigación de campo, Rivers intentó concentrarse en los isleños que tenían una “refracción anormal del ojo” (p. 35) —presuntamente se refería al 8,8 por ciento que alcanzó niveles bajos de agudeza de las pruebas E—, y a aquellos “que tenían agudeza visual baja se les hicieron pruebas para buscar errores de refracción” (p. 35). Sin embargo, al no tener un “oftalmoscopio o retinoscopio” tuvo que admitir que “no era posible determinar la refracción” (p. 35). Agregó que aparte del hecho de que la tarea era muy laboriosa —y, supuestamente, no sólo incomprensible, sino también muy aburrida para los sujetos— “a los nativos no les gustaba ser sometidos a pruebas. Siempre estaban interesados en cualquier cosa en la que sobresalían”, afirmó, “pero no les gustaba que se mostrara su inferioridad en ningún aspecto, y por lo tanto, tuve más dificultades con ésta que con cualquier otra de mis observaciones” (Rivers, 1901, p. 35).

Al no haber logrado implementar pruebas de agudeza visual fiables para corroborar su posición con relación al estándar o sus resultados de las pruebas E, Rivers se vio obligado a recurrir a la literatura sobre hipermetropía y miopía para hallar una explicación científica.

Rivers señaló que la hipermetropía o visión de larga distancia, “se ha descrito como la condición normal del niño y del salvaje” (Rivers, 1901, p. 35). Respaldo esta afirmación citando resultados de otros estudios de niños del pueblo de Schreiberhau, en lo que hoy es

Polonia, así como de niños de África, y de estudios de los “lapones, patagones, nubios y calmuco [...] cingaleses e hindúes [...] los indios *chippeways* [...] congoleños” (pp. 35-36). Una vez más, para su disgusto, sus observaciones se vieron frustradas porque “no llevaba conmigo un cristal convexo de menos de una dioptría, [pero] [...] el hecho de que la visión de algunos ciertamente no era reducida, hace que sea probable que ligeros grados de hipermetropía existieran en la Isla Murray” (p. 36). De esta manera, con la ausencia de firmes datos estadísticos propios, Rivers se vio limitado a formular algunas consideraciones generales a partir de su experiencia personal en las islas.

La miopía era considerada en la literatura como “muy rara entre los pueblos salvajes” (p. 36). Para apoyar este punto de vista, Rivers citó una serie de otros estudios independientes de los pueblos indígenas: de los diecisiete nubios evaluados, sólo uno era miope; entre los calmuco, cingaleses, hindúes, lapones y congoleños, no se encontró ningún caso de miopía; de los niños “negros” 2,6% era miope; de los niños indígenas americanos 2,4% era miope; de los 6 163 niños estudiados en Buenos Aires, 4,2% era miope. Por otro lado, Rivers señaló, que la miopía era considerada una característica común en Japón y Armenia, así como en Georgia. Se encontró que éste también era el caso en estudios de niños de México que “asistían a las escuelas superiores [y] que eran de ascendencia europea” (p. 36); donde encontró que 19% de estos era miope. A pesar de que Rivers consideraba que los resultados de la Isla Murray no eran satisfactorios y claramente insuficientes para proporcionarle con un “porcentaje de la miopía en la Isla Murray” (p. 37), sin embargo señaló en su informe, que a partir de sus observaciones “la condición sin duda existe, pero sólo en grados leves y en unos pocos individuos” (p. 37). A partir de estas comparaciones, llegó a la conclusión de que la hipermetropía es una característica de las personas de las partes no civilizadas del mundo y la miopía, por el contrario, una característica de personas más civilizadas. Fue así como Rivers se atrevió a sugerir que, a pesar de que la miopía sin duda existía, las

capacidades visuales de los isleños eran hipermetrópicas como las de nativos de otras partes del mundo.

Con el fin de dar equilibrio a un conjunto de conclusiones que aparentemente apuntaban a que los isleños tenían un agudo sentido visual, Rivers consideró casos de astigmatismo (enfoque pobre o de baja visión en un ojo) en la Isla Murray. Los estudios citados por él respaldaban la idea de que existían “muy pocos casos” (p. 38) de astigmatismo en los pueblos nativos, pero Rivers señaló que se encontraron varios casos en la Isla Murray donde los isleños pudieron leer la E en posición vertical, ya fuera de la manera correcta o al revés, pero no en la posición horizontal, hacia arriba o hacia abajo, viéndola desde la misma distancia. Posteriormente, señaló que el astigmatismo ocurría en los isleños que tenían visión de larga distancia, así como en aquellos que tenían visión de corta distancia.

Rivers también quería investigar la teoría de que los “nativos” eran capaces de adaptar su visión mucho más rápido en la oscuridad que los “europeos” (p. 39) y, como científico objetivo, se dispuso a comprobar esta teoría científicamente. La prueba que ideó fue medir el tiempo que tomaba, después de meter la cabeza en una cámara oscura, reconocer una letra en dicha área cerrada. Para realizar esto, seleccionó a tres chicos isleños y comparó los resultados obtenidos por él mismo y por Haddon. El resultado fue que a los hombres les tomó 13 y 15 minutos para adivinar la letra correcta, pero no estaban muy seguros de si estaban o no en lo correcto. En comparación, a uno de los chicos le tomó 2.30 minutos y a otro le tomó 6.40 minutos; los resultados del tercer chico no se mencionaron en los datos. Sin embargo, Rivers cuestionó sus propias conclusiones al sugerir que tal percepción de “la agudeza visual con iluminación débil [...] puede ser engañosa” (p. 39), ya que la adaptación a zonas poco iluminadas está sujeta, por ejemplo, a la familiaridad con el contenido del hogar de los isleños, lo que puede “sugerir un mayor poder de visión del que en realidad poseían” (p. 39). A pesar de esto, lo que sí aprendió de esta prueba fue que “el método no era lo suficientemen-

te bueno para sacar conclusiones definitivas”, pero sí “respaldaba [...] [la percepción establecida] de que el ojo del melanesio se ajusta a la oscuridad más rápidamente que el del europeo” (p. 40). Sin embargo, concluyó, la “falta de idoneidad de los aparatos improvisados” significaba que “ningún resultado definitivo” podría sacarse de este experimento.

Es totalmente comprensible que Rivers no estuviera dispuesto, a no llegar a ninguna conclusión y por eso planteó la hipótesis de que “la sensibilidad cada vez mayor de la vista adaptada a la oscuridad depende de la acumulación de púrpura visual en los bastones de la retina. Sabemos también que la formación del púrpura visual está estrechamente relacionada con el epitelio pigmentario” (Rivers, 1901, p. 40). Esta información le llevó a concluir:

En las razas oscuras hay razones para creer que el ojo tiene una mayor abundancia de pigmento, y es muy posible que en las razas muy pigmentadas el púrpura visual se puede formar más fácil y más rápidamente que en las razas blancas, por lo que es perfectamente concebible que la adaptación a la oscuridad se lleve a cabo con mayor facilidad. (Rivers, 1901, p. 40)

Las calificaciones utilizadas aquí —“muy posible” y “bastante concebible”— minaron la posibilidad de que él llegara a una conclusión científica y deploró esto, “lamentando mucho que [...] [no hubiera podido] contribuir de manera más positiva al problema” (Rivers, 1901, p. 40).

Está claro que la intención de Rivers de poner a prueba las observaciones científicas ya existentes en todos estos casos no fue muy acertada, y fue poco convincente, incluso para sí mismo. No obstante, los datos recopilados en la Tabla I comparativa (1901, p. 25), sobre todo en la última columna donde se registran “los porcentajes de aquellos cuya visión superó lo que a menudo se supone que es el estándar europeo normal” (p. 25), sugiere que el 88% de la gente de la Isla Murray y 94,4% de Mabuiag obtuvieron mejores resultados que la norma europea, en este muy subjetivo conjunto

de pruebas. Rivers les restó importancia a estas cifras diciendo que “la agudeza visual de las personas salvajes y medio civilizadas, aunque superior a la del europeo normal, no es tan marcada en ningún grado” (p. 42) cuando se la comparó con la agudeza visual de los soldados alemanes.

Sin embargo, cuando Rivers comparó a la gente de las islas de Heligoland con los isleños del Estrecho de Torres, encontró que aquellos eran “claramente inferiores” (p. 28). Afortunadamente, pudo explicar esto mediante el uso de una fórmula interesante: “Los errores de refracción que producen defectos en la visión, y en especial la miopía, son mucho más comunes entre los pueblos civilizados” (p. 42), y por eso, argumentó que estos casos no se debían descontar. Los datos recogidos de esta manera “no presentan ese grado de superioridad sobre los europeos en la agudeza visual propiamente dicha” (p. 42). En otras palabras este resultado sólo puede lograrse con una reordenación de los números. Como científico, sin duda Rivers reconoció que la normativa europea le presentaba un problema fundamental. Su mente se inclinaba hacia un lado; sus observaciones al otro. Para contrarrestar esto, buscó en la literatura y encontró mediciones de Alemania que pusieron de manifiesto que la norma había sido subestimada, un hecho corroborado por los datos de las islas Heligoland que mostraban que la norma podía ser corregida si los números se reorganizaban. Se deduce entonces que si no hay nada que pueda ser considerado como estándar, lo que puede decirse acerca del isleño también carece de fundamento.

La investigación de Rivers en esta fase mostró una notable falta de precisión; especulaciones y argumentos circulares y complicados sustituyeron la observación y experimentación científicas. Para salvar su investigación, decidió implementar una nueva prueba con el disco de Masson que medía “la sensibilidad a las diferencias de brillo” (Rivers, 1901, p. 45). Los resultados mostraron que algunos de los isleños tenían “un mayor grado de sensibilidad que la que había sido previamente registrada para la visión europea” (p. 46). Ésta era de hecho, tan alta, que Rivers se vio obligado a declarar que “el grado

de sensibilidad parecía estar tan por encima de lo que se ha registrado entre los europeos que me incliné a la incredulidad” (p. 46).

Al parecer esta incredulidad pronto dio paso a un escepticismo “científico”, pues a su regreso a Inglaterra, puso a prueba a veintitrés sujetos y logró resultados similares a los de los isleños. Estos hallazgos anularon los resultados previamente obtenidos con sujetos europeos. Sin duda, la prueba era un poco diferente en aquel momento porque había modificado el disco de Masson y había aplicado la prueba de una manera diferente. Reivindicado así, Rivers razonó que era posible que “las observaciones previas se hubieran hecho con trabajadores del laboratorio, cuyas atribuciones visuales están por debajo del promedio, o en todo caso inferiores a las de muchas personas” (p. 47). En cualquier caso, en lo que a él concernía, era “suficiente que [...] [los isleños] a quienes se les hizo la prueba no han demostrado superioridad sobre los europeos [al ser] sometidos a pruebas por exactamente el mismo método” (p. 47).

Lo que le dio cierta confianza a Rivers aquí fue que cuando los resultados de las pruebas de agudeza visual, usando el método E, se compararon con la prueba de disco de Masson, parecía haber tendencias correspondientes a la sensibilidad al brillo, como las había con la agudeza visual. Los isleños sometidos a ambas pruebas mostraron los mismos patrones de distribución en cada una de las tablas de puntuación. Este fue un resultado muy importante para Rivers, ya que ambos confirmaban sus hallazgos y sus teorías. Y la eficacia de estas pruebas era importante por otra razón. La prueba del disco de Masson le ayudó a verificar que, cuando se llevaba a cabo con los ingleses, demostraba la falibilidad de lo que a menudo “se suponía que era el estándar normal europeo” (p. 25). En otras palabras, si los logros alcanzados por los isleños en la prueba E mostraban un patrón que correspondía a los logros de los isleños con el disco de Masson, y si los ingleses durante la prueba con el disco de Masson resultaban tan buenos como los isleños, entonces era concebible que la supuesta norma europea basada en la prueba E era en sí misma cuestionable. De esta manera, si la supuesta norma europea se mostraba proble-



mática, entonces los resultados de agudeza visual de los isleños no podrían mostrar ninguna superioridad sobre los británicos.

### PODERES VISUALES

Con su método científico en efecto hecho trizas, Rivers hizo otro intento de producir una posición científica creíble desde la cual lograr sus objetivos. Recurrió a un caso teórico que establecía una distinción entre los niveles supuestamente medibles de la agudeza visual y una posición diferente que él llamó “poderes visuales”. Sugirió que lo que había hecho en realidad en su estudio hasta el momento era medir la agudeza visual propiamente dicha y afirmó “no se ha encontrado que el isleño del Estrecho de Torres sea de manera alguna extraordinario” (Rivers, 1901, p. 42). Sostuvo que al contrario, lo que había logrado la admiración de los viajeros en “las partes no civilizadas del mundo” (p. 12) fue la *apariciencia* de poderes visuales, una cosa muy diferente. Las habilidades especiales de los indígenas para ver las cosas que son apenas visibles para los europeos —como por ejemplo, distinguir aves en lo alto de las copas de los árboles, o ver barcos a distancias muy grandes, incluso “describiendo su plataforma y en algunos casos sabiendo de qué embarcación se trataba”—, eran obviamente “de una clase en la que el conocimiento especial era de enorme importancia” (p. 42). Ilustró lo que quería decir al contar una historia en la que explicó cómo había descubierto, durante un viaje en barco entre las islas, que los isleños que iban a bordo eran capaces de distinguir un barco de vapor en un puerto con sólo ver un poco de su mástil. Explicó que en el momento en que se lo señalaron, él no pudo localizar el mástil, ni qué decir de la nave misma. Sugirió que este era el origen de los poderes visuales “milagrosos” (p. 43) observados por otros viajeros en otras partes del mundo. Como explicación, se refirió a un caso en América del Sur donde Ranke, en 1897, después de haber aprendido y practicado la búsqueda de objetos a grandes distancias, había logrado aumentar su propio poder visual y hacerlo tan bueno como el de los indios, a pesar del hecho de que era miope. Una vez que le

enseñaron a identificar el modo de andar de un ciervo macho, por ejemplo, fue capaz de identificar el sexo de un ciervo a la misma distancia que la de los indios que lo acompañaban. Los poderes visuales, una vez entendidos como informados por el conocimiento local, ya no eran una característica especial atribuida únicamente a un nativo, sino que eran reconocibles como de lugares específicos y por lo tanto podrían ser atribuidos a personas de todas las sociedades. Rivers explicó que, en efecto, “es dudoso que los poderes visuales [de los isleños] rebasen los de los europeos [...] No hay duda de que el salvaje de más aguda visión trasladado a un páramo escocés sería, en esos alrededores desconocidos, un contendor muy pobre para un guardabosques escocés” (p. 44).

Rivers proporcionó una explicación científica para su generalización, con una hipótesis que señalaba que “la[s] correlación[es] entre la agudeza de la visión y el desarrollo de la acomodación visual” (Rivers, 1901, p. 44) deben ser consideradas en la interpretación de datos científicos. Sostuvo que había un aspecto que limitaba la visión que se tenía que reconocer. Por ejemplo, cuando uno se enfoca de forma selectiva en un objeto individual, sólo las cosas que rodean el área inmediata se pueden ver. Era ampliamente aceptado en la comunidad científica que “la cantidad de acomodaciones visuales que se llevan a cabo para distancias mayores a seis metros [del objeto que se está mirando] es insignificante” (p. 44). Por ejemplo, si alguien mira a través de una habitación por la ventana y se enfoca en un extremo de la casa de al lado, ve esa parte de la casa, pero no el otro extremo. Para ver el otro extremo, tiene que mover los ojos hacia ese lado de la casa. Sólo ajustando el enfoque entre los dos extremos se puede llegar a una afirmación concluyente acerca de si hay o no una persona a lo largo de la terraza. Rivers aceptó que era “posible que gradaciones finas de acomodación visual tengan lugar que ajustan el ojo para distancias mucho mayores” (p. 44), pero advirtió que no había mucha evidencia de esto.

El punto más importante para Rivers era que esta explicación le permitía aseverar que había “correlaciones entre la agudeza

de la visión y el desarrollo de la acomodación visual” (p. 44). Por ejemplo:

La frecuencia de hipermetropía en razas salvajes también puede tener cierta importancia en esta conexión. Una de las consecuencias de la hipermetropía es que la acomodación visual se hace necesaria incluso para la visión más distante. En el hipermetrope el mecanismo de acomodación está siempre más o menos en acción, y parece muy posible que con el uso más amplio de acomodación visual, puede asociarse un mayor grado de delicadeza de ajuste del que existe en el ojo emetrópico, y que con la práctica esto pueda convertirse, en el caso del salvaje, en una de las causas de su superioridad sobre el europeo. (Rivers, 1901, p. 44)

Es decir, cuanto más se centra la visión en el objeto que se mira, menos se puede acomodar la vista en los objetos a su alrededor. Como lo explicó Rivers, “no hay duda de que el salvaje es un observador muy agudo de la naturaleza” (Rivers, 1901, p. 44.) Tan agudo, inclusive, que “casi todos los detalles del paisaje y el mar tenían un nombre especial y casi cada especie que el zoólogo o el botánico reconocía como algo distinto, se diferenciaba también. En el caso de plantas conocidas, como el ñame o el plátano, habían muchas variedades con nombre” (p. 44). Sin embargo, centrarse a profundidad sobre los distintos objetos de este tipo, para Rivers no era realmente una fortaleza cultural. Rivers argumentó, de hecho, que era un ejemplo de debilidad cultural porque demostraba un menor nivel de desarrollo intelectual en el sujeto:

Distinciones minuciosas de este tipo sólo son posibles si la atención está dedicada principalmente a objetos de los sentidos, y creo que no puede haber duda de tal atención exclusiva es un gran obstáculo a un mayor desarrollo mental. Sabemos que el crecimiento del intelecto depende del material que los sentidos suministran, y por lo tanto, a primera vista puede parecer extraño que la elaboración de la parte sensorial de la vida mental sea un obstáculo para el desarrollo intelectual. Sin embargo, al considerarlo con detenimiento,

creo que no hay nada anormal en este hecho. Si se gasta demasiada energía en las bases sensoriales, es natural que la superestructura intelectual sufra. Parece posible también que el sobre-desarrollo de la parte sensorial de la vida mental pueda ayudar a explicar otra de las características de la mente salvaje. (Rivers, 1901, pp. 44-45)

De esta manera Rivers franqueó una gran distancia teórica al relacionar el constructo hipotético que él llamó poderes visuales, a un esquema teórico pre-existente que supuestamente ilustraba el desarrollo mental. Inmutado por esto, Rivers se permitió dar un salto enorme, sin fundamentar científicamente una posición en cualquiera de estos elementos. Las capacidades visuales de los isleños pudieron haberles permitido ser reivindicados como seres humanos plenos porque no eran “como animales”; manifiestamente, pero a partir de su posición teórica también era claro que los isleños eran todavía salvajes a una escala inferior de desarrollo. Después de todo, proclamar que los isleños eran seres humanos que estaban en una posición más baja de la evolución, siempre había sido el objetivo del ejercicio.

Desde este punto de vista teórico, Rivers pudo observar y explicar el fenómeno sobre el cual necesitaba teorizar y a la vez proporcionar una explicación sobre las discrepancias que incluso él podía ver en sus datos. Volviendo a la literatura científica, Rivers tuvo éxito nuevamente al encontrar material para corroborar sus teorías, citando una vez más las experiencias de Ranke, un europeo que vivió con los indios de América del Sur. Después de vivir con ellos por un tiempo, Rivers señaló que Ranke había descubierto que:

había perdido su capacidad para el goce estético de los paisajes. Encontró que objetos individuales le robaban la atención y le impedían disfrutar del paisaje en su conjunto [...] También descubrió que, debido al hecho de que estaba continuamente ocupado con los detalles [...] no podía de prestarles atención a los problemas más graves de la vida. (p. 45)

Estos eran problemas que, supuestamente, se encontraban fuera de los encuentros cotidianos, en otro plano de existencia.

Era como si el carácter comparativo de sus experimentos hubiera tomado una posición competitiva propia que poco tenía que ver con la racionalidad o la observación científica. La habilidad se tuvo que justificar con explicaciones paliadas. Las cifras se tuvieron que reajustar para que encajaran con las expectativas preconcebidas. Rivers carecía de equipo esencial; juzgó mal la subjetividad y la eficacia de sus pruebas elegidas.

En su intento por recuperar algo de terreno intelectual, Rivers se vio reducido continuamente a la formulación de postulaciones. Por ejemplo, que si bien el nativo de ojos amarillos de las partes no civilizadas del mundo puede, al igual que el isleño, obtener mejores resultados en las pruebas de agudeza visual y sus facultades visuales pueden considerarse sobresalientes, no son “como animales”. Sin embargo, utilizando los mismos datos pudo reafirmar la creencia de que los isleños no eran de ninguna manera tan avanzados como la gente de las sociedades occidentales. Para Rivers, los isleños simplemente no habían desarrollado aún las tradiciones visuales necesarias para apreciar los aspectos estéticos de la vida. La mente salvaje interpretaba de forma diferente los sentidos: interpretaba los sentidos desde un estadio inferior de cultura y desarrollo. Afirmó que para ser un pueblo culturalmente desarrollado, debe haber una apreciación de la estética y, como él explicó, “hay poca duda, creo yo, de que el hombre no civilizado no tiene el mismo interés estético en la naturaleza que se encuentra entre los pueblos civilizados” (Rivers, 1901, p. 45).

## **NOMENCLATURA DEL COLOR**

El indicador de la mente salvaje que Rivers pensaba que probaría sus teorías sobre la estética, estaba ligado a una compleja teoría de la evolución que dividía el desarrollo del sentido del color en intrincadas fases culturales. A medida que el sentido del color de la gente —su apreciación por los colores— se desarrollaba con el

tiempo, esta teoría afirmaba que las etapas podían identificarse fácilmente a partir de la utilización de un sistema de nombres, que a su vez actuarían como un marcador claramente definible del progreso alcanzado hacia un estado civilizado. Partiendo de la suposición de que la nomenclatura del color de la gente de Occidente estaba totalmente formada, entonces, cualquier cosa menor a esto indicaría una etapa más temprana en el desarrollo humano.

La teoría de la nomenclatura del color había sido desarrollada por primera vez por Gladstone, con base en su análisis de “los epítetos utilizados por Homero para el color” (citado en Rivers, 1901, p. 48). El estudio de Gladstone le había llevado a concluir que en el período de Homero se sabía muy poco sobre los nombres de los colores. Lo que se había encontrado en estos primeros registros escritos eran nociones de luminosidad y de oscuridad. Sobre esta base, Geiger llevó a cabo un estudio mucho más amplio y descubrió lo que él interpretó como un patrón de evolución en la aparición de colores. Al parecer, y al menos para Rivers, en el momento en que el proyecto de Cambridge estaba en marcha, dicha posición teórica había alcanzado el estatus de hecho científico. Rivers “sabía” que el rojo había sido el primer color en recibir un nombre y “que los otros colores se habían desarrollado en el mismo orden que el de la distribución de los colores en el espectro, siendo el azul y el violeta los últimos que se desarrollaron” (Rivers, 1901, p. 48). Por lo tanto, para ubicar a los isleños a lo largo de la escala evolutiva establecida por esta estructura teórica, Rivers cuidadosamente llevó a cabo otra serie de pruebas exhaustivas y procedió a analizar los datos. De esta manera, su objetivo era el de examinar a los nativos en vez de la teoría.

Sin embargo, Rivers se vio obligado a reconocer en su informe que no todos sus colegas doctos habían aceptado esta teoría. De hecho, algunos la habían descartado sumariamente, argumentando que se basaba en bases filológicas y no en ninguna evidencia fisiológica. Rivers citó a Virchow, por ejemplo, quien había argumentado que la proposición de Geiger era problemática, ya que suponía que

las deficiencias en la nomenclatura del color implicaban deficiencias en el sentido del color. Rivers, sin embargo, consideraba que este argumento había sido más que suficientemente refutado por otros estudios, tales como el realizado por Magnus, quien había argumentado que la evolución de la nomenclatura del color de hecho podría estar relacionada al desarrollo fisiológico. Habiéndose librado del debate de esta manera circular, Rivers procedió a someter a prueba a los isleños.

Primero, les hizo pruebas de daltonismo (dificultad para distinguir los colores) para establecer una base para la comparación de los isleños con personas estudiadas en otros lugares. Se examinaron 152 individuos, tanto del este como del oeste de las islas del Estrecho de Torres, y de la isla Kiwai hacia el norte. A los participantes se les pidió que emparejaran siete pequeñas madejas de lana de prueba: “las tres lanas de prueba utilizadas por Holmgren para el diagnóstico del daltonismo fueron suplantadas por otras cuatro” (Rivers, 1901, p. 49). Se hicieron anotaciones de cada intento y todas las combinaciones de colores utilizando estas lanas. Los isleños emparejaron los colores a satisfacción de Rivers y no mostraron evidencia alguna de daltonismo de los colores rojo y verde, ya que ningún isleño “emparejó, [y] ni siquiera transitoriamente comparó, la lana rosa de Holmgren con la azul o la violeta, que son las confusiones más frecuentes que se producen en el daltonismo” (p. 51). Estos hallazgos coincidieron con otros estudios de daltonismo en otras partes del mundo, permitiendo a Rivers argumentar, “Ciertamente, parece que [...] el daltonismo es menos frecuente en muchas razas, de lo que es entre personas de raza caucásica y semítica” (p. 93).

Ante la sospecha de casos de ceguera de los colores amarillo y azul cuando algunos de los participantes compararon lanas azules con amarillas y azules con marrones, Rivers planteó la hipótesis de que esto era probablemente otra característica potencial de las personas nativas. Al no encontrar evidencia de la persistencia de estos emparejamientos en otras combinaciones, sugirió que la falta de brillo de las lanas de color amarillo podría explicar la tendencia de

los participantes a asociar los azules con colores apagados. Era posible que algunos de los isleños, al no comprender plenamente lo que se les estaba pidiendo hacer, estuviesen comparando los colores apagados. Los que cometieron estos errores, explicó, eran los mismos que no entendieron completamente lo que se esperaba de ellos en el experimento. La literatura científica ya había aislado este fenómeno, cuando Scholer reportó un caso de un nubio en Berlín que, como Rivers dedujo, padecía de “ceguera amarillo-azul” (Rivers, 1901, p. 51). El nubio emparejó el rojo y el naranja con el púrpura, el azul con el amarillo y el gris, y el amarillo con el azul y el gris. A pesar de que la confusión era más marcada en el nubio, fue razón suficiente para que Rivers se mantuviera alerta ante cualquier marcador que pudiera apoyar las conclusiones de Scholer. “El tema es de gran importancia,” escribió, “porque sería muy notable si la ceguera de color amarillo-azul, tan rara entre los europeos, se presentara en otras razas” (p. 51).

Al término de estas pruebas Rivers se sintió capacitado para afirmar que “el número de examinados [...] [era] lo suficientemente grande como para justificar decir que el daltonismo [...] [estaba] ausente en esta raza, o que era mucho menos frecuente que entre las poblaciones de Europa” (pp. 52-53). Llegó a la conclusión de que, como la gente de estas partes del mundo podía ver todos los colores, su tarea era ahora ver si habían desarrollado la capacidad cultural para nombrarlos. Para hacer esto, Rivers los estimuló con papeles y objetos de colores. Los papeles de colores se los había comprado a Rothe de Leipzig y se consideraban en el momento el estándar utilizado por los expertos que examinaban la visión del color. Rivers sintió que al utilizar la combinación del papel y el objeto, le permitiría comprobar las variaciones entre el nombre de un color y el nombre de un objeto de color.

De su trabajo preliminar en la Isla Murray, Rivers observó un gradiente que iba de niños que apenas conocían los nombres de los colores a gente mayor que los conocía todos. Notó que las mujeres no sabían tantos colores como los hombres, y que mientras los



hombres mayores podían recordar y reproducir los colores del arco iris con las lanas de colores de prueba, los hombres más jóvenes no eran tan buenos para hacer esto. Rivers pensó que esta prueba en particular demostraba niveles de retención en la memoria: “Las observaciones son interesantes en cierta manera ya que muestran el grado de precisión con el que los nativos pueden dar una descripción de un fenómeno natural a partir de la memoria” (p. 70). Para él esto significaba que los hombres mayores eran capaces de abstraer un fenómeno natural y reproducirlo de memoria. Evidentemente, también podría haber significado que los más jóvenes en la Isla Murray no estaban realmente interesados en la reproducción de un arco iris, pero Rivers decidió sostener en cambio que esto demostraba que “el fracaso de los jóvenes es sólo uno entre muchos casos de la pérdida de poderes de observación de la naturaleza que ha acompañado su contacto con la civilización” (p. 70).

Uno de los aspectos más reveladores de sus resultados hasta el momento, al menos en lo que concernía a Rivers, era la confirmación de que, si bien había una clara definición en cuanto al nombre para el color rojo en las islas, también había una incertidumbre demostrable sobre un nombre para el azul. Esto, a su juicio, estaba correlacionado con la evidencia filológica en la literatura científica de que el nombre para el rojo fue el primero en emerger y el primero en convertirse en un término universal, y que los nombres de los colores posteriores surgieron en el orden del espectro luminoso, de los cuales, las variaciones del azul fueron las últimas. Rivers fue más allá y especuló en su informe que la precisión del color rojo en los esquemas isleños y la incertidumbre sobre un nombre para el color azul, podrían ser señal de un estado primitivo prolongado. Con este déficit en la nomenclatura del color, estaba convencido que afirmaría de manera concluyente que con lo que estaba tratando aquí era una característica fundamental de la mente salvaje.

Los dos elementos cruciales que Rivers necesitaba catalogar eran los derivados de los nombres de los colores y el carácter definido o indefinido de ellos. Documentó los nombres de los colores

utilizados en el Estrecho de Torres e identificó sus derivados. Además, tomó nota de términos calificativos utilizados para describir los tonos de los colores primarios (calificó los tonos de color como grandes, pequeños, buenos, similares a, malos, sucios, etc.; véanse las páginas 56, 60 y 61). Refiriéndose a los nombres de los colores señaló que “casi todos forman parte de las vidas de la gente de alguna manera práctica, ya sea como alimentos, medicamentos, o como objetos utilizados en la brujería” (p. 63). Aunque había evidencia que indicaba que los azules y verdes se derivaban de los nombres utilizados para el mar como también para las hojas, se encontró con que los nombres del rojo de la sangre y el verde de la bilis aparecían en formas más definidas. La literatura general sobre los resultados obtenidos en Melanesia mostraba que el uso de la palabra sangre para el rojo es muy común, y la literatura que trata de las personas asiáticas mostraba que, al igual que los isleños, tenían correspondencias similares entre el nombre para el verde y el nombre de la bilis y la vesícula biliar. Si bien aceptó que el nombre en inglés para la vesícula y el amarillo “están [también] estrechamente relacionados” (p. 63), Rivers siguió argumentando obstinadamente que era más probable que en las comunidades nativas “los objetos que atraían la atención debido a su belleza, rara vez formaban la base de los nombres de los colores” (p. 63). Afirmó que la mente salvaje era rígidamente práctica como para haber desarrollado un sentido estético. Aparte de un caso en la Isla Murray, donde una flor era la base para un nombre para el amarillo, Rivers encontró que en general los nombres de las flores no se contaban en el vocabulario de los colores de los isleños. Esto era, como él dijo, muy diferente de los británicos y su “uso de violeta, rosa, malva, heliotropo, rosa, etc.; todos derivados de nombres de flores” (p. 64).

Fortalecido por la literatura occidental sobre los pueblos nativos, Rivers consideró apropiado afirmar que la asociación de la palabra para el rojo con el nombre que se utiliza para la sangre era un indicador revelador de su estado salvaje. En su informe no hace mención de los hallazgos de sus colegas, Haddon y Ray, de

que la palabra isleña *kulka* también se utiliza para el rojo, así como para la sangre, “[p]ero *kulka*, como definitivamente se informó al Sr. Ray, se utiliza también para el amanecer, como por ejemplo, *ar kulka*: enrojece la madrugada; por lo tanto, *Kulkalaig* significa la gente del este” (Haddon, 1904, p. 2). Mi familia y la comunidad a la que pertenezco son el pueblo Kulkalaig al que se hace referencia aquí. A la gente de una isla cercana a nosotros (mis familiares) se la conoce como Kulkagal. Somos, literalmente, el pueblo que está al este de las islas Muralag, Badu y Mabuiag, el lugar donde sale el sol. A pesar de esto, yo crecí y aprendí a aceptar sólo la interpretación de los de afuera del nombre de nuestra parte de las islas: gente “sedienta de sangre”.

Rivers consideró que era “digno de mención que el mar, en lugar del cielo, debería haber sido el origen de la palabra azul” (p. 62). Las variaciones en el color del mar van desde agua marina a negro en las islas, y cambian de semana a semana dependiendo de la época del año, la fase de la luna, la velocidad del viento, la fuerza de las olas, o la profundidad del agua. Por supuesto, en estas partes del mundo, justo al sur del ecuador, no hay invierno. El cielo es casi siempre azul—incluso detrás de las nubes—y es de color negro una vez que el sol se ha puesto. El hecho de que los isleños dependen del mar para los alimentos básicos significa que se presta mucha atención a las condiciones cambiantes del océano, mucho más que el azul casi inmutable del cielo y el negro de la noche.

Sin embargo, su punto de vista también tenía que ver con la certeza o incertidumbre sobre los nombres de los colores (ver la tabla en la p. 61).

Aunque Rivers no cuantificó estos datos en las tablas comparativas como lo hizo con las pruebas de agudeza visual, se sintió capacitado para llegar a la conclusión de que “había gran claridad y unanimidad en la nomenclatura para el rojo, pero mucho menos para el naranja y el amarillo, menos aún para el verde, y una gran incertidumbre para el azul y el violeta” (Rivers, 1901, pp. 54-55).

## Nomenclatura de color

Color	Isleños del Este	Isleños del Oeste
Rojo	“En la Isla Murray todos llamaban al rojo <i>mamamamam</i> ” (Rivers, 1901, p. 53).	“Casi todos llamaban al rojo <i>kuladgamulnga</i> ” (Rivers, 1901, p. 57).
Púrpura y rosa	El mismo nombre isleño, <i>kebe mamamamam</i> era utilizado “por muchos” (p. 54); otros tres nombres también se utilizaban.	El mismo nombre isleño, <i>kulkadgamulnga</i> era utilizado “por la mayoría” (p. 57); varios utilizaban tres nombres más.
Naranja	“Casi todos llamaban al naranja <i>bambam</i> ” (p. 54); tres nombres más se utilizaban.	“La mayoría [...] llamaba al naranja <i>murdegamulnga</i> ” (p. 57); se utilizaban cuatro nombres más.
Amarillo	“La mayoría llamaba al amarillo <i>bambam</i> ; un buen número lo llamaba <i>siusiu</i> ; otros lo llamaban <i>giazgiaz</i> , o muy de vez en cuando <i>zomkolberkolber</i> , y uno lo llamaba <i>sunrsunur</i> ” (p.54).	“Casi todos llamaban al amarillo <i>murdegamulnga</i> ” (p. 57); tres nombres más se utilizaban.
Verde	“La mayoría llamaba al verde <i>soskepusoskep</i> ” (p. 54); cinco nombres más se utilizaban.	“Verde, <i>maludgamulnga</i> o <i>ildegamulnga</i> ” (p. 57).
Azul	Los azules tenían nada menos que ocho nombres distintos.	“El azul era llamado <i>maludgamuknga</i> con más frecuencia” (p. 57); había otros seis nombres.
Violeta	El violeta tenía nueve nombres distintos.	“Varias personas llamaban al violeta <i>maludgamulnga</i> [...] con frecuencia” usaban otros seis nombres más (p. 57).

La gran precisión sobre el rojo era su referencia constante a la sangre. En contraste, la “gran inexactitud sobre el azul” era el resultado de que algunos utilizaban términos del mar, algunos utilizaban el mismo término para el verde, y otros utilizaban el término utilizado para el negro. Para Rivers esto era indicación de que la gente de las islas todavía no había definido un término común para el azul. Como solamente el rojo había sido negociado para ajustarse a un término común, esto confirmaba su opinión de que en realidad estaba lidiando con un grupo de personas primitivas, que estaba en las primeras etapas de su desarrollo cultural —un pueblo práctico con poco aprecio por la estética.

También podría argumentarse que si los isleños tenían más nombres para el azul que para el rojo, esto podría deberse a que el azul era mucho más significativo para ellos que el rojo. En las islas hay razones muy importantes para tener varios nombres para el azul. Si tenemos en cuenta que Rivers señaló que por razones prácticas las palabras y las variaciones de palabras para el azul dependían más del mar que del cielo, entonces es concebible que los isleños tuvieran que prestar más atención a los diferentes tonos y matices del color azul. Esto es particularmente cierto si el éxito del buceo y de la pesca, la caza y la captura de animales y mamíferos marinos dependían de mareas y corrientes particulares y de las estaciones cambiantes. Tienen que haber concentrados esfuerzos para hacer distinciones entre el azul cambiante del agua: las mareas bajas (verde-blanco), las mareas muertas (azul), de aguas profundas (azul-negro), aguas poco profundas en la hierba (verde-aguamarina-claro-amarillo), de aguas poco profundas en la arena (turquesa), las mareas en los arrecifes (marrón-claro). Aquí también debemos tener en cuenta que estos colores son más evidentes cuando el sol está directamente arriba. Incluso hoy en día, si se le pregunta a un isleño, éste dará un nombre diferente dependiendo de los elementos. Esto dependerá principalmente de dónde está el isleño posicionado físicamente en relación con el área del agua a la que hace referencia, teniendo en cuenta una posible actividad que podría llevarse a cabo en esa región, así como

el tiempo previsto para una visita. Digamos, por ejemplo, si a un isleño se le pregunta si sería apropiado bucear para buscar langostinos en mareas bajas, a pesar de que el agua es de color turquesa, su respuesta sería “no, agua sucia”, es decir, hay poca visibilidad para el buceo. En otras palabras, si se señala el agua como un objeto, se mueven los brazos para indicar los movimientos de natación y luego se le pregunta al isleño, “¿qué color es ese?”, es muy posible que la respuesta sea “agua sucia”. No significa que el agua sea del color de la tierra. Significa que hay un elemento de nubosidad en el agua que reduce la visibilidad al bucear. El color real es irrelevante en esta designación. Pero la gama de nombres es importante para una entidad como el mar porque es algo más que sólo una masa líquida.

Otro marcador importante que Rivers consideró crucial, fue la adopción de los isleños de una corrupción de la palabra azul en inglés, *bulu-bulu*. Aquí también hay una explicación más simple: si tomamos en cuenta que todas las cosas azules utilizadas como objetos en el estudio de Rivers (por ejemplo, parches de color, vasos, adornos personales o ropa), se referían a elementos introducidos por Occidente, entonces se puede deducir que los isleños se veían obligados a utilizar el término en inglés para los nuevos elementos. Es decir, *bulu-bulu* no es necesariamente un término de sustitución debido a la ausencia de un nombre isleño para el objeto foráneo de color y, por lo tanto, un factor revelador que lleve a considerarlo como una corrupción de una palabra inglesa, sino, y más apropiadamente, el uso de un término que por derecho le pertenece a los elementos introducidos.

De esta manera, al igual que se puede hacer un argumento acerca de la unanimidad o certeza de la palabra para el color rojo como un indicador de desarrollo, también se puede hacer el argumento contrario. Sea cual sea la verdad que se acepte, los principios centrales sugieren que no es el argumento filológico sobre los colores lo que necesita probarse; es la gente misma la que debe probarse o refutarse. Basado en este castillo de naipes de teoría, Rivers observaría y probaría sus verdades científicas.

Con estos términos de referencia, Rivers determinó que la nomenclatura del color, especialmente en la Isla Mabuia, era el sistema más extenso que había visto en la literatura académica, incluso más amplio que el vocabulario de los colores de la Isla Murray. Los isleños en la parte occidental del Estrecho, según él, tenían “algún objeto natural en la mente para comparar con todos los matices de color que se les mostraban” (p. 64). Razonó que, “el vocabulario de los colores ilustra muy bien el amplio conocimiento que posee el salvaje de las cosas concretas que lo rodean y los poderes de observación asociados con este conocimiento” (p. 64). Para Rivers, el intrincado sistema de nombres de colores y todos los matices de color con objetos concretos, eran indicación de que el desarrollo cultural se veía afectado porque la atención estaba enfocada principalmente en distinciones minuciosas. Según él, esto ayudaba a explicar la percibida falta de interés de los isleños en la estética. Basándose en este argumento, proclamó que la etapa de desarrollo en los isleños era “más que una indicación de un rasgo característico de la mente salvaje, es decir, una falta total de interés estético en la naturaleza” (p. 64), y que “esta falta de interés estético puede deberse directamente al sobre-desarrollo del aspecto sensorial de la vida mental” (p. 64).

Con base en estos resultados laboriosamente argumentados, Rivers intentó construir un mapa de la evolución de la región mediante la comparación de los isleños con otros pueblos indígenas que vivían cerca. Al reunir los datos de la zona del río Fly hacia el Norte en la costa de Papúa Nueva Guinea, construyó un complejo continuum de la práctica entre los tres sitios: la Isla Kiwai (situada en la desembocadura del río Fly), la Isla Murray y la Isla Mabuia. Su plan estaba basado principalmente en la recolección de datos de los nombres para el color azul: “En lo que respecta al azul, [...] los tres idiomas pueden ser considerados representativos de tres etapas en la evolución de una nomenclatura de este color” (p. 66).

Rivers declaró que los datos de la Isla Kiwai, por ejemplo, no mostraban ninguna palabra para el azul. Este es un lugar en la desembocadura de uno de los mayores sistemas fluviales de un país

(Papúa Nueva Guinea) con precipitación cuantificable en metros. Allí los ríos empiezan en las montañas muy altas y llegan a la costa con gran rapidez. El agua está llena sobre todo de lodo y escombros. Es también el lugar de encuentro del agua dulce y la salada. Durante muchos meses del año, las capas de agua dulce permanecen en la superficie y los ríos tienen una apariencia marrón. Además, la Isla Kiwai está geográficamente más aislada de las ciudades más grandes que las islas del Estrecho de Torres. El contacto con el “mundo exterior” y sus objetos materiales, por lo tanto, era muy limitado. Esto puede ayudar a explicar por qué Rivers no podía encontrar “una palabra para el azul” (p. 66). La mayoría de los Kiwai utilizaba el mismo término para el verde, “negro, opaco o sucio” (p. 66), mientras que *bulu-bulu* no cuenta para nada en su idioma.

Del mismo modo, los datos de la Isla Murray no indicaron “ningún nombre real para el azul” (p. 66). Rivers señaló que la mayoría de los isleños de Murray utilizaba una versión modificada de la palabra inglesa, *bulu-bulu*, y en su ausencia utilizaban *suserisuseri* (azul y verde) y, en ocasiones *golegole* (negro). En contraste con Kiwai y las islas Murray, Rivers consideraba que los datos de Mabuiag “presentaban una etapa más desarrollada en la existencia de una palabra, *maludgamulnga*, que se utilizaba definitivamente para el azul, pero también se utilizaba para el verde” (Rivers, 1901, p. 67). Añadió que la gente Mabuiag, también tenía “la tendencia a confundir el azul y el negro” (p. 67). Expresó su sorpresa de que los isleños compararan el color azul con la oscuridad de la noche y se quedó aún más perplejo al notar que “estos nativos comparaban un azul brillante y saturado con el color del agua sucia” (p. 94).

Los datos de la Isla Kiwai recolectados por Rivers le sugirieron que la gente Kiwai se encontraba en una etapa mucho más temprana del desarrollo que los isleños del Estrecho de Torres, mientras que los datos de la Isla Murray indicaban que la población de Murray no estaba tan desarrollada como la de Mabuiag. También aceptó las conclusiones de su colega Ray según las cuales la nomenclatura de color utilizada por los aborígenes en el continente australiano estaba



aún “menos desarrollada que la de los Kiwai” (p. 67). De esta manera, el estado cultural de los pueblos divergentes en toda la región fue determinado mayormente de acuerdo con las configuraciones preconcebidas sobre el color azul, creando un camino evolutivo que comenzó con los aborígenes del Sur, viajando hacia el Norte y pasando por la Isla Murray hasta la gente Kiwai en la parte más al Noreste del Estrecho de Torres, y luego al Sur a la Isla Murray casi un tercio del camino de regreso hacia los aborígenes, y luego al lejano Oeste del Estrecho de Torres hacia Mabuiag. Estos datos podrían simplemente haberle indicado a Rivers que existían diferencias en la nomenclatura del color entre los isleños, los aborígenes de esa parte de Australia, la gente Kiwai y los habitantes del Oeste. En cambio, desde los confines más profundos e impenetrables de su punto de vista teórico, fue capaz de hacerlos rendir mucho, mucho más.

Como científico, Rivers tenía que comprobar objetivamente sus resultados por lo que hizo observaciones cuantitativas para medir cualquier “grado de insensibilidad a este color, lo que hace que un determinado color azul sea más oscuro y más apagado de lo que es en la visión europea, y podría ayudar a explicar la confusión de este color con el negro” (p. 70). Para ello, utilizó el Tintómetro de Lovibond, un instrumento similar a un tubo a través del cual uno ve tres cristales de diferentes colores que pasan sobre dos agujeros cuadrados que dejan entrar la luz y permiten que el científico “determine el límite de cada uno de los tres colores” (p. 71) rojo, amarillo y azul. Cada uno de los tres cristales tenía un color por separado y tenía toda el área cubierta de gradaciones de color, de claro a muy saturado. Rivers hacía girar una rueda de color de su menor punto hasta el punto más alto de saturación y luego hacia abajo otra vez. El isleño sólo tenía que mirar por el tubo e identificar el color, o falta de color, tan pronto como fuera posible, a medida que el vidrio pasaba sobre los agujeros cuadrados. Los resultados de los experimentos de Rivers fueron tales que pudo “demostrar que los nativos de la Isla Murray distinguen un rojo muy tenue con mucha más facilidad que

el azul, mientras que, por el mismo método, en la visión europea hay poca diferencia” (p. 95).

Más adelante, su propio trabajo sobre la visión del color de la retina periférica (pp. 75-80) contradujo esto directamente, y dejó a Rivers sin “duda alguna de que el color azul era reconocido con facilidad, incluso con más facilidad que otros colores” (p. 79). En este experimento en particular, Rivers hizo que los isleños lo miraran directamente a él mientras él introducía muestras de color poco a poco, de uno y otro lado, para distinguir en qué momento y en qué ángulo, pensaba él que ellos podrían determinar los colores. La explicación de Rivers de la discrepancia fue que “la forma más inmediata de reconciliación de las dos observaciones es suponer que la sensibilidad defectuosa al azul se debe, principal o totalmente, a la influencia de la mácula lútea” (p. 79). Su hipótesis era fisiológica y se refirió a la literatura para apoyar su argumento: “Es bien sabido que, debido a la pigmentación amarillo-rojo de la región de visión directa, los rayos azules y verdes son absorbidos más fuertemente que en las regiones extra-maculares de la retina” (p. 79). Esta aserción, por desgracia, no tenía ninguna referencia y no era más que una afirmación, que él procedió a respaldar con aún más conjeturas suyas:

No hay, hasta donde yo sé, ninguna evidencia real de que la pigmentación amarilla de la mácula sea mayor en las personas de piel negra que en las de razas caucásicas, pero hay pocas dudas de que este debe ser el caso. Si es así, la absorción de los rayos verdes y azules sería mayor que en el ojo europeo y puede dar cuenta de la relativa insensibilidad al azul. (Rivers, 1901, pp. 79-80)

La naturaleza conveniente y poco convincente de esta proposición no impidió que Rivers la usara para llegar a sus propias conclusiones lógicas. Para Rivers, los parches de color recaían en su totalidad en la región macular con las pruebas del tintómetro, mientras que las pruebas de la visión periférica se distinguían en las regiones extra-maculares de la retina. Era entonces concebible que “las sensibilidades defectuosas para el azul deben ser consideradas como

una función de la pigmentación y no [como algo relacionado con] el primitivismo del [...] órgano visual” (p. 80). Esta era una posición digna de crédito sólo en términos de su construcción en la forma de un argumento lógico, y no como algo establecido por la ciencia fisiológica.

Rivers, al no tener más instrumentos científicos a la mano, trató de obtener una idea del sentido del color entre los isleños, simplemente pidiéndoles que escogieran el que más les gustaba de los papeles de colores. A algunos se les pidió que eligieran los tres mejores colores, mientras que a otros se les pidió organizar todos los colores en orden de preferencia. Una persona, de hecho, dispuso los colores en el mismo orden exacto que Rivers había hecho cuando estaba trazando la nomenclatura del color. No satisfecho con la eficacia de este experimento, Rivers les pidió a los isleños que discutieran sus preferencias y se encontró con que “en estos casos nunca se pusieron de acuerdo, sino que cada uno dio su opinión independiente” (p. 83). Encontró que este era el caso también entre las parejas casadas y sus deliberaciones sobre las preferencias de color. Los colores más populares entre los isleños, informó, eran el rojo, el violeta, el índigo, el negro y el amarillo; los menos favorecidos eran el azul, el verde y el violeta. Había, sin embargo, en estos datos un elemento que preocupaba y que no podía ser fácilmente explicado y desechado:

Me inclinaba a considerar la frecuencia del negro entre los papeles seleccionados por los hombres como una característica muy dudosa, y como una indicación de que no entendían bien lo que se quería, pero cuando me enteré de que el negro era tan predominante en su adorno personal, esto dejó de ser insatisfactorio, y puede ser tomado como una indicación de que realmente les gusta este color (o ausencia de color). (Rivers, 1901, p. 83)

Él creía que las observaciones acerca de lo que la gente se ponía para ir a la iglesia los domingos confirmarían su hipótesis científica. El negro era el más popular entre los hombres, seguido por el rojo y el verde. El azul era el menos popular. Las mujeres, por

el contrario, se vestían principalmente de rojo, el color rosa ocupaba el segundo lugar, luego el azul y luego el amarillo. Rivers señaló que había una notable ausencia de colores verdes entre las mujeres. La combinación de colores usados por los isleños le sugirió que había una preferencia por vestirse de amarillo combinado con colores azules, y rojos con verdes. Rivers describe las combinaciones de rojos y amarillos usadas por las personas Kiwai como “espantosas” (Rivers, 1901, p. 84) y, cuando un padre prefirió el amarillo combinado con el azul y su hija optó por combinar el color amarillo y el escarlata, llegó a la conclusión de que “el hombre sin duda parecía tener el mejor gusto” (p. 84).

Al demostrar así su gusto impecable, Rivers resumió su caso:

La importancia de esto en la controversia mencionada al principio de este documento es obvia. En la literatura antigua, así como entre las modernas razas bárbaras y salvajes, la nomenclatura es particularmente defectuosa para el color azul y en el Estrecho de Torres este defecto característico de la nomenclatura se ha asociado con un significativo grado de insensibilidad a este color. La visión de colores de los isleños del Estrecho de Torres le da cierto respaldo a los puntos de vista de Gladstone, Geiger y Magnus, según los cuales el lenguaje defectuoso del color de la literatura antigua podría haber sido asociado con un sentido defectuoso del color. Sin embargo, hay poca duda de que cualquier insensibilidad fisiológica que pueda existir, sólo puede ser uno de los factores que determinan los rasgos característicos de la nomenclatura de color primitiva. (Rivers, 1901, p. 95)

Ciertamente, puede haber cualquier cantidad de explicaciones para la observación del fenómeno. Hay poco en los resultados de Rivers que podría ser utilizado para construir ya sea una teoría científica de la nomenclatura del color o una teoría sobre la subjetividad del sentido del color. Lo que nunca fue cuestionado, por supuesto, fue la aceptación de la proposición de que había un defecto en el sentido del color desde un principio.

## ILUSIONES

Era obvio que Rivers pensaba que había hecho considerables avances en sus investigaciones en el Estrecho de Torres. Sin embargo, lo que a su juicio tenía que hacer ahora, era descubrir la esencia de las ilusiones generadas al interior de la mente salvaje para describir la forma en que el cerebro de los isleños procesaba el flujo de la información y la interpretaba como una ilusión con significado. Fundamentalmente, quería reunir datos para corroborar sus teorías, derivadas de las de Jackson, sobre los distintos niveles de la función cerebral y la manera en que las zonas del cerebro que habían aparecido más recientemente en la escala evolutiva dominan o reprimen los centros más bajos o antiguos. Jackson ya había argumentado que la corteza cerebral tiene la función primordial de refinar, mantener el control e inhibir los procesos más primitivos del más antiguo mesencéfalo (Whittle, 1997). Es importante recordar que, para Rivers, la psicología y la antropología estaban intrínsecamente ligadas a las ciencias biológicas ya que la fisiología y la psicología eran parte del mismo proceso; la superioridad racial y las diferencias raciales se podrían demostrar tanto en la biología como en la cultura. Tenía que demostrar su creencia “de que la ilusión es primitiva y [está] profundamente arraigada” y descubrir si “hay que buscar su origen en alguna condición fisiológica, o si en este momento es necesario contentarse con una explicación psicológica” (Rivers, 1901, pp. 116-117).

Para hacer esto, Rivers procedió a examinar la fisiología del ojo isleño para ver si había algo que pudiera afectar el grado de ilusión a diferentes distancias. Utilizando el experimento de caída de Hering, al principio estudió si los isleños tenían visión binocular. A los isleños se les pidió que miraran, a través de un tubo cilíndrico, una cuenta sostenida por un alambre muy fino a una distancia de dos pies, y que midieran si unos objetos que se dejaban caer dentro del plano de la visión estaban “más cerca o más lejos de él que el punto de fijación” (p. 97). Como Rivers explicaría, “los que tienen visión binocular, al usar ambos ojos, son capaces de estimar las distancias relativas de tal objeto, aun cuando están muy cerca del punto de fija-

ción, mientras que las personas sin visión binocular están a la par de los individuos normales cuando usan sólo un ojo, y son incapaces de juzgar las distancias relativas de los objetos que caen, incluso estando más cerca o más lejos del punto de fijación” (p. 97).

Al examinar diecisiete isleños, Rivers encontró que cuando ambos ojos estaban en uso casi todos daban respuestas correctas, mientras que cuando utilizaban un sólo ojo los resultados eran correctos sólo en un 50% de las veces. La comparación de estos resultados con los de otras pruebas de imágenes dobles, lo llevó a concluir que “tal vez el principal interés de estas observaciones es mostrar que la gente del Estrecho de Torres era sin duda tan buena observadora como el europeo promedio” (p. 99). Esto, por supuesto, demostró que se podía adoptar un punto de partida común para sus pruebas.

Algunos de los aspectos básicos que Rivers trató de documentar al examinar las percepciones espaciales fueron la exactitud de las contribuciones, la constancia de cada intento, y su valor comparativo cuando se cotejan con los resultados globales del mismo grupo. Rivers estaba interesado en hasta qué grado las personas se veían afectadas y cómo los resultados de cada persona correspondían al resto del grupo. Se trazaron grados medibles de variación de las puntuaciones individuales y luego se compararon con el grado de variación global entre todos los participantes, para que los resultados pudieran figurar como hallazgos normativos para el grupo en su conjunto. Los datos de estas pruebas se convirtieron así en la medida científica para identificar las características esenciales de determinados grupos de personas. Fue sobre esta base que Rivers hizo sus comparaciones entre las mentes civilizadas y las salvajes.

Rivers también hizo pruebas sobre la habilidad de los isleños para calcular distancias al pedirles a cuatro de ellos, de edades entre cuarenta y sesenta años, que movieran un cursor a lo largo de una regla para mostrar lo que estimaban que era el “estándar” de 80 mm y de 160 mm. Comenzó colocando el indicador en el extremo inferior de la regla antes de pedirles a los isleños que estimaran las distancias. Posteriormente lo colocó en el extremo superior. Rivers observó que

había “una clara tendencia a hacer la longitud variable más corta que el estándar” (p. 101) y que “la variable se hacía más grande cuando una distancia larga tenía que ser reducida, que cuando una distancia corta tenía que ser alargada” (p. 101). Esto era, como él pacientemente explicó, algo que también fue observado en los europeos y “[es] la misma peculiaridad que también está muy marcada en las observaciones sobre la ilusión de Müller-Lyer” (p. 101).

Luego Rivers les pidió a veinte hombres y doce niños, todos de la Isla Murray, que dividieran líneas de 100 mm en dos o más partes iguales. En promedio, los isleños tendían a hacer la izquierda más larga que la derecha, aunque para los niños esta tendencia no era tan constante como para los hombres (Tabla VII, p. 103). Cuando se comparó con los logros de 15 estudiantes de psicología ingleses y 12 niños de Girton, un pueblo cerca de Cambridge (quienes eran en promedio mayores que los niños de la Isla Murray), hubo una tendencia opuesta a hacer la mitad de la derecha más grande (Tabla VIII, p. 104). Rivers señaló que no se pueden sacar muchas conclusiones de esto, excepto que “casi todos los hombres de la Isla Murray cometían un error constante en una dirección, mientras que los individuos ingleses cometían el error en la dirección opuesta” (Rivers, 1901, p. 104). Sin embargo, Rivers sostuvo que valía la pena notar la variación promedia (Tabla VIII, p. 104), ya que aunque los estudiantes de psicología obtuvieron mejores resultados con una variación media de 0,56, los hombres y muchachos de la Isla Murray con promedios de 1,31 y 1,77, respectivamente, sólo podían ser comparados con los resultados de los niños ingleses de 1,27. Al interpretar esto, Rivers llegó a la conclusión de que “los resultados aquí muestran que el hombre y el niño de la Isla Murray son capaces de realizar la sencilla operación de dividir una línea en dos mitades iguales con casi la misma precisión y constancia que el niño de un pueblo inglés” (p. 104). No obstante, Rivers creía que el factor de la constancia en lograr aquellos resultados era lo que los separaba de los estudiantes de psicología. Al comparar la variación media de todos los intentos, decidió que los datos mostraban que los hombres isleños eran más

erráticos con sus estimaciones que los estudiantes de psicología, y que de hecho, tenían el nivel de consistencia de un niño la aldea de Girton.

En las pruebas que llevó a cabo de la división de una línea de 100 mm en tres o más partes, las estimaciones medias de ocho hombres y seis niños isleños de la Isla Murray fueron comparadas sólo con 12 niños de Girton, ya que se eliminó a los estudiantes de psicología de la comparación. Rivers notó que, en términos comparativos, la variación de los niños de la Isla Murray al dividir líneas en tres o más partes era “consistentemente menor que la de los adultos, es decir, la exactitud de la división era mayor en los niños” (p. 107) y que, en comparación con las cifras colectivas de los niños de Girton resultaron ser “un poco más pequeñas que las de los niños de Murray” (p. 107). Sin embargo, se esforzó en señalar que esto no equivale necesariamente a hacer “inferior al niño inglés” (p. 107).

A excepción de uno de los niños evaluados, Rivers encontró que la mayoría de los isleños no dividía una línea en cuatro partes, dividiéndola primero en dos partes iguales. Señaló, además, que los niños del pueblo inglés dividían las líneas de izquierda a derecha al igual que los niños isleños y “no cabe duda de que esto se debió a la influencia de su educación” (p. 108). En contraste, Rivers encontró que de los ocho hombres examinados en la Isla Murray, cuatro comenzaron a dividir la línea desde la izquierda, tres comenzaron por la derecha, y uno comenzó desde ambos extremos. Rivers llegó a la conclusión de que cuando se toma “en cuenta el número de intentos necesarios antes de que las líneas fueran divididas con éxito y el grado de exactitud en comparación con los niños de Girton, los nativos del Estrecho de Torres eran claramente deficientes en esta operación” (p. 108). Rivers sostiene que, sin embargo, cuando se tienen en cuenta las dificultades del lenguaje en la realización de un experimento, así como “sus deficiencias en la numeración [...] los resultados fueron sorprendentemente buenos” (p. 108).

Rivers también quería saber si los isleños podían trazar una línea vertical de la misma longitud que la dada por una norma ho-



rizantal. En esta prueba se les asignaron tres tareas a 20 hombres y 12 niños de la Isla Murray. La primera requería dibujar una línea vertical que partía del centro de una línea estándar horizontal de 100 mm, la segunda requería que comenzaran en el extremo de la línea estándar, y la tercera requería que dibujaran una línea que pasara a través del centro de la estándar con distancias iguales a cada lado, como en cruz. Los datos de estas pruebas se compararon entonces con los de los 15 estudiantes de psicología y 12 niños de la aldea Girton.

Rivers encontró que tanto los hombres como los niños isleños alcanzaron una tasa de precisión global que mejoró a lo largo de las pruebas. Por ejemplo, “en la prueba No. 1 la longitud media de la línea vertical era claramente más pequeña que en la prueba No. 2, y en la No. 2 era más pequeña que en la No. 3” (p.112). Comparativamente, los chicos eran más precisos en sus estimaciones que el estándar y, como lo señaló Rivers, había un factor de constancia destacable: había una consistencia entre los muchachos a estimar por encima de los 75 mm, mientras que los hombres mostraban un factor de consistencia en la estimación por debajo de los 75 mm. Esto le indicó a Rivers que “la ilusión era aparentemente menos marcada” (p. 112) para los chicos. Los datos de 15 estudiantes de psicología y de 12 niños de Girton (Tabla XIII, p. 113) también mostraron mejora en la precisión de sus estimaciones a medida que avanzaban en las pruebas. Rivers señaló que había una característica interesante para los cuatro grupos: todos “coinciden en hacer la línea vertical más corta cuando se dibuja desde el centro de la línea horizontal que cuando se dibuja desde un extremo, y más corta en la última de las pruebas que cuando se hace en forma de cruz” (Rivers, 1901, p. 114). Según Rivers, los estudiantes de psicología fueron más precisos en los puntajes promedio que los niños de Girton y que los niños isleños, y más aún que los hombres isleños.

Sin embargo, el factor de la constancia también era importante. Como lo señaló Rivers, cuando se considera la desviación media del promedio, se puede ver claramente que “la ilusión era más

marcada en el caso de los hombres de la Isla Murray [...] [y por el contrario], la ilusión era menos pronunciada en el caso de los estudiantes de psicología” (p. 113). Rivers ofreció algunas explicaciones para esto, señalando que algunos de los participantes en Inglaterra habían hecho la primera prueba utilizando la modalidad de dividir la línea estándar en dos mitades, por lo que ganaron cierta correspondencia para sus estimaciones verticales. “Esta observación ilustra muy bien una de las causas de la diferencia entre los resultados de los salvajes y las mediciones cultas, ya que uno puede tener casi la seguridad de que tal método artificial no fue empleado por el isleños de Murray” (p. 114). A pesar de que la consistencia con la que los hombres isleños hicieron sus estimaciones era muy marcada, Rivers descubrió que 17 de los 20 hombres mostraron incrementos en sus propias medidas en las tres tareas, mientras que sólo 8 de los 15 estudiantes lo hicieron. Su explicación fue, “Yo me inclino a atribuir este resultado a la influencia de un factor, a saber, el conocimiento de la naturaleza de la ilusión, la cual no está presente en el salvaje” (p. 115).

Rivers pasó a considerar las opiniones de los demás y sus explicaciones en cuanto a “la causa de la estimación errónea de la distancia vertical, en comparación a las distancias horizontales” (p. 116). Dijo que algunos aceptaron la idea de que esto se debía a “la curvatura de la retina [...] [sobre todo cuando] la retina es más cóncava en un meridiano que en el otro” (p. 116). Otros aceptaron el punto de vista más popular “que refiere la ilusión a la influencia de los movimientos del ojo” (p. 116). Este punto de vista se basaba en la idea de que los músculos que controlan los movimientos oculares verticales son mayores que los que controlan los movimientos horizontales. Otra opinión consideraba la forma ovalada del campo de visión que la gente obtiene de la visión monocular y de la binocular. Este punto de vista sugería que es “posible que una distancia vertical pueda ser sobreestimada en comparación con una distancia horizontal igual debido a que forma una proporción mayor del campo de visión” (p. 116). Para otros, las estimaciones erráticas de las líneas

verticales a partir de un estándar horizontal se deben a tendencias psicológicas, ya que gente como Lipps (1891) suponía que “atribuimos ciertas actividades mecánicas a figuras geométricas y [...] atribuimos actividad con mayor facilidad a las líneas verticales que a las horizontales” (Lipps citado en Rivers, 1901, p. 116). Sin embargo Rivers sigue sin estar convencido, y decide sugerir que:

[E]l pronunciado carácter de la ilusión en los niños y en las personas que se encuentran en la misma etapa de cultura mental que los isleños de Murray demuestra que la ilusión es primitiva y está asentada profundamente, y que su origen hay que buscarlo en alguna condición fisiológica, o si en este momento es necesario contentarse con una explicación psicológica, esta debe ser de un carácter simple y primitivo. (Rivers, 1901, pp. 116-17)

Otra prueba que Rivers utilizó fue la de la ilusión de Müller-Lyer (Fig. 2, p. 117) para medir las percepciones visuales espaciales. El aparato utilizado en esta prueba era una regla deslizante. Se colocaba una longitud estándar de 75 mm en la escala y el participante entonces tenía que deslizar la escala la misma longitud que el estándar de 75 mm mediante la estimación de la distancia al deslizar la medida. Se requería que los participantes estimaran el estándar de dos maneras diferentes: deslizando la escala para acortar la medida y desplazándola hacia fuera para alargarla. Rivers observó que en los hombres isleños influía sin duda la dirección en la que la regla tenía que ser movida. Pero sugirió que “habían sido influenciados en gran manera por la posición de la regla al principio” (p. 120). Además, Rivers señaló que las estimaciones eran consistentemente más largas cuando la regla se acortaba (62,45 mm) y no tan largas (58,13 mm), cuando se alargaba. Hizo esta prueba otra vez en orden inverso para determinar si los cambios en el orden afectaban la tendencia. No resultó ser así y, por lo tanto, para Rivers esto se convirtió en una característica de los isleños.

Los 10 niños de la Isla Murray (de entre diez y trece años), por el contrario, lograron un puntaje general promedio ligeramente

superior a la media de los 19 hombres. Otros dos niños a los que se les hizo la prueba en el orden inverso para establecer la tendencia característica, reafirmaron una vez más una tendencia a hacer la estimación más larga cuando la regla se acortaba y no tan larga cuando ésta se alargaba, pero era significativo que los resultados de cinco de los doce niños no correspondían a la tendencia característica. En cambio, los datos de las pruebas a 9 niñas isleñas de edades comprendidas entre los diez y catorce años, correspondían entre sí de manera uniforme y eran característicos de las tendencias generales. Por otra parte, parecían superar en marcas tanto a los hombres como a los chicos. Las niñas de la Isla Murray mostraron en general ser más exactas en sus estimaciones y el factor de constancia también fue superior. En lo que respecta a la medición de la percepción espacial, variaciones más pequeñas equivalían a más constancia, y en este sentido, las niñas fueron las más precisas.

Cuando se compararon los resultados con los de Occidente, se encontró que los isleños eran más precisos en sus estimaciones que sus homólogos ingleses. Rivers reconoció que, a primera vista, “claramente la ilusión parece estar menos marcada en los isleños de Murray que en los europeos. Esto se muestra no sólo en las observaciones promedio, sino también en las máximas y mínimas, y también en las observaciones medianas, que difieren ligeramente del promedio” (Rivers, 1901, p. 125). Sin embargo, para Rivers, los factores de constancia necesitaban ser considerados en más detalle. Mientras que los isleños tuvieron resultados de mayor precisión que los ingleses, era significativo que los ingleses mostraran una mayor consistencia en el logro de sus puntajes promedio. Rivers señaló que había más disparidad entre los hombres de las islas y un grupo de estudiantes ingleses que estaban más familiarizados con el ejercicio. Sin embargo, cuando todos los isleños fueron comparados con los ingleses, “los isleños realizaron las operaciones necesarias para la prueba con un grado de constancia y precisión ligeramente inferior a un número igual de ingleses” (p. 125).

A la luz de esto, Rivers reconoció que los isleños “dieron resultados que eran más consistentes entre sí que los de un número casi igual de ingleses, y el grupo de los hombres de Murray varió entre ellos mucho menos que el grupo de observadores ingleses con práctica” (p. 127). Esto era difícil para él de explicar, pero sugirió que tal vez:

este es otro ejemplo del hecho de que de alguna manera los inexpertos y totalmente ignorantes habitantes de la Isla Murray dan resultados más consistentes que los europeos con práctica en la observación psicológica. En la introducción sugerí que la mayor consistencia de los isleños de Murray puede haberse debido a su ignorancia total y al hecho de que concentraron su mente en la tarea especial que tenían que realizar, y no fueron influenciados por especulaciones basadas en el conocimiento, en este caso en el conocimiento de la ilusión. (Rivers, 1901, p. 127)

Así, de nuevo el “éxito” de estos isleños se explica con el uso de atenuantes al hacer referencia a los que tenían experiencia en la observación psicológica. En la Tabla XVII, Rivers separa a “los estudiantes y otras personas bien familiarizadas con la ilusión” (1901, p. 124) para poder hacer, de hecho, tales comparaciones entre ellos y los isleños. A partir de esto, encontró que “la diferencia entre los hombres de la Isla Murray y el grupo A inglés (todos observadores experimentados) [es] lo que hace que la variación media de los observadores ingleses sea superior a la de los isleños” (p. 125).

Lo que Rivers se esforzaba por explicar de esta manera ingeniosa era simplemente que los isleños eran más consistentes entre sí en la medida de sus estimaciones que *todos los ingleses*, en conseguir el promedio combinado, en ambas pruebas. En el contexto de su informe, se había vuelto muy importante justificar los resultados que no apuntaban en la dirección deseada. Para este fin Rivers especuló “es posible que en los rasgos mentales más simples, ellos [los isleños] puedan presentar una mayor uniformidad que la que se encuentra

entre los miembros de una comunidad altamente civilizada” (p. 127). A partir de esto concluyó que:

la muy leve inferioridad de los observadores ingleses en la precisión, como se vio en la comparación de las variaciones medias promedio (v. m.), y la notable correspondencia de los tres grupos de la Isla Murray entre sí, habrían sido imposibles si los isleños de Murray no hubieran centrado toda su atención en sus tareas o si no hubieran entendido lo que se les pidió hacer. (1901, pp. 127-128)

En todo esto hay muy poco que delinea los aspectos psicológicos de los diferentes grupos de personas. Al cuantificar las estimaciones dadas por los isleños, Rivers tenía la esperanza de obtener alguna medida de la disposición psicológica de los isleños y compararla con las posiciones normativas de los occidentales. Rivers debió haber podido interpretar y comparar la serie de pruebas “tanto por la pequeñez de las variaciones medias como por la coherencia general de los resultados” (p. 127), pero parece que era incapaz de hacer esto de una manera neutral o de una manera que reconociera algún atributo positivo de los isleños. En vez de eso, todos los resultados fueron reinterpretados para reforzar, convertir y hacer coherente la posición inferior del “salvaje”. Después de todo, la noción de los salvajes como remanentes del pasado era lo que estaba vigente en el amplio ámbito intelectual.

Hay poca información sustancial en el estudio de Rivers que podría probar la inferioridad o superioridad, salvaje o civilizado, o cualquiera de las posiciones teóricas que tan desesperadamente quería asegurar en las estadísticas. De hecho, sería difícil determinar qué medidas objetivas podrían alcanzar esos resultados o incluso tratar de medir conceptos tan intangibles. En su informe se puede ver a Rivers visiblemente en aprietos por proporcionar algo de sustancia en cuanto a la fisiología y la psicología del isleño; da vuelta tras vuelta, haciendo incursiones esperanzadoras y dando marcha atrás obstinadamente para mantener su destino a la vista y, sin embargo y a la larga, todo es en vano. Todo lo que su informe realmente puede su-

gerir es que ninguno de los isleños examinados poseía un estrabismo discernible y que, a juzgar por el único caso que se encontró en la Isla Murray, parecía que el daltonismo no era una característica común de la fisonomía de los isleños; que la nomenclatura para el azul que se había desarrollado conforme con las líneas valorizadas por la estética de Europa a fines del siglo XIX, no se había desarrollado de la misma manera en las islas del Estrecho de Torres; que los isleños parecían ser capaces de distinguir los colores contrastantes particulares seleccionados por Rivers “con menos facilidad que el europeo promedio” (p. 81); y que los isleños que mostraron más constancia y consistencia en las últimas pruebas eran “habitantes inexpertos y totalmente ignorantes”. Ninguna de estas conclusiones nos dice nada acerca de las capacidades psicológicas de los pueblos de las islas, y menos aún proporciona datos suficientes que nos permitan hacer una dudosa comparación entre los isleños y las mentes de los europeos de principios del siglo XX. Francamente, ni siquiera es información particularmente útil y realmente sólo es interesante por lo que dice sobre el punto de vista del científico que la desarrolló —un punto de vista que, como se puede observar, lo describe muy bien.

## INSCRIPCIONES FISIOLÓGICAS DE LOS SENTIDOS

---

[...] la inferioridad de las razas negras se debe al cese de crecimiento del cerebro a una edad más temprana que en las razas blancas, y puede ser que esto sea en parte, o totalmente, debido a una respuesta menos activa de la presión arterial en la actividad mental.

—McDougall (1903, p. 201)

Mientras el habla y la visión estaban siendo íntimamente investigadas por Ray y Rivers, habían dejado a cargo a Myers y McDougall, principalmente, y Seligmann, en menor medida, de documentar todos los demás aspectos relevantes de los otros sentidos: el oído, el olfato, el gusto, el tacto, el sentido muscular, la presión arterial, los umbrales de dolor y los tiempos de reacción de los isleños. Una vez más, el objetivo de los científicos era examinar tantos aspectos de los sentidos como fuera posible para obtener un esquema de cómo funcionaba la mente isleña y descubrir, de forma comparativa, en qué medida la mente salvaje tenía retrasos con respecto a la mente europea civilizada y sensorialmente más avanzada. En sus informes trataron de distinguir entre las diferencias fisiológicas y patológicas, y las raciales y culturales. El ocasionalmente muy honesto informe de Myers (Myers, 1903), ofrece un interesante contraste con las tentativas de explicaciones científicas de Rivers y McDougall.

### AUDICIÓN

Al igual que Rivers, Myers primero trató de identificar cualquier condición fisiológica o patológica de los oídos que pudiera



afectar la capacidad de audición de los isleños de la Isla Murray. Los resultados mostraron que, a pesar de que los isleños se encontraban en general en un buen estado de salud y que sólo se identificó un caso de otorrea (secreción en el oído), Myers sospechaba que un brote de sarampión que había ocurrido unos años atrás era parcialmente responsable por cierto grado de sordera que descubrió en la comunidad. Sin embargo, según él, otra razón obvia para esta sordera habría sido la profundidad de buceo que las industrias marinas comerciales requerían de los trabajadores isleños:

Hasta la reciente legislación promulgada por el Gobierno de Queensland, los nativos eran inducidos a bucear sin traje ni casco, en aguas tan profundas que las muertes eran frecuentes. En el momento de nuestra visita, en el hospital de la Isla Jueves había varios casos de parálisis, que habían surgido de las inmersiones en aguas demasiado profundas. (Myers, 1903, p. 142)

Myers pronto no tuvo ninguna duda acerca de la extensión de la sordera que había resultado de este tipo de buceo. Después de examinar a 18 buzos, encontró que casi la mitad tenía audición defectuosa en un oído y un par de ellos tenían el mismo problema en ambos oídos. De hecho, a partir de todas sus pruebas de audición, incluyendo las realizadas en niños, fue “forzado a concluir que la agudeza auditiva general de los isleños del Estrecho de Torres es inferior a la de los europeos” (p. 148).

Myers estaba tratando de refutar la teoría común de que los pueblos primitivos, por estar fisiológicamente más cercanos a los animales que a las personas civilizadas, aún poseían la notable capacidad de ver, oír, saborear, oler y sentir en niveles muy agudos —algo que, como hemos visto, Rivers estaba examinando en gran detalle en relación con la visión. Al igual que Rivers, Myers no creía que “la notable capacidad de los pueblos primitivos para distinguir un sonido tenue en medio de un entorno familiar” era un atributo de la fisiología nativa (Myers, 1903, p. 143). El informe de Myers señaló dos estudios de casos en particular, como referencias para esta pos-

tulación teórica en relación con la audición. En primer lugar, Laszlo Magyar, que había visitado el pueblo Kimbunda en Sudáfrica, había observado que las personas poseían la notable capacidad “para distinguir con mucha precisión los sonidos que se escuchan a gran distancia, e inmediatamente reconocen su naturaleza y dirección” (citado en Myers, 1903, p. 143). En segundo lugar, P. Paulitschke, quien había visitado Somalia, había observado que la gente de allí “hallaba que los cazadores somalíes tenían un sentido muy delicado de la audición, el ruido más leve llamaba su atención, y su dirección era reconocida con certeza” (1903, p. 143). Una vez más, este punto de vista fue disputado con vehemencia en la literatura, sus opositores argumentaron que todas las personas escuchan y se acostumbran a los sonidos de igual manera en sus propios entornos. En general, sin embargo, “sólo necesitamos imaginar a un individuo transportado a las calles de una ciudad bulliciosa para obtener una completa inversión del fenómeno,” sugirió Myers, con “el hombre primitivo descuidadamente ignorando varios ruidos que podrían estar llenos de significado para su contraparte más civilizada” (p. 143).

La teoría, o más precisamente la suposición, no se basaba en datos verdaderamente científicos y, como tal, necesitaba pruebas científicas rigurosas para probar o refutar sus fundamentos. Personalmente, Myers creía que las opiniones comunes de sus compañeros de viaje tenían poca base científica y estaba listo y dispuesto a desacreditar estas ideas de manera rigurosa. Él y sus colegas estaban convencidos de que los “salvajes” eran humanos, aunque de manera diferente a los seres humanos civilizados. Myers estaba llevando a cabo un trabajo innovador en ese momento, pues sólo pudo encontrar dos estudios experimentales con pruebas definitivas que se contradecían mutuamente: uno de Giltschenko de Ossets en el Cáucaso, y el otro de Hyades de fueguinos en Tierra del Fuego. El primer estudio había pregonado capacidades extraordinarias de los Ossets, mientras que el segundo había asegurado que las capacidades de los fueguinos eran bastante comunes. Por esta razón no se podía encontrar una prueba científica definitiva en la literatura existente.

Para probar estas hipótesis comunes Myers realizó sus propios experimentos para proporcionar una medida rigurosa de la agudeza auditiva, del límite superior de la audición y de la menor diferencia perceptible de dos tonos diferentes al “someter el oído a una prueba definitiva” (1903, p. 143). Semejante trabajo tenía el potencial de mejorar su creciente reputación en el mundo académico.

Myers tenía a su disposición en ese momento tres métodos para examinar la agudeza auditiva. El primero era el más básico y directo. Usando un telescopio sin lente que tenía una pequeña abertura en un extremo y un pedazo de fieltro en el otro, se dejaba caer una pequeña bola a través de la pequeña abertura. Como él dice, “[1]a velocidad de la caída de la bola, y por lo tanto la intensidad del sonido producido por el impacto contra el disco de fieltro, podía variarse a voluntad mediante la alteración de la altura del tubo telescópico” (p. 144). El segundo era quizás el enfoque más “científico”, que consistía en el uso del Politzer de Hormesser, un aparato formado por un cilindro de acero hueco y un martillo que cae desde una altura fija. Sin embargo, debido al ruido del entorno, Myers decidió no utilizar estos instrumentos en la Isla Murray:

Aquí el roce constante de las hojas de palma y el batir de las olas en la orilla del mar me obligaron a dejar de lado mi aparato telescópico y el Politzer de Hormesser a favor de un cronómetro. (1903, p. 145)

Por lo tanto, frustrado en uno de sus sitios de prueba, se decidió por el tercer instrumento a su disposición, un reloj Runne, que es un tipo particular de cronómetro “que se podía hacer marcar cinco veces por segundo, y podía ser fácilmente detenido o puesto en marcha a voluntad” (p. 145).

Para moderar el impacto de los factores de ruido externo y para servir como un control científico, Myers hizo pruebas a sus compañeros junto con los isleños en la Isla Murray, aunque no está claro si hizo estas pruebas precisamente al mismo tiempo que a los isleños. Rivers había señalado que había algunos momentos excep-

cionalmente silenciosos en la Isla Mabuiag , momentos cuando de hecho había “un silencio casi completo” (Myers, 1903, p. 147). En Mabuiag, Myers pudo hacerles pruebas a 8 de 13 isleños, en condiciones no especificadas, utilizando un reloj Runne y un Politzer de Hormesser (ver resultados en la Tabla XX, Myers, 1903, p. 147).

De esta manera Myers se propuso comparar científicamente a los isleños como grupo, con miembros seleccionados del equipo de Cambridge, que se convirtieron de hecho en el grupo de control inglés o civilizado. En pocas palabras, lo que Myers estaba investigando eran los umbrales o límites de la audición de dos pequeños grupos al azar, y los datos se recolectaban para construir un estudio comparativo en un informe científico.

Para ello, el aparato científico pertinente se colocaba primero dentro del alcance auditivo de los participantes y era progresivamente alejado a intervalos de un metro y un metro y medio hasta que ya no se podía escuchar. Para comprobar los resultados luego se colocaba el aparato fuera del alcance auditivo del participante y progresivamente se acercaba, utilizando el mismo método, hasta que se oía otra vez. Myers comprobó los resultados diligentemente al hacer cinco ensayos subsecuentes entre los dos puntos para determinar un umbral auditivo. Entonces estos resultados se enumeraron como puntuaciones medias y se compararon directamente entre sí. De este modo, el punto en el que los participantes isleños podían o no podían oír este aparato científico fue la base sobre la cual se hicieron mediciones comparativas en relación con los científicos que estaban muy familiarizados con las pruebas que se estaban realizando.

Myers encontró que los resultados más que justificaban su creencia de que la teoría generalizada estaba equivocada. Reportó que siete de los 12 muchachos en la Isla Murray no podían oír hasta donde él podía, y cuatro de los cinco adultos no podían oír tan bien como lo podía hacer él. Cuán aguda era su propia audición en aquel momento no se especificó en el informe, pero era claramente superior a la de Rivers, porque al compararlo con las niñas de la Isla Murray, ellas podían escuchar igual, o mejor, que él. La razón de esto

es simple porque, por desgracia, como lo observó Myers, “El doctor Rivers [...] ciertamente sufría de sordera parcial cuando estas estimaciones fueron hechas” (p. 148).

Un examen de la columna de observación estándar en la Tabla XIX de los resultados (Myers, 1903, p. 146) proporciona un buen ejemplo de la base poco científica sobre la que los resultados se dieron. En la primera comparación, cuando se compararon 12 niños con Myers (CSM) y Rivers (WHRR): uno “no es completamente igual a CSM”; dos son lo mismo “que CSM”; uno es “peor que CSM”; uno es “mucho peor que CSM”; uno tiene el “L. E. [oído izquierdo] de CSM”; dos tienen “L. E. (el oído izquierdo o ambos) CSM y WHRR”, y así sucesivamente.

En la Tabla XX (Myers, 1903, p. 147), los resultados de los adultos de Mabuïag se comparan con los obtenidos por Seligmann y Rivers. Como lo señaló Myers, “ninguno de los diez jóvenes de Mabuïag [de 17 a 35 años] con los que el Sr. Seligmann más tarde se comparó, podía oír tan lejos como él. Otras dos personas no podían oír tan lejos como Rivers, cuya agudeza auditiva incluso en ese momento no había mejorado mucho” (p. 148).

Al registrar sus resultados Myers usó un método diferente para los isleños que para el grupo de control de los científicos. Para los isleños registró por separado los resultados de agudeza en el oído izquierdo y en el derecho. Los datos muestran claramente si la agudeza auditiva es la misma o es diferente en el oído izquierdo y en el derecho de los isleños.

En el caso de los científicos, Myers registró solamente el oído izquierdo o un resultado para ambos oídos (B. E.). Los resultados para el oído derecho se registraron en sólo dos casos. Podemos deducir que esta concisión se debía a que los científicos tenían el mismo nivel de agudeza en ambos oídos. Sin embargo, cuando se registran solamente los resultados del oído izquierdo, nos quedamos con la duda de la agudeza del oído derecho del científico.

Myers de hecho cuestionó si la agudeza auditiva de los tres científicos podría aceptarse “como típica de los europeos en general”

(p. 148). Pero sus reservas estaban relacionadas con su preocupación de que durante la realización de las pruebas, el estado general de salud de ellos estaba “por debajo de la media”, y que él y Rivers, habían sufrido una pérdida temporal de audición. Myers también reconoció que la agudeza auditiva inferior de los isleños era generalmente atribuible a condiciones patológicas, aunque en ninguna de sus conclusiones discute esto como sordera parcial o como resultado del buceo. En cambio, concluye que:

como los niños muestran una deficiencia similar, aunque menos marcada, uno se ve obligado a concluir que la agudeza auditiva general de los isleños del Estrecho de Torres es inferior a la de los europeos. (Myers, 1903, p. 148)

Así, mientras insinúa que los niveles más bajos de agudeza auditiva no son innatos, tampoco los explica en términos de una sordera parcial o el estado de salud general que se aplica a los europeos.

El rigor de estas pruebas, la fiabilidad de las comparaciones y la interpretación de la información, así como la validez de los instrumentos de prueba, son todos cuestionables. Las comparaciones realizadas de esta manera, sin una medición real de los niveles auditivos, son una base muy inestable para construir una fuente rigurosa de datos estadísticos y producir conclusiones científicas fiables.

Myers pasó a probar el límite auditivo superior de los isleños. Para esta prueba, utilizó un silbato de Galton que es un instrumento similar a un tubo con una broca de un milímetro: “[S]u longitud puede variar al deslizar la varilla sólida que encajaba estrechamente en el tubo del silbato” (p. 149). Sujeto a esta varilla había un dispositivo que proporcionaba una medida en milímetros, de cualquier posición en la que se colocara la varilla a lo largo del silbato. El investigador comenzaba primero soplando el silbato con la varilla totalmente extendida y lentamente la deslizaba dentro del silbato hasta que no se oía ninguna nota. Luego soplaba de nuevo, pero esta vez deslizaba la vara del silbato hacia afuera hasta producir la primera nota audible. Después de cinco intentos como éste se tomaba un

promedio y éste se convertía en una medida del límite superior de la audición para ese día. Desafortunadamente, cuando Myers examinaba a la misma persona otro día, encontraba diferentes promedios.

A pesar de ello, en comparación con pruebas similares realizadas a un grupo de prueba de Aberdeenshire, Escocia, los resultados indicaron pequeñas diferencias entre los dos grupos, con “esta pequeña diferencia [era] [...] a favor de los escoceses” (p. 152). Myers también observó un patrón marcado en los datos que implicaba que “los niños de ambas comunidades oían un tono más alto que los adultos, y que el límite superior de la audición disminuía gradualmente con el pasar de los años” (p. 154).

Lo primero que hay que tener en cuenta aquí es lo que se refiere a los siete diferentes grupos de los isleños. Myers había formado estos grupos de acuerdo con su experiencia en el buceo:

La clase A comprende los hombres que no habían notado ningún efecto negativo en el oído a causa del buceo. A los que el buceo les había causado una descarga purulenta o hemorrágica en un oído, se los agrupa en la clase B, los que tuvieron una descarga en ambos oídos en la clase C, los que presentaron una hemorragia en la boca y nariz solamente, en la clase D [...] en la clase E aquellos cuya audición en uno o ambos oídos era defectuosa debido a alguna otra causa. Los hombres que nunca habían buceado están en la clase F. Aquellos de los que no tengo información pertenecen a la clase G. (Myers, 1903, p. 152)

Con razón, Myers deseaba tener en cuenta todas las posibilidades que pudieran influir en la relevancia global de los datos que estaba recolectando. Sin embargo, cabe destacar aquí el hecho de que las distintas categorías utilizadas fueron determinadas por lo que los isleños podían o no podían recordar de su experiencia del buceo y no, como señaló Myers, por un examen fisiológico realizado por él mismo. Otra característica importante para tener en cuenta es las medidas comparativas derivadas de Aberdeenshire. Es razonable que Myers dividiera el grupo de esta manera porque quería tener en

cuenta, o al menos reconocer, los efectos del buceo en los oídos de los isleños.

Aunque Myers fue cuidadoso en clasificar a los isleños de esta manera, no lo tomó en cuenta en sus conclusiones. Repasa brevemente la literatura que discute si “las afecciones del oído medio” cambian “el reconocimiento de los tonos altos” (p. 152), pero no se atrevió a sacar conclusiones sobre los efectos del buceo profundo en los oídos medio e interno.

Lo que él hizo fue tabular de nuevo sus datos: “Si se compara a los adultos de la Isla Murray con los de Aberdeenshire, independientemente de cualquier lesión o enfermedad auditiva producida por el buceo o causas de otro tipo, se obtienen los resultados siguientes” (p. 153). Los dos conjuntos de resultados eran casi idénticos, por supuesto. Pero incluso en este punto Myers no pudo admitir el sinsentido de comparar estos dos grupos.

Las implicaciones del buceo en la pérdida de audición de los isleños no eran claras. Su única medida de la audición del grupo escocés fue “hasta donde yo pude juzgar, tenían audición normal en uno o ambos oídos” (p. 154).

A pesar de estas debilidades, y la futilidad en general del ejercicio, Myers especuló que “posiblemente las pequeñas diferencias existentes a favor de estos últimos [los adultos de Aberdeenshire] habrían estado ausentes, si hubiera sido posible realizar observaciones en un número mayor de individuos” (p. 154).

En este estudio, como en otros realizados por el grupo de Cambridge, continuamente existe evidencia de una tensión que socava la investigación en todo su conjunto. Por un lado, hay un sincero deseo de situar con precisión —o posicionar— a los isleños en un mundo humano, al estudiarlos de manera intensiva en su propio entorno. Sin embargo, y por otra parte, todas las medidas utilizadas para entender —o posicionar— a los isleños hacen suposiciones acerca de la solidez de los instrumentos, métodos y teorías importados de la academia al por mayor.



A partir de aquí, Myers ampliaría tanto sus instrumentos como sus bases teóricas para determinar la más pequeña diferencia de tono perceptible identificada por el isleño, “porque se supone que las comunidades primitivas emplean intervalos más pequeños que las comunidades civilizadas [...] esperamos mostrar evidencia de una sensibilidad extremadamente alta para pequeñas diferencias de tono” (p. 168). En este experimento se utilizaron dos diapasones diseñados para determinar la capacidad de los isleños para detectar la más pequeña diferencia de tono perceptible entre ellos. El primero era de un tipo fijo de 256 vibraciones por segundo. El segundo tenía el mismo tono, pero tenía una barra metálica deslizante unida a uno de los diapasones para variar los tiempos de intervalo. Al oír los sonidos de los dos diapasones seleccionados, los isleños debían responder indicando “el primero es alto, o el segundo es alto, o ambos son iguales” (p. 158). En total, se examinaron 12 niños y 21 adultos en la Isla Murray tal como se hizo en Aberdeenshire.

En cuanto a algunos de los isleños adultos, para Myers “no cabe duda de que era la primera vez que en estos experimentos se juzgaban las diferencias de tono” (p. 159). La gente de Aberdeenshire por otro lado, “pertenecía a una clase social muy educada. Seis de ellos tocaban un instrumento musical, y de ellos, tres habían tenido la valiosa experiencia anterior de afinar un violín, y uno, un violonchelo” (p. 159). Pero Myers pensó que “debería añadir que a lo sumo sólo uno o dos podrían considerarse muy musicales” (p. 156).

Myers examinó a los participantes durante un período de seis semanas y “cada sesión duró de veinte a treinta minutos” (p. 159). Sin duda, cada sesión incluyó muchos encuentros aburridos con los sonidos producidos por diapasones y el número de participantes evaluados se vio reducido rápidamente a medida que las pruebas progresaron en un periodo de seis semanas. Los resultados indican que los escoceses consiguieron resultados más cercanos a la norma que los de los isleños. Es decir, y como concluye Myers, el pueblo de “Aberdeenshire supera a los habitantes de la Isla Murray en poder distinguir dos tonos de tono casi idéntico” (p. 167).

Sin embargo, Myers sí vio la necesidad de hacer algunas aclaraciones sobre estos resultados. La primera aludía a la familiaridad de los adultos escoceses con sus instrumentos musicales y el hecho de que se trataba del primer encuentro de los isleños con un diapasón. Esto le sugirió a Myers que tal vez sólo los niños podían ser comparados. Sin embargo, la segunda aclaración que hizo señaló una gran discrepancia en el número de pruebas realizadas por los niños de las islas en comparación con los niños escoceses. Como consecuencia de estos problemas con las pruebas reconoció que sería difícil “deducir una medida numérica de la habilidad relativa para discriminar tonos en los pueblos primitivos y civilizados” (pp. 167-168).

Para combatir esto, Myers pensó que tal vez la “diferencia existente se podría lograr, si rechazáramos de nuestras consideraciones: (i) los resultados obtenidos de aquellos individuos en los que el número de observaciones en su primera sesión no excediera de treinta, y (ii) la mejora en los resultados obtenidos al informar al individuo si sus juicios estaban bien o mal” (p. 168). De esta manera, se podían deducir entre los isleños y los escoceses grandes diferencias. Los datos comparativos, ya reconfigurados, muestran que los isleños de Murray en la primera sesión tuvieron una puntuación media de 15,4 y los escoceses tuvieron un promedio mucho mejor de 7,6. En la segunda sesión, las nuevas cifras muestran 12,5 frente a 4,7.

Myers interpretó sus datos para demostrar que había una gran diferencia entre los escoceses y los isleños de Murray. Sin importar la razón real por la cual se omitió del análisis general a aquellos participantes que contribuyeron una medida menor a treinta, el efecto es ciertamente sorprendente. Sin embargo, la modificación no resuelve los problemas metodológicos de esta investigación que, mediante el ajuste de una puntuación comparativa ya defectuosa, sólo sirven para reducir los resultados de los isleños aún más contra un contingente escocés representado en exceso. Como se puede ver en la Tabla XXV (Myers, 1903, p. 161), 12 niños de la Isla Murray en la primera sesión hicieron 424 mediciones, mientras que sus doce homólogos de Aberdeenshire habían hecho 616. Los 21 adultos de

la Isla Murray hicieron 857, mientras que los 21 escoceses hicieron 929. Mediante el ajuste que Myers hizo a las cifras, diez participantes tuvieron que ser eliminados del número de isleños en general, en comparación con tres escoceses que fueron eliminados. Este acto de reequilibrio, aunque pequeño, tuvo un efecto dramático en los resultados. A pesar de las tablas comparativas erróneas y las deficiencias en la metodología, Myers llegó a la conclusión de que “la sensibilidad discriminativa débil de [...] [los isleños de Murray] probablemente se debe a su falta de familiaridad con las notas musicales europeas, con intervalos e instrumentos precisos” (p. 168).

## OLOR

Myers también examinó el sentido del olfato de los isleños y comparó los resultados con los datos de sus experimentos con escoceses. Una vez más estaba tratando de desacreditar la idea de que “en la especie humana las razas salvajes tienen una característica finura del olfato que se asemeja al mundo animal” (Ribot, citado por Myers, 1903, p. 169). Paulitschke tenía una opinión similar, al señalar en una publicación de 1896 que la agudeza olfativa de los somalíes “igualaba aquella de los mejores perros deportivos. Con las ventanas de la nariz dilatadas seguían el rastro de los animales de caza” (citado en Myers, 1903, p. 169). Myers rechazó la idea de que este alto sentido de agudeza tenía una base fisiológica en “la anchura y el achatamiento de las fosas nasales en las razas inferiores” (p. 169) que hacía posible este elevado sentido del olfato. De hecho, en una publicación en 1892, Althaus había dado una explicación más científica para esto, al sugerir que:

el nervio olfativo es tan útil para el hombre en su estado natural como lo es para las bestias, y el pigmento peculiar que rodea las terminaciones de este nervio y parece colaborar en una resorción más fácil de las sustancias olorosas, ahora está incluso más desarrollado en las razas de color que en los caucásicos, entre los cuales el mismo nervio aparece atenuado. (Citado en Myers, 1903, p. 169)

Sin embargo, Myers también estaba consciente de que la poca investigación que se había realizado en aquel entonces, sugería que la evidencia contradecía esta popular teoría. Citando la obra de Hyades entre los fueguinos en 1891 y el trabajo de Lombroso y Carrara con los dinkas de Sudán en 1897, Myers se mantuvo firme en que no indicaron ninguna instancia de instintos de tipo animal. Estos estudios, las primeras tentativas en medir los niveles de agudeza olfativa de los pueblos indígenas, señalaron muchas variables que inhibieron afirmaciones concluyentes. En particular, advirtieron “imperfecciones” (p. 169) de los idiomas de los pueblos indígenas como una cuestión central. Por esta razón Myers decidió que su estudio estaría “dirigido más bien al descubrimiento de métodos adecuados para experimentos futuros hacia una estimación de la agudeza de su capacidad de oler” (p. 170). Así fue, y todas las declaraciones finales que hizo fueron calificadas por varias imperfecciones en las pruebas. No obstante, ideó pruebas para estimar los niveles de agudeza olfativa entre los isleños, hizo algunas mediciones, e hizo un informe de sus hallazgos.

Específicamente, Myers hizo dos mediciones: en la primera hizo experimentos sobre maneras para hacer estimaciones de los niveles de agudeza olfativa entre los isleños y, en la segunda, hizo experimentos con diferentes aromas de los “señores Piesse y Lubin de New Bond Street, London” (p. 182) para poner a prueba la memoria de los isleños y la discriminación de los olores. Ambos experimentos intentaban demostrar que había múltiples variables en juego que podrían complicar la identificación del sentido del olfato de los isleños como una simple característica racial.

Myers encontró en la primera medición que la agudeza olfativa de los isleños era ligeramente mayor en las islas que en Aberdeenshire. Su primera serie de pruebas “para determinar el umbral aproximado en el que se podía detectar ácido diluido del agua” (p. 177), consistía en el uso de una solución de 5 medidas mínimas de ácido valeriánico diluido en 15 onzas de agua. Esta solución se añadió a continuación a tubos de vidrio en cantidades variables: el pri-

mer tubo contenía medio dracma de la solución diluida, el siguiente un dracma, el siguiente, dos, y así sucesivamente. Los cuatro tubos que contenían las diversas medidas iban acompañados por cuatro tubos con otras medidas correspondientes de agua del pozo local. Los tubos se dispusieron en el orden siguiente, a partir de las medidas más pequeñas: agua (w4), ácido valeriánico diluido (v4), w3, v3, v2, w2, v1, y w1. Se les preguntó a catorce muchachos de la Isla Murray si “olían agua o alguna otra cosa en cada tubo” (p. 173). Entonces sus respuestas fueron calificadas como correctas o incorrectas y los resultados se registraron en la Tabla XXIX (Myers, 1903, p. 173). A partir de esto, se encontró que la mitad de los chicos no pudo detectar “la solución más débil, una proporción mucho más pequeña detectó la siguiente solución más fuerte, mientras que todos tuvieron éxito con las dos soluciones más fuertes” (p. 177).

La segunda serie de ensayos se realizó en orden inverso a la primera “con el fin de determinar las diferencias provocadas al disminuir en lugar de aumentar la intensidad de las soluciones valeriánicas” (p. 177). Sin indicar el número de participantes, Myers explicó que los “resultados [...] no eran lo suficientemente numerosos como para indicar más que una igualdad aproximada en los resultados dados por los adultos y los niños insulares” (p. 174). No se registraron los datos y tampoco se construyó ninguna tabla comparativa, según él porque sería “imposible” replicar este experimento en otros lugares ya que no habría ninguna muestra de agua comparable debido al hecho de que “[e]n la Isla Murray todo tenía olor” (p. 177).

La tercera serie de pruebas fueron hechas a nueve hombres y ocho niños de la Isla Murray, con cuatro tubos de vidrio: dos llenos de cuatro dracmas de agua, y los otros dos contenían 15 y 30 mínimas “soluciones acuosas filtradas y saturadas de alcanfor” (p. 174). Los isleños recibieron por separado, primero una solución de alcanfor de dilución desconocida para oler y luego “se les dijo que de los cuatro tubos uno o tal vez más tenía un olor a alcanfor y que los demás sólo contenían agua” (p. 174). Los isleños tenían que escoger cuáles contenían los olores extraños, mientras Haddon (ACH

en la tabla de resultados) y Rivers (WHRR en la tabla de resultados) hicieron lo mismo para representar al grupo de control. Ésta y las siguientes pruebas le dieron a Myers cierta confianza en cuanto a que el instrumento de evaluación esta vez proporcionaría una “promesa más grande de resultados definitivos que el anterior” (p. 174). A partir de esta serie de pruebas Myers descubrió que:

[d]e nueve isleños dos tenían una agudeza claramente inferior a la normal, cuatro eran peores, tres eran iguales a dos miembros de la expedición (WHRR y ACH), cuya agudeza se investigó al mismo tiempo. De 8 niños insulares, uno tenía una agudeza claramente inferior a la normal, 5 eran peores y 2 eran mejores que los mismos dos europeos. (p. 177)

Desafortunadamente, a pesar de la “promesa más grande de resultados definitivos”, no se proporcionaron datos precisos de las pruebas, el estándar alcanzado por sus colegas no quedó establecido tampoco, y ningún experimento similar se repitió en Escocia. En definitiva, como instrumento de evaluación tenía poco valor.

La cuarta serie de pruebas se hizo a 16 hombres de la Isla Murray, 16 hombres de Aberdeenshire, con cuatro tubos de vidrio, dos de los cuales contenían cuatro dracmas de agua de lluvia y los otros dos contenían 7,5 y 3,75 mínimas de la solución de alcanfor. El número de respuestas correctas se anotó y las respuestas se compararon entre sí (Tabla XXXI, Myers, 1903, p. 175); los resultados mostraron que los dos grupos eran casi iguales. Sin embargo, como ya había lamentado Myers, el agua en las islas tenía olor y este factor inhibitorio tuvo que ser considerado como una variable importante en la comparación. Por ejemplo, Myers encontró que en la Isla Murray su colega Rivers sólo obtuvo 4,5 respuestas correctas para la solución más fuerte y 3,5 respuestas correctas para la solución más débil, mientras que en Escocia obtuvo “las diez respuestas invariablemente correctas en tres ocasiones diferentes” (p. 178). Sin embargo, Myers creía que había un aspecto positivo en la diferencia de los niveles alcanzados por Rivers. Ya que si Rivers había tenido experiencia con ambas muestras en las pruebas, sus resultados podrían ser utilizados como

la constante que permitiría la realización de comparaciones entre los isleños y los escoceses. Por lo tanto, decidió que de los 16 isleños “la agudeza olfativa de tres es decididamente defectuosa, de siete es un poco peor, y de seis es mejor que la suya. Al comparar a los 16 adultos de Aberdeenshire [...] con el mismo observador estándar, encontramos que la agudeza olfativa de cuatro es decididamente defectuosa, de siete es ligeramente peor, y de cinco igual o mejor que la suya” (p. 178). Los niveles de agudeza de los isleños entonces se midieron con el estándar de 4,5 y 3,5 alcanzado por Rivers en las islas, mientras que sus homólogos escoceses presuntamente fueron comparados con un estándar alcanzado por este mismo colega en Aberdeenshire cuyos resultados se dijo eran siempre “invariablemente correctos”.

En la serie final de pruebas, Myers incluyó a seis hombres y 12 niños de la Isla Murray, y a seis hombres y mujeres y 12 niños de Aberdeenshire, con seis tubos de vidrio. Cada tubo contenía cantidades graduadas de soluciones de alcanfor: 7,5 mínimas, 15 mínimas, 30 mínimas, un dracma, dos dracmas y cuatro dracmas. La idea era examinar el juicio de los participantes sobre la intensidad relativa de las soluciones de alcanfor o, como lo describió Myers, “examinar la discriminación de la intensidad de olores” (p. 178). Hizo una lista de todas las respuestas correctas e incorrectas de estas pruebas en la Tabla XXXII (Myers, 1903, p. 176). Sin embargo, en sus resúmenes por alguna razón sólo decidió mostrar la frecuencia de las respuestas erróneas, que luego comparó. A partir de estos resultados observó que los niños isleños “presentaron menos juicios erróneos que los niños de Aberdeenshire [...] Los adultos de Aberdeenshire lo hicieron mejor que los adultos de la Isla Murray” (p. 178). Pero, se apresuró a añadir que “los resultados no mostraron diferencias notables en el comportamiento de las dos comunidades en el mismo experimento” (p. 178).

En su conclusión al estudio general, Myers señaló que el número insuficiente de participantes en el experimento limitó lo que se podía decir acerca de los datos que, admitió, tenía fallas desde un principio debido a otros dos factores de calificación. En primer lugar,

de los 60 conjuntos de observaciones realizados durante una serie de cinco pruebas:

no hay dos en que las condiciones experimentales sean las mismas. En segundo lugar, a pesar de estas modificaciones frecuentes del experimento, como se verá, llegué al final de mi estancia en la Isla Murray sin haber hecho uso de un método enteramente satisfactorio. (Myers, 1903, p. 177)

De manera decepcionante, no había podido lograr la primera parte de sus objetivos y encontrar una medida adecuada sobre la cual construir la evidencia futura. No obstante, como lo señaló, “hay, sin embargo, pocos experimentos de los cuales se puede decir que no enseñan nada” (p. 177), y por lo tanto, pensó que podía presentar “algunas conclusiones generales que se pueden sacar legítimamente sobre la agudeza comparativa del olfato entre los isleños de Murray y los europeos” (p. 177). Por esta razón Myers reportó:

creo que podemos concluir en general que la agudeza olfatoria media es ligeramente superior en la Isla Murray [...] que en Aberdeenshire, y una proporción menor de los isleños con una facultad para oler obtusa y un mayor número con una facultad hiperaguda. La agudeza promedio de los niños de ambas comunidades parece ligeramente superior a la de los adultos. (Myers, 1903, p. 179)

Por lo menos para Myers, el objetivo importante de demostrar que el sentido del olfato de los isleños no era del todo una característica racial, era crucial para el éxito de la expedición, tal como él lo veía. Aquí, al menos, él no podía permitirse fallar. Por lo tanto, necesitaba construir una prueba que demostrara que los isleños tenían memoria para los olores y podían discriminar entre ellos. Al escribir sobre sus experiencias en Papúa Nueva Guinea en 1898, el Padre Guis ya había escrito que los isleños tenían un delicado sentido del olfato que les permitía:

perseguir a un hombre, [para lo cual] en lo posible se procura algún objeto de su propiedad, de preferencia su ropa. Lo



huelen y luego empiezan la búsqueda del individuo, a quien reconocen fácilmente entre varios otros a causa de su olor. (Citado por Myers, 1903, p. 180)

Myers mismo había observado también a su “muchacho malayo” (p. 181) separando la ropa sucia del equipo de la expedición por el olor de las prendas.

Sin embargo, también señaló que según la literatura sobre la experiencia de Le Cat con los indios de América del Sur en 1740, aunque los indígenas tenían un fino sentido del olfato, “los europeos no tardaban en adquirir este poder de discriminación si vivían mucho tiempo entre los pueblos salvajes, y no hay nada extraño en el asunto en absoluto” (citado por Myers, 1903, p. 180). Galton, por ejemplo, pudo entrenarse “a asociar dos olorcillos de menta con uno de alcanfor, tres de menta con uno de ácido carbólico, y así sucesivamente” (citado por Myers, 1903, p. 181). Myers concluyó que tal vez “el modo de vida que llevaban los pueblos primitivos y su estado mental general, al combinarse, los hace más conscientes y atentos a la mayoría de los estímulos externos que nosotros” (p. 181). En otras palabras, había un aspecto cultural donde algunos habían creído que había una característica puramente racial. Un olor que era culturalmente significativo e importante de seguro llamaba la atención.

Para probar esta teoría Myers expuso a 13 isleños a una gama de aromas y otras sustancias que había llevado de Londres a las islas. Durante un período de cinco semanas los isleños examinados olieron los aromas exóticos de alcanfor, ácido valeriánico, tomillo, sándalo, benzaldehído, jazmín, violeta, verbena, heliotropo, vainilla, almizcle, asafétida, ácido caproico, algalia, albahaca tailandesa, fenol, amoníaco y un tipo de vinagre de roble. Con la nariz completamente entrenada, se les pidió que identificaran a qué olían los varios olores y sustancias, y que registraran si les gustaba el olor o no. Encontró que los isleños eran independientes en sus juicios y no estaban influidos en absoluto por sugerencias y que dieron respuestas con una “prontitud sorprendente y segura” (p. 184), evocando fácilmente asociaciones con los varios olores y perfumes, con un ritmo que

superó otras experiencias semejantes durante las pruebas con los europeos.

Esto, según él, se alineaba con las conclusiones de Rivers y era “una expresión más del grado elevado en el que el lado sensorial de la vida mental entre los pueblos primitivos se ha desarrollado” (p. 185). Sin embargo, en general, “los alcances de estos experimentos, muestran que la gente del Estrecho de Torres tiene casi el mismo gusto y desagrado por varios olores que nosotros” (p. 185). Que los isleños no hubieran desarrollado todavía una mente más amplia, más abstracta y civilizada era producto de su posición en la escala evolutiva humana; era simplemente una cuestión de tiempo y perseverancia que pudieran hacerlo, con la educación y la orientación adecuadas.

## **SABOR**

Para examinar la intensidad de la habilidad de los isleños para discernir el sabor, Myers, Seligmann y McDougall llevaron a cabo una serie de experimentos en las islas Murray y Mabuiag diseñados para esbozar los fundamentos de este escasamente examinado sentido. Esta parte del informe se consideró obviamente, la menos importante, y los resultados de la investigación fueron registrados, en el mejor de los casos, sin ton ni son. En el peor de los casos, están mal hechos y tienen una mínima atención y cuidado a los detalles. Myers y Seligmann concentrarían sus energías rápidamente menguantes en la investigación del gusto, dejando en manos de McDougall la mayor parte de la planificación y ejecución de los experimentos sobre los otros sentidos, con excepción de los tiempos de reacción, que Myers también examinó.

Myers y Seligmann hartaron a siete adultos de las Islas Murray de soluciones de azúcar, sal, ácido acético y quinina, mientras que al mismo tiempo Seligmann llevó a cabo la misma prueba en la Isla Mabuiag. Al participante se le untaba la solución en la lengua y él —los examinados fueron todos hombres— tenía que informar de “la naturaleza del gusto” (1903, p. 186). En estos dos estudios nota-

ron que “dentro del gusto, el dulce tiene la mejor palabra definida, y le sigue la salinidad. La acidez parece tener un nombre mucho menos definido en Mabuiag que en la Isla Murray” (p. 187). Myers señaló “la ausencia de una palabra distintiva para lo amargo [para describir el sabor de la quinina] [...] Varios adultos de Aberdeenshire que fueron examinados tuvieron precisamente la misma dificultad que los isleños de Murray en dar un nombre al sabor de la solución amarga” (p. 188):

Es notable [...] que con frecuencia no haya una palabra distintiva para el sabor amargo, una sensación que ahora es mirada con tal unanimidad por los fisiólogos como algo *sui generis*, que difiere de otras sensaciones de sabor tan ampliamente como el color azul difiere del rojo. Ya se ha encontrado una situación similar en los vocabularios de color de los pueblos primitivos. (Myers, 1903, p. 188)

Los isleños no estaban solos en su incapacidad para describir “amargo” con la exactitud dictada por los fisiólogos. Además, si bien este hecho puede haber parecido un punto importante para Myers y Seligmann en el momento de hacer su informe —que se publicó en 1903— el diccionario de Ray de los idiomas de las islas lo contradice directamente, el cual no se publicó sino hasta 1907 pero incluía un índice en inglés de los vocabularios de Mabuiag y la Isla Murray (ver Ray, 1907, p. 171). El índice enumera varias palabras de las islas Murray y Mabuiag que corresponden a la palabra inglesa para “amargo”. Sin embargo, el experimento, en definitiva, no llegó a ninguna conclusión resonante que sacudiera los cimientos del mundo de la ciencia y los científicos decidieron hacer poco con ello, salvo hacer comentarios periféricamente.

## LOS TIEMPOS DE REACCIÓN

Como parte de su contribución al trabajo del equipo sobre las sensaciones, mientras estaba en la Isla Murray, Myers también examinó los tiempos de reacción de 53 isleños. Los comparó con 26

ingleses y 26 personas de Sarawak, así como con “cinco miembros de la expedición y [...] dos ingleses de Sarawak” (p. 205). Se hicieron tres pruebas en total. La primera examinó los tiempos de reacción de las respuestas de los isleños a un estímulo auditivo, la segunda a un estímulo visual y la tercera a un estímulo visual de elección (esta prueba requería que el isleño respondiera a un estímulo visual, pero tenía que registrar una respuesta pulsando teclas Morse y levantando una mano para designar un color percibido y la otra mano para otro color).

No es sorprendente que Myers encontrara que los hombres mayores de la Isla Murray eran notablemente más lentos en sus tiempos de reacción que los niños y esto se indicó principalmente en los resultados de las pruebas que utilizaban el estímulo auditivo. Estos resultados también mostraron que los chicos tuvieron una puntuación tan buena como los jóvenes adultos en las pruebas auditivas. Sin embargo, cuando los jóvenes adultos de la Isla Murray fueron comparados con los adultos del mismo grupo de edad (16 a 35 años) de Sarawak e Inglaterra —el contingente inglés era de estudiantes universitarios, graduados y asistentes de laboratorio— se observaron nuevas cosas. En primer lugar, la gente de Sarawak superó a los otros, tanto en las pruebas auditivas como en las visuales. En segundo lugar, a los ingleses les fue tan bien como a la gente de la Isla Murray en las pruebas auditivas pero fueron notablemente más rápidos en las pruebas visuales. La característica más sobresaliente fue el tiempo de reacción de la gente de Sarawak, que fue la mitad de la de los otros grupos, en ambas pruebas.

Sin embargo, Myers interpretó estas cifras para demostrar que los resultados “dependían de una selección arbitraria de una de las muchas formas posibles de llegar a los tiempos promedios de reacción” (p. 215). Argumentó que en efecto, si el promedio de la media se cambiaba a “la media de las columnas de la media [...] o a la media de la ‘media de diez’ columnas” (p. 215), o si “se considerara por separado los individuos cuya serie no presentaba reacciones a- o b-, para que los que dieron reacciones irregulares de los tiempos ya

no pesaran sobre la media general” (p. 215), se podría eficazmente formar cifras alternativas, y por lo tanto, nuevas correspondencias entre ellas (Tabla XXXVIII, Myers, 1903, p. 215). De esta manera, se podían lograr resultados similares como antes, pero con una excepción notable, “el tiempo de reacción visual de los indígenas de Sarawak [...] es casi idéntico al de los ingleses” (p. 216). De la misma manera, los resultados de las pruebas de elección-visual podían ser manipulados aún más. Por ejemplo, los resultados de los ingleses en esta nueva formulación podrían demostrar que eran mucho más rápidos que los isleños en sus tiempos de reacción.

De manera sumamente conveniente, Myers dijo que esto significaba “que en un momento dado, un grupo de gente se ha adaptado con mayor facilidad que otro para realizar una reacción prescrita con mayor rapidez” (p. 221) y que “la proporción de [participantes] lentos o irregulares [...] (la mayoría de los cuales reacciona satisfactoriamente después de practicar de manera adecuada) debe variar de comunidad a comunidad [...] [y] en este sentido, se puede decir que los tiempos de reacción varían entre las razas” (p. 221). En su resumen final, sugirió que:

tales diferencias raciales en los tiempos de reacción, si éstas realmente son establecidas por medio de mayores investigaciones, pueden llegar a ser simplemente la expresión de diferencias raciales en el temperamento. En efecto, es fácilmente concebible que un pueblo tenso y nervioso no pueda desarrollar la disposición, o asumir la actitud, que es favorable para las reacciones más rápidas y regulares, con tan buena disposición como un pueblo relativamente carente de emociones. (Myers, 1903, p. 223)

La palabra clave en este resumen es la palabra “si”. Myers sugiere que “si” se pudiera establecer más evidencia, entonces sería posible argumentar que las diferencias raciales pueden ser tan sólo un poco más que “diferencias de temperamento”—una posición teórica que a Myers le hubiera gustado probar. Sin embargo, como no tenía

forma de hacerlo, lo único que le quedó fue hacer una hipótesis y esperar una confirmación futura.

## TACTO

McDougall no tenía tales ilusiones y ninguno de esos objetivos. La forma en que veía las cosas era clara: “Nuestro trabajo tenía por objetivo principal descubrir, si era posible, las características raciales” de los isleños (McDougall, 1903, p. 189). Así que esto fue precisamente lo que se propuso hacer. El hecho de que fracasara estrepitosamente no fue por falta de intentarlo, como lo demuestran adecuadamente sus experimentos. Si el trabajo de Myers y Seligmann sobre sabor se hizo muy a la ligera, el de McDougall sobre el sentido sensorial —la diferenciación táctil y las sensaciones cutáneas— fue el más pobremente concebido y ejecutado de todo el proyecto.

McDougall hizo cuatro estudios individuales para obtener una medida de sensaciones cutáneas. El primero fue un estudio sobre la diferenciación táctil; el segundo trató de documentar si los isleños podían identificar un área de la piel tocada por él; el tercero fue un intento de mapear los puntos de temperatura en la piel; y el cuarto fue diseñado para medir la sensibilidad de los isleños al dolor.

Para examinar la delicadeza de la diferenciación táctil, McDougall utilizó un pequeño compás de carpintería que tenía sus puntas redondeadas y que podían medir distancias entre ellas en milímetros. Comenzó primero pinchando a los isleños en el “antebrazo... la nuca... la superficie palmar de la falange distal del pulgar... y... la superficie interna de la pulpa del segundo dedo del pie” (p. 191), pero luego se limitó a pinchar la piel del antebrazo y la nuca, al considerar que esta aplicación limitada era suficiente para los propósitos de su estudio. El punto dual del compás y sus características graduables le permitía a McDougall encontrar un umbral “en el cual tienen una sensación sensiblemente diferente a la generada por un solo punto” (p. 190). Se reducía la distancia entre los brazos del compás sucesivamente en un 20-30 por ciento al ajuste anterior. En términos pragmáticos, el umbral se determinó así: “Si en la serie de diez to-

ques dobles solamente se daba una respuesta incorrecta, pasaba a la siguiente etapa y generalmente encontraba a continuación una gran proporción de respuestas incorrectas. La media entre las distancias de los dos últimos pasos se aceptaba entonces como representante del umbral” (p. 190).

Según su estudio, el umbral de los isleños para identificar dos puntos cuando el compás se encontraba en su punto más cerrado, fue la mitad alcanzada por una persona de la clase obrera inglesa; es decir, el “poder de diferenciación de los isleños es aproximadamente el doble del inglés” (p. 192). En otras palabras, la información de los 50 hombres isleños indicó que podían identificar los dos puntos del compás cuando había tan sólo 19,8 mm de distancia en los antebrazos y 11,6 mm de distancia cuando se utilizaba en la nuca. Por el mismo método, McDougall pudo identificar 23 hombres ingleses que podían identificar los dos puntos cuando se utilizaba el compás en el antebrazo a 44,6 mm de distancia. Los datos de la aplicación en la nuca sugieren que 19 hombres ingleses podían identificar dos puntos cuando la distancia entre ellos era de 20,8 mm.

En un intento por resolver cualquier duda que pudiera haberse generado por el hecho de que había un número desigual de participantes —con datos de 50 hombres isleños comparados con los datos de 23 hombres ingleses en una prueba, y 19 en la otra— McDougall intentó comparar sus resultados con datos de otros estudios.

Diligentemente citó el estudio de Weber, publicado en 1846, de un número desconocido de europeos que estableció un promedio de 40,6 mm en el antebrazo; y el estudio de Landois publicado en 1885, también de un número desconocido de europeos que encontró que su promedio era de 45,1 mm. Sin embargo, el que los datos de ambos estudios también mostraran que el promedio de 54,1 mm obtenido de los ensayos realizados por Weber y Landois en el cuello, estaba muy por encima de los 20,8 mm encontrados por McDougall en su estudio, le generó preocupación acerca de si había alcanzado realmente una media para los ingleses.

De todas maneras, el amplio margen entre los europeos y los isleños no hizo nada para cambiar su punto de vista sobre las tendencias generales. En efecto, pasó a señalar que era “digno de mención que, mientras que de 23 ingleses sólo tres dieron umbrales para la piel del antebrazo de menos de 10 mm [ ... ] de 50 hombres de la Isla Murray siete dieron umbrales de menos de 10 mm” (p. 192). Esto puede haber sido un asunto revelador para McDougall ya que el porcentaje real de hombres que lograron esto era relativamente el mismo: tres de 23 ingleses equivale a 13,04% que logró menos de 10 mm, siete de 50 isleños equivale al 14% que alcanzó menos de 10 mm.

El toque final vino cuando McDougall propuso que los isleños fueran comparados además con 10 *dayaks* o *ibans* de Sarawak. La gente de Sarawak había logrado un promedio de 35 mm cuando el compás era aplicado al antebrazo, pero como señaló McDougall, la historia más elocuente podía encontrarse en los primeros diez umbrales de ambos grupos. Si se consideraba los diez umbrales más altos de personas de la Isla Murray se los comparaba con los diez mejores de Sarawak, entonces los isleños aún mantendrían un promedio más bajo. Fue este último elemento lo que le permitió a McDougall concluir en su informe “que esta delicadeza de diferenciación táctil constituye una característica racial” (p. 193). En otras palabras, no contaba que los isleños fueran capaces de distinguir dos puntos de un compás cuando se les pinchaba en el antebrazo y la nuca, sino de qué manera sopesaban estas sensibilidades con la literatura existente y la expectativa del resultado.

Desde este punto de vista investigativo, McDougall luego pasó a examinar el “poder de la localización de un punto en la piel” de los isleños (p. 193) después de haber sido tocado. En este experimento, 20 isleños, con los ojos cerrados, sostenían una varilla de apuntar en la mano derecha mientras que McDougall tocaba, con una vara similar, un punto a lo largo del antebrazo izquierdo que reposaba con la palma hacia arriba. Los isleños después abrían los ojos y, con la vara en la mano derecha identificaban el punto en la piel que



había sido tocado. Aunque cada isleño pasó por el procedimiento no menos de treinta veces, los resultados de su experimento, dice McDougall, no sirvieron de “ningún interés especial y no se prestan a tabulaciones” (p. 193). Como resultado de esto, no se proporcionaron datos, aunque más tarde utilizó el experimento para hacer algunas observaciones sobre las tendencias de los errores que “eran preponderantemente en la dirección del eje más largo del brazo, ya sea hacia arriba o hacia abajo, y en la mayor parte la precisión se daba la región justo encima de la muñeca” (p. 193). El experimento no dio “ninguna correlación reconocible entre la precisión de la localización táctil y la delicadeza de la diferenciación táctil” (p. 193).

McDougall también trató de identificar puntos de temperatura en la piel de los isleños, pero no pudo hacer una evaluación completa de estos tampoco. Cuatro personas que fueron examinadas a su parecer, satisfactoriamente, para encontrar los puntos fríos, mostraron que la distribución “en un área de cuatro centímetros cuadrados [...] no presentaba rasgos peculiares y los lugares parecían totalmente similares en todos sus aspectos a los de los individuos ingleses” (p. 194). Este fue otro callejón sin salida en la investigación.

## UMBRALES DE DOLOR

En su cuarto y último experimento para registrar las sensaciones cutáneas, McDougall intentó medir la sensibilidad de los isleños al dolor, para poner a prueba la percepción generalizada de que “los salvajes, en general, son menos sensibles al dolor que los hombres blancos” (p. 194). Para obtener una medida de esto, McDougall utilizó un algómetro “ideado por el Profesor Cattell” (p. 194), que consistía en empujar una varilla de ebonita, con un punto aplanado de 9 mm de diámetro, a través del instrumento que está presionado por resortes, de modo que cuando se hacía presión sobre la piel se podían obtener mediciones en kilogramos.

Sus intentos iniciales fueron de:

una sola aplicación en la uña de un pulgar, un índice, y de un dedo gordo del pie, y en la piel del pequeño hueso justo arriba de la rótula de cualquiera de las rodillas [...] y [de] dos aplicaciones en la frente en puntos adyacentes en la línea media justo por encima del entrecejo y [de] dos en el medio del esternón. (McDougall, 1903, p. 194).

McDougall encontró que los umbrales eran muy similares en las diferentes áreas y posteriormente concentró sus pruebas “en las uñas de los pulgares y los dedos índices y en la frente” (p. 194).

Los resultados mostraron que 47 hombres de la Isla Murray gritaron “pare” después de que les fue aplicado un promedio de 6,7 kg en las uñas del pulgar; 5,5 kg en la uña del dedo índice; y 6,2 kg en la frente. Del mismo modo, 18 niños (entre los 10 y 14 años) de la Isla Murray gritaron “pare” después de que se les aplicara un promedio de 3,8 kg en las uñas del pulgar, y 3,3 kg en las uñas del dedo índice. No hubo medición de los experimentos en la frente de los chicos; tal vez McDougall pensó que esto iba un poco lejos. Por el contrario, los 23 hombres ingleses gritaron “pare” antes que los isleños después de un promedio de 3,8 kg aplicado en las uñas del pulgar, 3,6 kg en las uñas del dedo índice, y 3,8 kg en la frente. Del mismo modo, los niños ingleses (entre los 13 y 14 años) fueron menos tolerantes a las presiones y sucumbieron después de que un promedio de 2,9 kg fuera aplicado en las uñas del pulgar y 2,4 kg en las uñas del dedo índice. Una vez más, no hay resultados de las pruebas en la frente. Cuando McDougall comparó a los hombres de Inglaterra con los del Estrecho de Torres llegó a la conclusión de que:

mientras que su umbral medio de diferenciación táctil [el de los isleños] es sólo la mitad del de los ingleses, su umbral promedio para el dolor de la piel [...] es casi el doble que el de los ingleses; o expresada la diferencia en otras palabras y más libremente, se puede decir de estos hombres Murray que su sentido del tacto es dos veces más delicado que el de los ingleses, mientras que su susceptibilidad al dolor es apenas la mitad. (McDougall, 1903, p. 195)

McDougall no hizo ningún comentario adicional sobre estos resultados. No hubo ningún intento de interpretar su significado como características de los salvajes, aunque las pruebas se habían realizado “en vista de la declaración tan repetida de que los salvajes, en general, son menos susceptibles al dolor que los hombres blancos” (p. 194). No hizo reflexiones generales sobre por qué estas diferencias pueden ocurrir o si estaban basadas en la raza.

### **ILUSIONES TALLA-PESO**

McDougall empezó un estudio rudimentario del sentido muscular para determinar los umbrales para la diferenciación de pequeñas diferencias de peso. Para esto, los isleños debían estimar el peso de latas del mismo tamaño. Había once latas en total y cada una tenía su peso graduado en 10 gramos. Se les dieron a los isleños las latas más pesadas y las más livianas, y luego se les pidió que dijeran cuál era la más pesada. En cada una de las etapas posteriores, se reducía la diferencia de peso de cada lata hasta poder determinar la diferencia menos perceptible en peso. A medida que el participante se acercaba a su límite, McDougall determinó que la proporción de respuestas correctas e incorrectas se convertiría en su indicador para medir la capacidad de los participantes para discernir pequeñas diferencias en el peso. Reconoció que se trataba de un método un tanto arbitrario, pero aun así argumentó que era confiable.

Una diferencia entre cinco respuestas correctas y una incorrecta se consideraba por encima del umbral, es decir, mayor a la mínima diferencia perceptible. Cinco respuestas correctas y dos incorrectas indicaban el umbral, y si la proporción de respuestas erróneas era mayor a esto, la media de esta diferencia era considerada por debajo del umbral, y la media de esta diferencia y la de la etapa precedente representaba el valor del umbral.

Así, se midió la capacidad de los isleños para discernir las diferencias de peso en las latas, por medio de una lectura arbitraria de las respuestas correctas fusionadas con las incorrectas. Este fue el método que le permitió a McDougall comparar a los isleños con

los ingleses. Aunque no se proporcionaron datos de las pruebas en sí, McDougall sintió que podía sacar firmes conclusiones científicas:

De los 19 niños y 45 hombres, la diferencia media menos perceptible era casi exactamente la misma en los dos grupos. Por lo tanto, los puse juntos y saqué la diferencia promedio perceptible menor de 64 isleños de Murray, es decir, 27,2 g (la media de 25 g; los extremos de 10 g y 55 g). Si luego tomamos 850 g como el valor medio de los pesos comparados, el promedio de la diferencia menos perceptible es igual a 3,2% del peso total.

Para comparar este resultado doy la correspondiente diferencia promedio perceptible menor de 30 ingleses, es decir, 33,3 g (media 35 g, los extremos de 10g y 50g), que es 3,9% del peso total. (McDougall, 1903, p. 198)

La comparación anterior se basó enteramente en lo que McDougall da como la suma total de los dos grupos y la posibilidad de que los resultados de 64 isleños eran directamente comparables con los resultados de 30 hombres ingleses. De hecho, incluso antes de que estas dos consideraciones se tuvieran en cuenta, McDougall supuso la eficacia de su método para encontrar los umbrales que a su juicio demostraban claramente que a los ingleses les había ido mejor en los experimentos que a los isleños.

En otro experimento, McDougall examinó en 21 hombres, 21 niños y 13 mujeres y niñas los efectos de la ilusión talla-peso. Se hicieron dos series de experimentos. En la primera, había una lata grande de 10 cm de diámetro y 16 cm de altura y un conjunto de latas más pequeñas que medían 7 cm de diámetro y 11 cm de altura. La lata grande se utilizó como la constante y pesaba 32 onzas. Las más pequeñas tenían un peso variado. Una se fijó en 32 onzas y las otras gradualmente se redujeron en 2 onzas.

La prueba se inició al presentar la lata grande junto con una más pequeña del mismo peso, donde McDougall encontró que los isleños decían consistentemente que la lata más pequeña era la más pesada de las dos. Se realizaron comparaciones subsecuentes con

las latas más pequeñas reduciendo su peso de manera gradual en 2 onzas, y así se continuó hasta que los isleños determinaron que la lata más pequeña ya no era más pesada que la lata grande. Este experimento era para darle a McDougall una medida de la influencia visual, así como de la cinestésica, en sus decisiones.

La segunda prueba utilizaba las mismas latas y los mismos procedimientos. Sin embargo, la diferencia era que los isleños tenían que levantar la lata con una cuerda. Para MacDougall, esto le permitía obtener alguna medida de los efectos de la ilusión a través de la vista y sin la ayuda cinestésica de su agarre. Luego McDougall tuvo que idear una posición normativa a través de la cual podría obtener una medida de los juicios:

Quando el individuo decía que la lata más pequeña era igual a la más grande, o estaba indeciso, la diferencia de peso entre la lata grande y la pequeña se tomaba como medida de la extensión de la ilusión producida en el participante. Cuando el individuo declaraba que una lata pequeña era más pesada que la lata grande y, que la lata pequeña siguiente en orden descendente era más ligera, la media de los pesos de estas dos pequeñas latas se restaba del peso de la lata grande y la diferencia se tomaba como la medida de la extensión de la ilusión. (1903, p. 199)

McDougall encontró a partir de estas dos pruebas que, aunque los resultados correspondían más o menos de la misma manera, la ilusión era “mayor con la vista y el agarre que sólo con la vista” (p. 199). Y el resultado global fue que “la ilusión afectaba el tanteo del peso de los hombres de Murray casi el doble de lo que afectaba el de los hombres ingleses, y las mujeres de Murray se mostraban aún más marcadamente sujetas a ésta” (p. 199).

Sin embargo, al interpretar estos resultados, McDougall se basó en la teoría de Müller-Schumann de 1889 según la cual era normal que el cuerpo se ajustara fisiológicamente cuando veía y tocaba los objetos. Lo que estaba tratando de demostrar era que el cuerpo humano tenía reflejos que iban más allá de cualquier deliberación

consciente, es decir, que había un cierto grado en que los músculos del cuerpo respondían a impulsos automáticamente. No especificó hasta qué punto esto ocurría pero, como McDougall argumentó, no podemos omitir por completo la influencia de la sugestión. En lo que a él concernía, los hombres isleños, “a pesar de que presentan una mayor sutileza en la discriminación de las pequeñas diferencias de peso, están aún sujetos a la ilusión talla-peso en un grado mucho mayor que los hombres ingleses” (p. 200).

### **PRESIÓN ARTERIAL**

McDougall pasó luego a medir la presión arterial de los isleños para comprobar la teoría “que la inferioridad de las razas negras se debe al cese del crecimiento del cerebro a una edad más temprana que en las razas blancas, y puede ser que esto sea debido, en parte o totalmente, a una respuesta menos activa de la presión de la sangre en la actividad mental” (p. 201). Su contribución final a la documentación de las características raciales, por lo tanto, se basaba en la siguiente idea:

[...] como el funcionamiento eficaz del cerebro depende tan íntimamente de una rápida circulación de la sangre a través de él, y puesto que la circulación está en gran parte determinada por el estado de la presión arterial a través del cuerpo, la potencia de la actividad mental para elevar la presión arterial general debe ser de gran importancia en la promoción de la fuerza y la eficacia de los procesos mentales. Y puede ser que esta potencia sea un elemento de importancia fundamental para determinar la superioridad de las razas superiores. (1903, p. 201)

McDougall se dio la tarea de estudiar “para descubrir, si es posible, alguna correlación entre la actividad de los procesos mentales y la respuesta de la presión arterial” (p. 201). Utilizó un esfigmógrafo Hill-Barnard para medir la presión arterial de los isleños cuando estaban en reposo, durante el trabajo muscular y en el curso del trabajo mental. Todo esto fue hecho en una sola sesión. Para ob-

tener una medida del isleño cuando estaba en reposo, McDougall “conversaba por algunos minutos a fin de permitir que disminuyera cualquier efecto excitante al colocar la banda en el brazo” (p. 201), antes de tomar de cinco a diez mediciones. Luego se le requería al mismo isleño que apretara un dinamómetro en un 50% de su capacidad máxima y se tomaba una medición 15 ó 20 segundos después de que empezara apretar. Se tomaban entre cinco y diez mediciones de esta forma.

En la siguiente prueba, al isleño se le daba un laberinto dibujado en una tarjeta y se le pedía que trazara su camino hacia el centro, aparentemente en un intento por imitar la estimulación mental. Se tomó una serie de mediciones durante y después de esta actividad y, en algunos casos, las mediciones se hicieron al aplicar también un algómetro a la “eminencia hipotenar” (p. 202) con fuerza suficiente como para causar un leve dolor en el isleño. Sin embargo, la Tabla XXXIII (Myers, 1903, p. 203-204) registra los detalles de las mediciones tomadas sólo en reposo y durante el trabajo muscular y mental. Lamentablemente, si bien McDougall dio los detalles de todas las medidas tomadas a los isleños, no dio detalles de los datos ingleses —el informe se limita a establecer los promedios generales. Una vez más, no se le prestó ninguna atención a la disparidad en el número de participantes de cada prueba.

Al igual que Myers, la manera consistente de McDougall de no proporcionar la documentación de los resultados europeos de una manera equivalente a los datos dados para los isleños, fue un problema que se repitió a lo largo de su informe, a pesar de que era algo muy útil en cuanto a su interpretación. Lo que esto le permitió hacer fue reconocer, cada vez que era necesario, que las diferencias entre los hombres de las islas y los europeos no podían ser contempladas debido a que “el número de individuos [era] muy pequeño y la dificultad de las observaciones demasiado grandes” (p. 202). En la Tabla XXXIII, McDougall proporcionó toda su información sobre la “diferenciación de tacto y peso, sensibilidad al dolor, ilusión talla-peso y presión arterial” de los isleños (1903, p. 202), sin la informa-

ción correspondiente de los ingleses. No llegó a ninguna conclusión, sino que simplemente utilizó la tabla para cerrar el capítulo del sentido del tacto de los isleños. Al parecer sus deliberaciones estaban completas.

Con sus investigaciones de los diferentes sentidos terminadas, Myers, Seligmann y McDougall finalizaron su parte del volumen II del Informe Cambridge. Habían trazado intensamente la fisiología de los isleños, midiendo lo que veían como su capacidad para oír, oler, saborear y sentir. Habían puesto a prueba sus propias teorías científicas y alcanzaron las más amplias conclusiones que sentían que estaban en la capacidad de alcanzar. Como resultado de todo su trabajo creían que tenían la medida de las capacidades de sus sujetos —y esto les permitiría, a ellos y a sus compañeros, evaluar y teorizar sobre el funcionamiento de la mente salvaje por muchos años.





## INSCRIPCIONES ANTROPOLÓGICAS DE LA COMUNIDAD

---

Afortunado es el país que no tiene historia; y Mer, y las otras islas del Estrecho de Torres, tienen muy poca.

—Raven-Hart (1949, p. 58)

Haddon había quedado fascinado por la cultura que observó durante su primera visita como zoólogo marino al Estrecho de Torres en 1888. Él y su ayudante Wilkin, junto con sus colegas Rivers y Seligmann, creían que su investigación durante la expedición de Cambridge podría salvaguardar un retrato integral de la cultura de las personas que vivían en el Estrecho de Torres, antes de que desapareciera para siempre. Haddon y sus colegas documentaron lo mejor que pudieron todas las cosas que consideraron pertinentes para este fin: el nacimiento de los isleños y las prácticas de la infancia, sus ritos de pubertad, sus hábitos de higiene personal, sus creencias espirituales, sus esquemas de organización social y sus rituales funerarios. Los datos contenidos en los informes del equipo de Cambridge (1904, 1908 y 1912) son impresionantemente extensos y detallados. Este producto de una larga gestación intelectual, no se publicaría en su totalidad como una etnografía general del Estrecho de Torres sino hasta 1935, décadas después de que los estudios se llevaran a cabo. Como se señaló anteriormente, este informe sigue considerándose, tanto por isleños como por no isleños, como una valiosa fuente de información sobre las creencias y tradiciones de las islas y, por definición, sobre el pueblo isleño. Sin embargo, a pesar de la riqueza de detalles, siguen siendo poco más que instantáneas al azar. De hecho, nunca pueden ser más que esto, no importa cuán cuidadosamente se

reinterpreten o filtren, simplemente porque el punto de vista desde el que se los enmarcó, estaba constreñido desde un principio tanto histórica como intelectualmente. La etnología y la teoría antropológica tempranas, una vez más, dieron las bases para la práctica de manera que no sólo enmarcó la instantánea, sino que también proporcionó un contexto en el que la misma sociedad isleña en realidad se convirtió en poco más que una presencia fuera del escenario, cuya existencia fue imaginada por un público científico.

Haddon y sus colegas consideraban que era importante describir en detalle la forma en que una sociedad sin conocimiento histórico escrito y sin estructuras formales aparentes (incluyendo la ley y el orden), al parecer podía funcionar de forma eficiente basada en los mitos, cuentos populares, tótems, tabúes e intrincados sistemas de parentesco que regulaban una sociedad de otra manera, sin gobierno —una sociedad primitiva, que todavía no había desarrollado las sofisticadas estructuras formales que caracterizaban las sociedades más civilizadas. Si se había escrito relativamente poco acerca de los habitantes de las Islas del Estrecho de Torres en 1898, cuando el equipo de Cambridge desembarcó por primera vez, había bastantes marcos teóricos para montar las imágenes que estaban recogiendo.

El equipo estaba buscando el núcleo de ese algo al que la gente se adhería, la unidad psíquica que creían que todos los pueblos primitivos utilizaban para guiar sus estilos de vida comunales; ese algo primitivo que cumplía una función similar a la del conocimiento histórico, la etiqueta social y los conceptos formales de gobierno y religión en las sociedades civilizadas como la Inglaterra victoriana tardía. Su punto de partida era simple, ya que estos científicos de Cambridge creían que para entender incluso la más primitiva de las sociedades, primero el antropólogo debía entender su historia. Ellos debían ser capaces de situar tales sociedades con cierta precisión científica en un continuum evolutivo social. Pero, ¿cómo podría hacerse esto sin registros escritos y sin ningún tipo de memoria ancestral validada que sirvieran como marcadores históricos?

La recolección de los mitos y cuentos populares como una ventana a una cultura pre-industrial y fundamentalmente oral se había convertido en una preocupación de académicos europeos durante el curso del siglo XIX. En los primeros años de ese siglo, los hermanos Grimm, influenciados por el movimiento romántico y su deseo de documentar y capturar lo que ellos consideraban que constituía la esencia espiritual del pueblo alemán, habían recopilado cientos de historias que consideraban que formaban parte de una importante tradición oral que se estaba desintegrando rápidamente bajo el impacto de la industrialización, la urbanización y el crecimiento de una población alfabetizada. Las “historias”, según ellos, les decían mucho de las raíces de la civilización alemana, ya que ponían al descubierto la mentalidad de un pueblo que se estaba convirtiendo rápidamente en anacrónico ante la embestida de una modernidad en desarrollo desenfrenado. Como lingüistas, los hermanos Grimm ya habían comparado las diferentes lenguas germánicas y otras lenguas europeas para construir una teoría del desarrollo del lenguaje. El resultado, conocido como la “Ley de Grimm”, se basaba en un conjunto de correspondencias sólidas, una ley que se convertiría en fundamental para el posterior desarrollo de la lingüística comparada. Ahí, en los componentes básicos de la lengua y de la experiencia vivida de un pueblo, creían que estaba el fundamento de la historia cultural alemana, como lo estaría en cualquier sociedad estudiada de la misma manera. La auténtica “voz” de un pueblo estaba en proceso de ser “redescubierta” en toda Europa por parte de una nueva “clase media” urbanizada, que estaba reinterpretando y reestructurando la cultura popular como una armazón “tradicional” sobre la cual construir una nueva sociedad y fundar una nueva cultura.

Los antropólogos culturales como Haddon, transfirieron esta preocupación a otras culturas, en la creencia de que estos estudios pondrían al descubierto raíces lejanas de la civilización misma; sus temas incluían esas “culturas primitivas” y “salvajes” que aún existían intactas fuera del ámbito del mundo civilizado. Estos cuentos populares, en definitiva, proporcionarían a los científicos indica-

dores claros de cambios culturales y su difusión en toda la región del Estrecho de Torres. Para este fin, Haddon meticulosamente documentó sesenta y nueve cuentos populares y analizó minuciosamente sus significados.

Sin embargo, la mosca en la sopa era el limitado entendimiento de Haddon de las lenguas del Estrecho. A pesar de ello, no vio esto como un problema de mucha importancia:

Al reunir estos cuentos populares, no pude registrar las palabras nativas reales, ya que tenía un tiempo limitado y un conocimiento insuficiente de la lengua, pero he dado una representación fiel de los cuentos tal como me los han contado en un inglés rudimentario. En ninguna parte he embellecido los cuentos, y he registrado la mayor parte de las conversaciones y los comentarios de las personas en las mismas palabras que mis informantes utilizaron; preservando así, en lo que fuera posible, la frescura y la singularidad de la narración original. Yo creo que en muchos casos el idioma nativo se tradujo en su esencia a un “inglés pidgin”. (Haddon, 1904, p. 9)

Después de reclutar a hombres de mediana edad como informantes, Haddon les pidió recordar historias de la manera exacta en que se las habían contado los ancianos de la comunidad. Esto, según él, le permitía “confiadamente afirmar que esta colección de historias realmente representa el folclor tradicional de la última generación y que las historias, por lo tanto, pueden ser de cualquier época anterior a la influencia de los europeos y de los hombres del Mar del Sur” (1904, p. 9). Una vez recogidas, procedió a recopilarlas en lo que la literatura existente interpretaba como categorías importantes: mitos de la naturaleza, mitos culturales, mitos totémicos, mitos religiosos, cuentos sobre Dogais (espíritus del diablo), cuentos sobre la gente y cuentos cómicos. Haddon proporcionó una sinopsis de sus tramas e interpretó su relevancia antropológica mediante un esquema universal que, aunque traducido necesariamente al inglés, creía que sería “suficientemente representativo del pensamiento y de la expresión indígenas” (p. 1). Esta representación y destilación se

vuelven aún más importantes ya que constituyen la base sobre la cual descansaba su argumento de que existía una sociedad con folclor en las islas del Estrecho de Torres.

De esta manera, Haddon equiparó su documentación de mitos y cuentos populares a una representación exacta de la tradición de los isleños. En otras palabras, confundió su propio esquema intelectual —que había usado para traducir los mitos y cuentos populares que había recolectado, para darles una forma culturalmente reconocible— con las ideas isleñas existentes; simplemente fusionó lo uno con lo otro. Supuso que lo que había escuchado y, como él mismo dijo, había traducido al inglés “fielmente”, era en realidad sinónimo de lo que se había querido decir. Supuso que el significado había sido pasado exacta y “fielmente” del narrador al oyente. Todo esto a pesar de su pronta admisión de que lingüísticamente no podía más que esbozar el esqueleto de la historia, para no mencionar que las “historias” eran parte de una cultura totalmente ajena a él. Al hacer esto, hizo demasiadas suposiciones.

Aparte de todo, su suposición de que los cuentos salieron en un estado prístino era una idea compartida por todos sus colegas de Cambridge. Creía que los cuentos estaban impolutos y libres de influencias externas, que pertenecían a esa región y eran productos espontáneos de ella —eran las tradiciones inalteradas de un pueblo sin tiempo y sin movimiento. Como ya hemos visto, el equipo de Cambridge continuamente suponía que, antes de la llegada de misioneros, pescadores de perlas y el gobierno de Queensland, las culturas de las islas no habían sido “afectadas” (p. 411) por su contacto con los primeros viajeros procedentes de Europa, Asia o cualquier otro lugar. De hecho, Haddon estaba bastante seguro de esto y decía, “se puede afirmar que treinta y cinco años atrás no hubo interacciones inteligentes con los hombres blancos; este período prácticamente se puede reducir a veinticinco años, y en algunas islas incluso a menos” (1904, p. 9). A partir de estas fuentes conjeturó movimientos culturales de Oeste a Este, y “el viaje de Auken y Terer de la Isla Murray a Boigu en el Oeste” fue la única “excepción aparente, ya que esta era

la ruta tomada por los espíritus de los muertos” (1908, pp. 128, 131-133). Una vez que lo maravilloso y lo exagerado había sido aislado, creía que podía detectar con precisión los aspectos tradicionales de estos cuentos, es decir, los “incidentes antropológicos” (1904, p. 10) que ponen al desnudo la evolución cultural de los pueblos. Atrevidamente hizo una evaluación de la difusión cultural en la región, aunque admitió que no se podía hacer una cronología relativa de la evolución de la cultura en la zona:

Los primeros habitantes eran simples cazadores y recolectores, pero la introducción del arte del cultivo de la tierra mejoró su modo de vida. Los nativos de Muralug y las islas vecinas en realidad nunca alcanzaron esta segunda etapa, e incluso en la Isla Murray tres cuentos populares (vi, pp. 6, 9, 11) se refieren a la cocción con fines alimenticios de aráceas, que en la actualidad sólo se comen en tiempos de escasez, lo que puede ser un recuerdo de una época anterior al cultivo del ñame. La historia de Yarwar muestra que algunos de los habitantes de Badu eran entonces jardineros extremadamente incompetentes.

La introducción de nuevos tipos de plantas cultivadas o mejores variedades de ñame y raíces similares, se le acredita a las islas del este, o en todo caso a la Isla Murray, a personas nombradas que vinieron de las islas de oeste o de Nueva Guinea.

Podemos adivinar, pero no sabemos, qué otros elementos de la cultura se utilizaron o practicaron en este período. (Haddon, 1935, pp. 12-13)

Haddon también incorporó el esquema de la historia de las islas, una historia, aseguró, que no era comprendida adecuadamente ni por los propios isleños:

Los cuentos populares afirman que los habitantes originales de Daudai estaban en un estado muy bajo de cultura del que fueron sacados por influencias culturales que venían del norte.

Los primeros isleños occidentales sin duda estaban en un estado de cultura similar al de los aborígenes de Daudai, pero las mismas influencias culturales del norte se expandieron a las islas; cuándo o cuánto tiempo tomó esta expansión, no sabemos.

La migración a las islas del este pudo haber ocurrido alrededor de la misma época. (Haddon, 1935, pp. 412-413)

Ahí estaba, entonces, el contexto histórico de la región. Como explicación científica, podía reemplazar la vieja dependencia de cuentos populares y mitos.

Un concepto de historia no era el único elemento que faltaba del conocimiento isleño, ya que el equipo de Cambridge tampoco pudo encontrar en las islas ninguna conceptualización reconocible de un sistema formal de gobierno o Estado. Esto no era de sorprenderse porque “los salvajes”, según su entendimiento, siempre estructuraban sus sociedades utilizando otras estructuras menos formales. Sin embargo, Haddon estimó que en las islas orientales, antes de la llegada de los misioneros y la presencia del gobierno de Queensland en la región, “el método de los gobiernos [...] estaba probablemente [encabezado] por los ancianos, que seguían las costumbres tradicionales para tomar sus decisiones” (1908, p.178). Sugirió que treinta y cinco años antes de su propia llegada había existido en las islas occidentales “una forma simple de gobierno, que podía ser descrita como una democracia limitada, o una oligarquía de ancianos” (1904, p. 264). En pocas palabras, lo que él creía que había estado en vigor en el Estrecho todos esos años antes de su llegada era un sistema hereditario de jefes tribales (1908, p.178).

Haddon se estaba esforzando por identificar algo a partir de lo cual podría pintar un cuadro histórico de la anterior regulación de la vida pública en las islas. Buscaba algo que pudiera representarse como una estructura organizada o estatal; por ejemplo, normas comunes y particularmente alguna autoridad central, probablemente amorfa, que mantenía la unidad. Su breve esbozo de períodos anteriores a su llegada a las islas comenzó apelando a los registros genea-



lógicos de familias de las islas occidentales porque “los deberes sociales de la vida eran, por costumbre, relegados a miembros específicos de la comunidad, como se verá en la lectura de nuestros informes sobre las relaciones de parentesco [...] Parece que se dejó poco al azar o a la iniciativa privada” (Haddon, 1904, p. 263). Una vez establecida una perspectiva sobre algunas estructuras básicas de la comunidad, Haddon pudo construir una noción de jerarquía, división y, por lo tanto, conflicto como base para la interacción política en las vidas de los isleños. Hizo esto para establecer un mecanismo que pudiera hacer resaltar algún tipo de autoridad. Para el caso, Haddon describió las necesidades organizativas de las ceremonias tradicionales, ya que seguramente encontraría allí las estructuras de autoridad que buscaba:

Las fechas para la realización de ciertas ceremonias se fijaban con la aparición de estrellas particulares, pero había que prepararse para estas ceremonias y había que arreglar varios detalles; esto requería un tipo de autoridad que impusiera respeto y obediencia [...] Debieron haber surgido siempre disputas de diversa índole en cada comunidad y se necesitaba alguna forma de arbitraje. (Haddon, 1904, p. 263)

Haddon creía que si él se centraba en el estudio de las ceremonias, iba a encontrar un evento que requería una persona que supervisara o incluso un grupo de figuras con autoridad. Las ceremonias y las fiestas que observó abarcaban comunidades enteras y muchas veces varias comunidades. Se necesitaba coordinar a muchas personas para atrapar y matar cierto número de animales y peces, cultivar los jardines, preparar los hornos de tierra y procesar una gran cantidad de alimentos necesarios para las grandes fiestas, a menudo para cientos de personas a la vez. Era evidente que este tipo de eventos requería gente especial para llevar a cabo los aspectos organizativos formales. Para Haddon, que no estaba familiarizado con estos espectáculos, era obvio que en el pasado “debió haber habido muchas ocasiones para disputas y malentendidos en las interrelaciones de una comunidad, sin importar cuán minuciosamente sus

asuntos pudieran haber sido dictados por la costumbre. [Debió haber sido] necesaria alguna forma de gobierno para satisfacer todas estas exigencias [...]” (p. 263).

Una vez que salió a la luz esta historia antes “desconocida” de una sociedad y sus estructuras informales, los científicos podían dirigir su atención hacia la comprensión de las estructuras ideológicas que hacían que esta sociedad primitiva se mantuviera unida. Los isleños podrían no haber tenido ninguna estructura formal de gobierno o institución religiosa fácilmente reconocible, pero, como Haddon y sus colegas habían visto en otros lugares, había estructuras informales muy activas que mantenían la cohesión de este grupo primitivo, estructuras que podrían ser utilizadas para identificar la sociedad isleña en términos de un continuum social más amplio. Aunque los dos pilares de la iglesia y el Estado no tenían todavía “forma”, sus raíces primitivas estaban claramente visibles y podían ser expuestas a través de un análisis de las ceremonias, los tótems, los tabúes y los patrones de parentesco. Con este fin, Haddon y sus colegas empezaron a investigar las ideas que creaban un cosmos legal, espiritual y moral en esta mente salvaje.

Al observar la forma en que los tabúes operaban como una forma de regulación para la comunidad en su conjunto, así como para el individuo en las comunidades isleñas, Haddon trató de determinar lo que le daba a la forma de vida comunal un grado de cohesión social. Sabía que en la sociedad isleña debió haberse desarrollado alguna forma de ley y orden para ocupar el lugar que por lo general correspondía al sistema legal y sus autoridades competentes al interior de las sociedades civilizadas. Tanto Haddon como Seligmann estaban convencidos de que la sociedad isleña estaba gobernada por tabúes, es decir, por ese conjunto primitivo de prohibiciones y mandatos impuestos, ya sea por el individuo o por la opinión pública. Haddon teorizó que “sólo existían el uso consuetudinario o la ley oralmente transmitida. No había ningún mecanismo legal por medio del cual estos pudieran ser impuestos, pero es probable que

estas normas fueran bien mantenidas, ya que tenían tras de sí el peso de la opinión pública” (p. 269).

Los tabúes ya habían sido ampliamente teorizados en la literatura académica existente y su función era bien conocida. Haddon explicó que un tabú por lo general operaba tácitamente a través de toda la comunidad y era entendido por todos sus miembros. Había tabúes que se podían poner a artículos que prohibían a cualquier otra persona apoderarse de ellos: por ejemplo, cuando la propiedad, los cultivos y otros bienes eran marcados como tabúes para evitar que las personas infringieran en áreas designadas, casas y árboles. Otros aspectos de las medidas preventivas de los tabúes tenían que ver con prohibiciones contra el consumo de ciertos alimentos o la realización de ciertos actos a horas determinadas. Seligmann informó que los tabúes sexuales ponían restricciones en las relaciones sexuales antes de una expedición de caza o pesca ya que se creía que esto “echaría a perder” las posibilidades de éxito. En el caso de la guerra, significaba que la mala suerte acompañaría al guerrero, que corría el riesgo de adquirir una infección que atraería los proyectiles de los oponentes en vez de debilitar la capacidad del guerrero para atacar. Seligmann observó que esto se podría comparar a los tabúes menstruales, tal y como se practicaban en otras sociedades, y documentó casos en que los hombres o mujeres tenían relaciones sexuales antes de rituales sagrados con resultados desastrosos: el hombre isleño “echaba a perder la comida” y la mujer, se decía, “quedaba avergonzada”. Se recomendaba la castidad en esos momentos, informó Seligmann [...] [y] se consideraba generalmente oportuno abstenerse” (p. 271).

Los tabúes, si se quebrantaban, podían traer una severa reprimenda de la persona ofendida, del chamán, de los mayores o de la comunidad en general. Esto podía tomar muchas formas, ya que los tabúes influían de manera preventiva también. Por ejemplo, el conocimiento de una violación podía provocar enfermedades o incluso la muerte al transgresor. Le dijeron a Haddon que el temor a alguna deformidad física era generalmente suficiente para disuadir a la per-

sona más determinada. En otras palabras, el temor a las represalias actuaba como un fuerte freno. Rivers, que se encontraba obviamente en un dilema similar, intentó un enfoque diferente al observar que en las islas del este era “muy difícil de entender [...] la organización social del pueblo Miriam [...] Siendo el rasgo más definido [...] la existencia de un sistema de exogamia en la que el pueblo es la unidad social, pero también existen otros grupos del pueblo con cierta importancia social” (Rivers, 1908, p. 169). Mientras Haddon buscaba algún mecanismo dentro de las actividades ceremoniales para demostrar la estructura y el control de una autoridad superior, Rivers se enfocó en el orden de las cosas de la comunidad para demostrar que había ciertos elementos que eran la base de la organización social de la comunidad.

En la Isla Murray, Rivers identificó cuatro posibles formas de agrupación de unidades sociales: “en primer lugar, una agrupación de aldeas, de especial importancia en relación con el matrimonio; en segundo lugar, una agrupación de distritos; en tercer lugar, una división dual en dos grupos, llamados *Beizam Le* y *Zagareb Le*; y, por último, un grupo de personas que llevan el nombre de ciertos animales” (p. 169). Creía que tales agrupaciones tenían cierta influencia política que determinaba su vida cotidiana.

Las genealogías de los pueblos del Estrecho de Torres le fascinaban a Rivers (1904, pp. 121-128; 1908, pp. 64-92), hasta el punto de que la recolección de datos sobre ellas se convirtió en una pasión en su vida (Whittle, 1997). De hecho, terminó convirtiéndose en pionero del análisis de los patrones de parentesco, y desarrolló un método que le permitió construir diagramas de parentesco de tal complejidad, que le proporcionaría alta estima en los círculos antropológicos en años posteriores. Frederick Charles Bartlett, quien sucedió a Rivers como director del Instituto de Psicología Industrial en Londres, al recordarlo, habló del entusiasmo de Rivers por este trabajo:

El método, como crudamente lo entiendo, consistía en pedirle a cada informante que nombrara a tantos parientes

como le fuera posible, indicando su relación con ellos. Esto le permitió colocar a cada miembro de la comunidad [...] en una vasta red de relaciones. Proporcionó controles internos sobre la fiabilidad de los informantes, porque cada relación es descrita por más de una persona. Se puede ver que esto atraería la atención de un psicólogo experimental. Cuantifica la cultura, o por lo menos, la organización social. Su atracción disminuye ligeramente cuando se piensa que todo se llevó a cabo a través de un intérprete, y que los significados de los términos de parentesco eran el producto final, no el principio. (Citado en Whittle, 1997, p. 8)

Rivers quedó impresionado por lo que él veía como la asombrosa complejidad de un sistema de parentesco que descubrió en las islas del oeste, comentando sobre lo que un niño necesitaba saber para operar efectivamente en dicho sistema. Al parecer, para sorpresa suya, incluso en una sociedad tan primitiva, el niño promedio tenía una curva de aprendizaje muy empinada. Comenzó explicando que el niño “aprende a darle a cada persona su término especial de parentesco tal como aprende a darles un nombre especial a los objetos que lo rodean. No parecía haber mucha duda [para Rivers por lo menos] de que los niños usaban términos de parentesco tan comúnmente, o con más frecuencia, que los nombres personales” (p. 140). Rivers explicó que la complejidad aumentaba cuando el niño oía cómo otros se relacionaban entre sí. Por ejemplo, Rivers señaló, a la gente mayor a quien el “padre o la madre llaman *tati* o *wadwam* será su *atei* o *babat*, y todos ellos a quienes llaman *apu* o *ngaibat* será su *kaiad* o *aka*” (p. 141). A medida que los niños crecían y se casaban, aprendían nuevos términos para esposa, esposo, suegros, hijos y demás, y esto se sumaba a la dimensión de un sistema muy complejo que sustentaba la organización social de un pueblo.

Obviamente, el uso de nombres tradicionales aumentaba la complejidad de este extraño sistema de parentesco que Rivers luchaba por entender. Sin embargo, en retrospectiva realmente no había nada muy complicado en todo esto. Hoy en día en países de habla inglesa, por ejemplo, hay hijos, hijas, padres, madres, tías, tíos, abue-

los, abuelas, tíos abuelos, tías abuelas, primos, primos en segundo grado, primos en tercer grado, esposas, maridos, suegros, sobrinos, sobrinas, nietos, nietas, y así sucesivamente. A medida que los niños crecen en las sociedades occidentales, oyen y aprenden muy rápidamente quién es quién al centrarse en sí mismos y al adoptar términos que se refieren a ellos. También escuchan a la gente referirse a otros de una manera diferente a lo que están acostumbrados, pero esto no es confuso porque lo que importa es que utilicen términos que se relacionen a ellos. Por ejemplo, los niños que escuchan a su madre referirse a “mamá” y “papá” van a saber que los conoce como su abuela y su abuelo. También aprenden que los que su padre llama mamá y papá son también abuela y abuelo, y cuando los abuelos se refieren a los padres del niño como hijo e hija, el niño aprende que son su padre y su madre, y así sucesivamente con las tías, tíos, sobrinas, tías abuelas y tíos abuelos. También hay formas evocativas y corrientes utilizadas en la actualidad: “Esta es mi abuela” y “Hola abuelita”; “Esa persona es mi madre”; y “Te presento a mi mamá”. Esto no es para hacer de lado la complejidad de lo observado por Rivers, sino simplemente para señalar que lo que él encontraba confuso no era particularmente raro.

Rivers estaba extremadamente interesado en la forma en que las personas se relacionaban entre sí. Por ejemplo, señaló que había relaciones de parentesco que determinaban cómo uno podía aproximarse a la gente, cómo debía llamárseles y quién podía ser abordado directamente. En efecto, era causa de vergüenza si la etiqueta social se violaba. Un ejemplo citado por Rivers presentaba a un hombre a quien no se le permitía usar los nombres de sus suegros; únicamente se le permitía comunicarse con sus suegros indirectamente a través de su esposa. Si era necesario el contacto directo entre el suegro y el yerno, por ejemplo, el yerno se comportaba “muy sumiso y [...] con mucha vergüenza” (p. 143). Rivers se apresuró a añadir que no se trataba de “normas estrictas en contra de cualquier tipo de relación entre un hombre y los parientes de su esposa, pero parecía haber una cierta cantidad de evasión mutua” (p. 143). Recordó un inciden-

te durante una entrevista cuando esta etiqueta social claramente se estaba volviendo laxa y esto le sugirió que tales tradiciones estaban erosionando debido a la presencia de extranjeros en la región. En resumen, argumentó que la antes ordenada, y a su entender, rígida organización de la comunidad a través de los sistemas de parentesco que regulaba todas las interacciones sociales, se encontraba en proceso de descomposición. La necesidad del cambio, al enfrentarse una sociedad inmutable y primitiva a las tropas de avanzada de la civilización, hizo que el sistema de parentesco fuera menos eficaz como determinante social.

Es evidente que gran parte de esta llamada complejidad gira en torno al hecho de que el observador, aunque científico, simplemente no estaba familiarizado con la sociedad que estaba categorizando. Los protocolos de la misma sociedad de Rivers nos parecerían extraordinarios, si decidiéramos estudiarlos.

Para Rivers, el sistema de parentesco de los isleños “era un medio de regulación de etiqueta social, pero era mucho más que eso” (p. 144). Identificó dentro de este sistema “tareas y privilegios muy definidos y pertenecientes a ciertos lazos de parentesco” (p. 144). Por ejemplo, Rivers encontró que “la tutela especial de un hombre en el período más importante de su vida se la confiaba, no a su padre, sino al hermano de su madre [...] [y] este lazo entre sobrino y tío se vuelve especialmente estrecho después de la iniciación” (p. 147). En todos los casos, esto estaba relacionado con las responsabilidades del tío hacia su hermana. Según Rivers había, de formas distintas, claros deberes y privilegios de los miembros masculinos de la comunidad isleña: “La característica esencial de las diversas costumbres relacionadas con la relación entre cuñados [...] es que un individuo puede exigir ciertos servicios de alguien con quien tuviera esta relación” (p. 149). Un individuo podía organizar y hacerse cargo de una cacería, conseguir lo que se necesitaba para la caza incluyendo los barcos de otras personas, hacerse cargo de la distribución de la presa, y siempre mantener un papel discreto, pero de autoridad en el suministro y mantenimiento de la armonía de la familia. Rivers señaló que mien-

tras el dueño tenía a cargo dirigir el bote, su cuñado tenía un lugar en la parte delantera de la canoa designado especialmente para él, desde donde dirigía las actividades en los viajes de pesca. A pesar de hacer todas las labores durante el viaje, también se hacía cargo de la pesca, dando instrucciones al dueño sobre cómo prepararse para ella, cuáles mareas usar o en cuáles áreas trabajar, cuándo salir, cuándo anclar, y así sucesivamente. Para Rivers todo ello era una práctica profundamente arraigada: “Todo el grupo de costumbres sugiere la supervivencia de una condición de la sociedad con la que un hombre estaba estrechamente asociado, y dentro de la cual tenía que prestar servicio a la familia de su esposa” (Rivers, 1904, p. 149).

Rivers observó que a medida que los tiempos cambiaban, dicha costumbre también estaba en un rápido proceso de cambio. El tío materno podría haber tenido vía libre en Mabuiag en los viejos tiempos, pero en el momento de la visita de Rivers, “parecía haber pocas dudas de que las funciones de *imi* eran recíprocas y que un hombre podía exigir servicio del marido de su hermana, mientras que el segundo podía a cambio exigir servicios del primero” (p. 150). Reiteró que en un tiempo atrás había una clara vía libre para el tío materno, pero “por un proceso de generalización, estos derechos han llegado a ser considerados como pertenecientes a la relación de *imi* en general” (p. 150). Según él, esto ha causado confusión en los papeles que se esperan de los miembros masculinos de la comunidad, y en particular acerca de quién debía hacer qué. En combinación con su dibujo hipotético del “niño confundido”, la explicación de Rivers era que esto se debía a que había “una tendencia a confundir las cosas que tienen el mismo nombre” (p. 150). Además, esta era una tendencia que él ligaba con la confusión en la nomenclatura de los colores en la isla: “Pienso que puede haber poca duda que la influencia de la nomenclatura en el caso del parentesco ha sido la causa que ha llevado a la confusión de los deberes que originalmente eran definidos” (p. 150).

Si bien hay poco que se puede considerar como complejo o confuso en la nomenclatura de relaciones de parentesco, Rivers, en



su papel de psicólogo cognitivo dedicado al estudio “[d]el pedigrí de un pueblo de cultura baja” (Rivers, 1904, p. 64), afirma que “las estrechas relaciones entre un hombre y el hermano de su madre que existen en Mabuiag podrían igualmente ser consideradas como la supervivencia de un estado de la sociedad que ahora ha desaparecido” (p. 150) —un estado que a los ojos de Rivers simplemente no había progresado, sino que por el contrario, se estaba desintegrando rápidamente. Las otras observaciones del equipo ya habían apuntado a una imagen de decadencia social y colapso, y la evidencia que Rivers estaba recolectando sobre los patrones de parentesco, según él, proporcionaba una prueba más para alimentar estas teorías. Al confundir el cambio con el colapso, Rivers podía dibujar el esquema de una sociedad en crisis. Por supuesto, el problema inherente es la tendencia a considerar a cualquier sociedad como algo estático, equiparar las costumbres actualmente existentes con la inmovilidad, y no ver la flexibilidad que siempre está claramente visible en los intersticios de la costumbre y la tradición.

En cuanto a los tótems, tanto Haddon como Rivers encontraron muchas cosas que les interesaron, entre ellas, evidencia que les proporcionó los medios para confirmar la validez de su perspectiva teórica. A los tótems los definieron simplemente como “una clase de objetos reverenciada por un grupo de hombres y mujeres que reconocen una clara relación con esa clase de objetos” (p. 153). A partir de este punto identificaron divisiones más claras entre los isleños, y encontraron que los clanes también tenían obligaciones sociales que ligaban a sus miembros entre sí. Observaron que se referían a un tótem en las islas como *Augud*, y que los *Auguds* estaban representados “por lo general [por] una sola especie de animal” (p. 153), lo cual era una práctica común de acuerdo con la literatura sobre los pueblos primitivos. Sin embargo, en la Isla Saibai también observaron representaciones del “*Daibau*, un tubérculo como una batata, el *Kokwam* o hibisco, y *Goba*, una piedra que se utilizaba para la fabricación de mazos con cabezas de piedra” (p. 153). Otros tótems tomaban la forma de “héroes legendarios” (p. 154), algunos tenían la forma de una

estrella, *Titui*, y de las fases lunares del primer y el último trimestre, *Kutibu* y *Giribu*. En el caso de *Kutibu* y *Giribu*, dos objetos de concha de tortuga en forma de media luna que pertenecieron al héroe *Kwoiam*, más adelante alcanzaron un significado sagrado y fueron elevados al estatus de *Augud*.

Para Haddon y Rivers, la función más importante del sistema totémico era su gestión de los matrimonios, aunque admitieron que en el momento de su visita se organizaban los matrimonios según las líneas de parentesco. Recordaron que los matrimonios regulados por el sistema totémico no eran permitidos entre los miembros del clan. Añadieron que las relaciones sexuales también estaban prohibidas. En los pocos casos evidentes en los registros genealógicos donde esto no había sucedido, los cónyuges resultaron ser de grupos de un mismo clan, pero de diferentes islas. En otros casos, se encontró que eran tradicionalmente del mismo tótem pero que pertenecían a diferentes clanes y presumiblemente eran de una generación diferente. En un caso, donde un hombre se casó con su hermana, el hombre fue catalogado simplemente como “desequilibrado”.

Haddon y Rivers también documentaron los aspectos mágicos y religiosos del totemismo, declarando desde un principio que esto no debía confundirse con el concepto de religión que había sido desarrollado por los pueblos civilizados. En cambio, “los isleños consideraban como religiosas esas regulaciones y prácticas totémicas que tienen relación más directa con el lado no-práctico de la vida humana” (p. 182). Al igual que Sir James Frazer, los científicos veían la magia, a diferencia de la religión, como “una acción o pantomima simbólica por parte de los miembros humanos de un clan que buscaba tener un efecto directo sobre los miembros no-humanos del clan” (p. 182). En resumen, en el continuum de Frazer los isleños no habían evolucionado todavía de la magia a la etapa de la religión, pero seguían participando en un nivel de ritual simbólico que empleaba pantomimas que usaban animales o partes de animales para invocar, por ejemplo, buenas o malas estaciones. Gran parte del informe detalla las ceremonias mágicas de los isleños, por ejemplo, ceremonias

que estaban conectadas con los dugones y las tortugas. En términos de teorías ya desarrolladas, veían estos rituales como algo que proporcionaba evidencia vital sobre la manera en que la magia actuaba como un importante elemento regulador en el mundo social de los isleños.

Haddon y Rivers observaron que la afinidad mística entre clanes y tótems estaba “profundamente arraigada y [...] [era] evidentemente de fundamental importancia” (p. 184). Además, añadieron que había una expectativa de que miembros del clan adoptarían las características de los personajes de sus tótems. Por ejemplo, el casuario, explicaron Haddon y Rivers, era una criatura violenta “de carácter muy incierto que puede patear con violencia extrema” (p. 184). El clan casuario —y de manera similar el clan cocodrilo, el clan tiburón y el clan tiburón martillo— fueron descritos por Haddon y Rivers como clanes de pelea. En contraste, documentaron clanes con tótems que representaban diferentes clases de pez raya y pez limpiafondos como clanes pacíficos. Argumentaron que dichas alianzas con sus tótems proveían una disposición, sino los medios, para que los miembros midieran sus personalidades.

Además de estos mecanismos de organización social y regulación de las sociedades isleñas, una parte sustancial de la investigación de la expedición de Cambridge se dedicó a documentar la constitución espiritual de los pueblos del Estrecho de Torres; mientras que Haddon, Seligmann, Wilkin y Myers pasaron muchísimo tiempo en la observación de “algunas de las concepciones religiosas y normas de conducta y de evasión” (p. 241). Una vez más, la importancia de esta investigación fue dictada por la literatura existente, que les proporcionó a los científicos un importante marco teórico para analizar el material recolectado:

El término “religioso” se aplica en esta memoria a las acciones que dependen para su eficacia de una apelación a, o dependencia de, algo que es extrínseco a los intérpretes o los objetos empleados [...] Esta influencia no humana es por lo general de un carácter más o menos personal, se alcan-

za por medio de palabras o ceremonias, y opera a través de una ceremonia u objeto, o directamente en el solicitante de aquellos en los que está interesado, o lleva a cabo los fines que él desea. La influencia extrínseca también puede actuar por iniciativa propia. Por lo general, se establece una relación emocional con esta influencia o poder extrínseco. (Haddon, 1908, p. 241)

Fiel a sus expectativas, el equipo de Cambridge no discernió nada que correspondiera a “algo parecido a un Padre de Todo o Ser Supremo” (p. 316), lo que confirmó para ellos el hecho de que los isleños todavía no habían desarrollado nada más allá de la primera etapa de la magia, tal como era aceptado en la literatura y estaba definido en el informe:

La magia o la brujería es la sujeción del hombre de la naturaleza a través de la acción o la palabra hablada o escrita, o por medio de algún acto en relación con un objeto o de una ceremonia pantomímica, o de alguna manera análoga. (Haddon, 1908, p. 320)

La religión, por otra parte, fue definida tanto en la literatura como en el informe como “una creencia en la existencia de un ser personal o impersonal o seres con poderes que trascienden los de los simples mortales, y las acciones que se derivan de tal creencia” (p. 320). Utilizando las definiciones aceptadas establecieron una clara distinción entre el mundo mágico de los salvajes y el mundo del hombre civilizado iluminado, antes de que él también se desarrollara más allá de la religión y pasara al mundo del conocimiento científico. Por su propia definición:

si un hombre, que necesita algo específico, recita una fórmula o hace una acción de forma mimética, está haciendo un acto mágico, pero si pide algún poder para que le ayude a obtener aquello de lo que él tiene necesidad, está realizando una acción religiosa. (Haddon, 1908, p. 320)

En estos términos la magia, a diferencia de la religión, requiere la recitación de una fórmula o la realización de un mimo en lugar de solicitar ayuda al Todopoderoso para que intervenga en su nombre.

Haddon debió haber estado consciente de que no siempre era fácil separar estrictamente lo que era protoreligioso de lo que era mágico, ya que hay muchos lugares donde los conceptos, aunque muy rígidamente descritos, se habrían superpuesto. Incluso en la Gran Bretaña civilizada aún había núcleos de superstición, sobre todo en el campo, lejos de la influencia modernizadora de las ciudades. La relación entre los festivales paganos y la Iglesia de Inglaterra —por ejemplo, la relación entre la Pascua y los antiguos ritos de fertilidad— no había desaparecido por completo.

Haddon destacó que no había “intentado hacer una clasificación definitiva de las observancias tratadas en la presente sección” (p. 320) y en su lugar, “pensaba que era conveniente reunir todo lo que pudiera encontrar sobre el tema de la magia” (p. 320). Sus observaciones incluyeron “La formación de un mago” (p. 321). Al documentar la formación de un mago, él podía mostrar claramente el abismo que existía entre la sociedad isleña y el mundo civilizado del ministerio o sacerdocio cristianos. A los científicos les habían dicho que cualquier “hombre” podía convertirse en mago —obviamente, no se necesitaba ninguna vocación o llamado— pero observaron que pocos optaron por hacerlo porque esto implicaba un proceso de iniciación desagradable:

El instructor llevaba [al candidato] a los arbustos y la primera operación consistía en que el viejo defecaba en una cáscara de *alup* llena de agua; la mezcla se revolvió y el novato tenía que tomársela toda, y para que recibiera el beneficio de ello, se le ordenaba mantener los ojos abiertos mientras bebía [...] si los ojos le lloraban durante el proceso de entrenamiento el principiante no sería un buen *maidelaig* [persona mágica]. (Haddon & Seligmann, 1904, p. 321)

En otro ejemplo, “tenía que comer la carne en descomposición llena de gusanos de un hombre muerto; el objeto de esta dieta repugnante era hacer la garganta mala” (p. 321). De esta manera, los magos de las islas claramente tenían más en común con hechiceros que con clérigos civilizados. Según informes “entendían todo tipo de conocimiento mágico y tratamientos médicos [...] [y] podían causar enfermedad y muerte, y curar enfermedades. Podían atraer los dugones, las tortugas y los peces por medio de encantos o podían golpear y matar animales con una puntería certera, y conocían, además, las virtudes de productos de origen animal y vegetal” (p. 321). Después de tres años de formación, el graduado era considerado mago, capaz de matar, poner una maldición, herir, atraer, curar y organizar rituales e intervenciones, así como conjuros que había que seguir estrechamente. Para llevar a cabo estos rituales y actuaciones tenían un gran arsenal de implementos como mazos de cabeza de piedra y lanzas (p. 324), efigies humanas (p. 324), una enredadera llamada *kuman* (p. 325) y un diente de cocodrilo (p. 326).

El equipo estaba obviamente decepcionado por no haber encontrado ninguna evidencia de los “muñecos de vudú” que esperaban encontrar, pero dejaron en claro que esto de ninguna manera significaba que se descartaba la posibilidad de su existencia. En vez de eso, prefirieron dejar abierta la posibilidad diciendo, “no tenemos información sobre si el *maidelaig* operaba a través de objetos pertenecientes a la víctima o que estaban íntimamente relacionados con ella, como el cabello, las uñas u objetos similares” (1904, p. 324). Se observó la posición elevada de los magos en la sociedad —lo cual no es de extrañar, ya que el *maidelaig* podía hacer cosas que iban mucho más allá de cualquier ser mortal— pero se dio a entender que esto tenía más que ver con el potencial para ejercer el poder que con la “aceptación de la superioridad” otorgada por la “aceptación de una verdadera vocación”.

Sin embargo este mundo de magos desempeñaba una importante función social, ya que se consideraba que garantizaba “una relación compasiva entre los seres humanos y entre las personas y

animales” (p. 327). Por ejemplo, el equipo citó que “en el parto de una mujer hacían que un hombre bien parecido se sentara detrás de ella para que el niño se pareciera a él” (p. 327); citaron casos de madres que se adornaban con huesos de pescado para asegurarse de que sus hijos fueran hermosos; citaron también el caso de cierto árbol en particular en la Isla de Mabuiag que era tan importante para los hombres que si las hojas se quemaban significaba que algunos de ellos morirían en su próximo encuentro con enemigos. Varios instrumentos se utilizaban en la realización de ceremonias. Se usaban rombos, lanzas, la corteza de cierto árbol y colmillos de jabalí para mejorar las posibilidades de la caza de animales, para provocar fuertes vientos o para ayudar a los isleños en las guerras (Haddon & Seligmann, 1904, pp. 328-329). Haddon y Seligmann afirmaron que al igual que las prácticas especializadas de *maidelaig*, en los viejos tiempos los actos mágicos implicaban “un deseo u orden expresa, o la expresión de una fórmula de un tipo u otro” (p. 329).

Sin embargo, Haddon y Seligmann subrayaron que no había pruebas de que los isleños se encontraran en un proceso de pasar de la magia a la religión y hacia el reconocimiento de un ser supremo. Se afirmó que tampoco debería ser tomado como evidencia un informe de MacGillivray de 1852, donde se alegaba que los isleños creían en la “transmigración de las almas” (citado en Haddon & Seligmann, 1904, p. 354), de que los isleños quizás pudieran conceptualizar el alma de la misma manera que el alma cristiana o incluso el concepto budista de la reencarnación. El informe de MacGillivray transmitía la idea de que los isleños creían que “inmediatamente después de la muerte [...] [se convertirían] en gente blanca o europea” (p. 354). Sin embargo, Haddon y Seligmann insistieron en que había otra manera de leer esto, “En lugar de un retorno después de la muerte del nativo en forma de europeo, el significado que se pretendía transmitir era que el principio vital (espiritual, etc.) era reencarnado en el hombre blanco” (1904, p. 355).

Haddon y Seligmann señalaron que a pesar de que había indicios claros de que existía la creencia en espíritus, “era extrema-

damente difícil, y de hecho prácticamente imposible, obtener información muy definida con respecto a la creencia de la gente en lo que se refiere a espíritus en general” (p. 355). Según Ray, había una distinción entre fantasma (*markai*) y espíritu (*mari*): *markai* era el fantasma de una persona muerta y *mari* era un “espíritu sin cuerpo” (citado en Haddon & Seligmann, 1904, p. 356). Haddon y Seligmann sostuvieron que las islas tenían una creencia de que “el alma, o espíritu, *mari*, de una persona [...] dejaba el cuerpo al morir” (p. 355); que de acuerdo con una versión, estaba en el cadáver y, en otra, deambulaba cerca de él. Otros, según ellos, les hablaron de los espíritus que pueden dejar la isla para ir a un lugar desconocido en el Oeste, pero que también podían regresar. Es decir, en el momento de la muerte el “*mari* [...] es algo muy intangible” (p. 356) y se dice que viaja hacia el Oeste, siempre hacia el Oeste, donde al llegar a “la tierra de los espíritus” (p. 356) a él o a ella se le enseña a ser “*markai*”. Para comprobar esta creencia Haddon y Seligmann citaron un caso en el que un isleño señaló que “cuando los amigos [del difunto] ven una tromba marina lloran y dicen, ‘ahora le están enseñando, ahora es un buen *markai* y se olvidará de todos nosotros.’ También lloran en la luna nueva porque es entonces cuando matan al *mari* y así se convierte en un verdadero *markai*” (p. 356).

Sobre la cuestión de la posibilidad de que los isleños practicaran el culto a los antepasados, Haddon y Seligmann sostuvieron que “los fantasmas de los muertos no eran considerados ni demonios ni divinidades, tampoco creo que se pueda decir que eran adorados” (p. 364). Aunque los cráneos de respetados individuos y familiares se guardaban en las casas y, a veces, eran llevados como amuletos en viajes, Haddon y Seligmann teorizaron que “la preservación de los cráneos de los familiares en las casas se debía al sentimiento de afecto y para mantener a los muertos en la memoria” (p. 364). Ellos estaban convencidos de que no podían encontrar ninguna evidencia que apoyara la idea de que había adoración de antepasados en ninguna de las ceremonias isleñas.



Del mismo modo, para confirmar la idea de que en vez de eso los isleños podrían estar practicando el culto a los héroes, Haddon sostuvo que “la invocación de los héroes muertos [...] es parte del culto al héroe; se les oraba únicamente como a héroes y no encontré ninguna indicación de que tuvieran alguna relación de parentesco humano que no fuera el parentesco totémico. No podemos, por lo tanto, considerar el culto a los héroes como un culto a los antepasados en el sentido estricto del término” (p. 365). El informe de MacGillivray, al igual que el de los misioneros, también apoyaba esta opinión y rechazaba la posibilidad de que se estuviera practicando algo superior, al decir: “Ni en el Cabo York, ni en ninguna de las islas del Estrecho de Torres [...] parece que los pueblos aborígenes hayan formado una idea de la existencia de un Ser Supremo” (citado por Haddon & Wilkin, 1904, p. 378). Lo que estaban enfatizando aquí era un punto importante en su esquema, ya que la adoración de héroes no puede considerarse que está en el mismo nivel que la adoración de un Dios supremo, “Creo que puede declararse definitivamente que los isleños de occidente no tenían deidades y, ciertamente, no tenían la concepción de un Dios Supremo” (Haddon & Wilkin, 1904, p. 378). En el volumen VI de los informes de Cambridge, Haddon concluyó, “No hay nada más difícil que intentar descubrir e interpretar las ideas religiosas de un pueblo no desarrollado, y no puedo profesar haber tenido éxito en mis esfuerzos en este sentido con la gente de Miriam” (Haddon, 1908, p. 241). Sin embargo, una cosa era cierta. Faltaban los elementos que Haddon asociaba con un Dios supremo. Haddon consideró cuatro principales iconos venerados por los isleños: *Lu babat*, *Ad*, *Zogo* y *Agud*. *Lu babat* fue catalogado por él como la adoración de los elementos que pertenecían a algún antepasado. Se decía de *Ad* que era “algo viejo y tradicional con la idea de una santidad que se asocia con las antiguas costumbres, por lo tanto ciertos cuentos populares son *ad*” (p. 242). También lo eran los cuentos de personajes legendarios o elementos de carácter sagrado como las “piedras mágicas” (p. 242). *Zogo*, por otro lado, estaba considerado como una matriz de objetos como la lluvia, las efigies, el santuario,

las aves, las plantas, los tótems, etc. Haddon afirmó que era aún más distante de la religión, ya que también podía ser el término utilizado para todo rito asociado con alguna forma de adoración. *Agud*, o *Augud* como era conocido en las regiones occidentales de las islas era, según Haddon, un nombre utilizado para el *Zogo* que reemplazó a todos los *Zogos* y tótems. En ninguna parte del informe de Haddon existe la idea de que uno de estos iconos guardaba relación con un ser humano con poderes espirituales como Jesucristo. Lo que sí es representado son esas cosas adoradas en las islas como piedras, plantas, animales, héroes legendarios, etc.

No obstante, Haddon reconoció, las formas en que la gente se relacionaba con sus iconos eran “claramente religiosas” (p. 245) y esas prácticas, y en particular las relacionadas con “*Zogo Bomai-Malu* eran colectivamente un factor religioso de socialización en la vida de las personas” (pp. 242-243). Como era de esperarse, no se descubrió mucho que pudiera equipararse con las instituciones formales religiosas existentes en Occidente. Lo que el equipo detectó fue una representación de la conciencia espiritual y moral de la gente, expresada en normas de prevención y reglas de conducta, es decir, en tabúes. Se detuvieron en las descripciones de los tabúes asociados con lugares, jardines y productos, nombres y alimentos como una demostración de cómo funcionaban las reglas de prevención. Cualquier cosa de valor religioso en el Estrecho, por lo tanto, fue equiparado con las formas simples de tabúes. Por último, para cerrar el capítulo sobre los seres míticos, Haddon escribió:

Me inclino a creer que ni entre los isleños del Oeste o del Este ha evolucionado la idea de un dios concreto. Admito que se han acercado mucho al concepto, pero no parecen haber dado el paso final, y me siento tentado a conectar esta omisión con la ausencia de un cacicazgo definido y poderoso [...] es decir, no había una forma social autocrática a partir de la cual se pudiera moldear a los semidioses incipientes y transformarlos, por lo tanto, en dioses reales. (Haddon, 1908, p. 316)

No sólo faltaba un concepto de religión —y la institución de la iglesia— en la sociedad isleña, sino que el equipo de Cambridge no pudo encontrar códigos morales o éticas coherentes que correspondieran a aquellos que operaban en las sociedades civilizadas; es decir, no encontraron códigos que apuntalaran la auto-regulación en contraposición a la regulación social. Esto no quería decir que los isleños fueran inmorales. Lejos de ello. Haddon sugirió que en los “viejos tiempos [...] a los chicos se les inculcaba un sistema definitivo de la moral durante el período de iniciación [...] y [...] se trataba de un código excelente” (Haddon, 1904, p. 273). En estas iniciaciones, las generaciones más jóvenes se enteraban de que:

las medidas cautelares eran: el recuerdo de las reprimendas, la reticencia, la consideración, la conducta respetuosa, la pronta obediencia, la generosidad, la diligencia, la amabilidad hacia los padres y otros parientes en palabra y obra, la veracidad, la virilidad, la rectitud en el trato con las mujeres, un temperamento tranquilo. Las prohibiciones eran en contra del robo, de tomar [algo] prestado sin permiso, de eludir el deber, de hablar mucho, de los insultos verbales, de hablar de escándalos, del matrimonio o de la relación con ciertos individuos. (Haddon, 1904, p. 273)

Por otra parte, Haddon no pudo encontrar “ninguna razón para sospechar [que había] rastros de influencia misionera” (Haddon, 1904, p. 273) en la construcción de estos mandatos. Habían surgido en “los viejos tiempos” y eran las formas identificables de moral social que constituían la base sobre la que los isleños vivían su vida privada cotidiana. Sin embargo, aunque Haddon creía que era “bastante evidente que las obligaciones de la vida social eran la base de la moralidad de los isleños del Estrecho de Torres, sería incorrecto hablar de esto como moral social”; tenía reservaciones significativas al respecto. Agregó que “por otra parte, la moral individual apenas había emergido” (Haddon, 1904, p. 272).

Haddon estaba haciendo una clara distinción aquí entre lo que él veía como moral social y moral individual. Caracterizó

la primera como formas de moralidad que estaban codificadas en términos de una comprensión de lo que constituía como un comportamiento aceptable en una comunidad, comportamiento que era diseñado, regulado y aplicado por los miembros de una comunidad de la misma manera en que la ley secular fue creada y aplicada en las sociedades civilizadas. Por otro lado, Haddon definió la moral individual como la ley que comprendía las formas consagradas en artículos importantes —como los Diez Mandamientos— que establecieron los códigos morales personales que no debían romperse por razones personales. Esto difería de la moral social en que los conceptos se habían establecido y se aplicaban de forma individual a través del poder de una autoridad superior a la propia comunidad, y mucho más alta que la autoridad que creó las leyes seculares de la sociedad. Los isleños seguían operando desde una posición de “magia” en la escala evolutiva, por lo que esta forma superior de la moralidad no podía tener ningún significado para ellos. En cambio, la regulación social era lo único que construía la moral isleña que operaba en base a la prevención de consecuencias directas y retribución, aplacando la naturaleza en lugar de obedecer los mandamientos morales de la divinidad.

Haddon afirmó que en el momento de su visita las cosas ya habían cambiado algo en este sentido, debido a la influencia de los misioneros “junto con el contacto con otros hombres blancos y de color” (p. 272). Esta influencia, dijo, “sin duda ha provocado concepciones morales alteradas. El ejemplo más claro de esto se encuentra en su actitud hacia el uso de la ropa y la idea de la modestia” (p. 272), idea que al parecer vio como civilizada y moral, una virtud en lugar de una convención. “Hace treinta años,” exclamó, estas personas andaban “absolutamente desnudas y sin vergüenza” (p. 272). Citó en cambio un incidente en que los miembros de su equipo habían encontrado dificultades para que un isleño estuviera dispuesto a quitarse la ropa y posar al estilo de un héroe legendario agonizando, para que el equipo de Cambridge pudiera fotografiarlo —de hecho, se había vuelto “puritano” (p. 272). El comentario de Haddon es in-

terezante. Su intención era ilustrar la emergencia de una conciencia elevada del ser según lo establecido por códigos morales dispuestos por alguna “autoridad externa fuera de la comunidad” (p. 272), y se esforzó en demostrar que se trataba de una importación. También podría decirse, sin embargo, que este isleño simplemente pudo no haberse sentido obligado a quitarse la ropa y posar como un héroe legendario moribundo, por razones que no tenían nada que ver con ser puritano.

Haddon también se refirió a lo que calificó como “moralidad comercial” (p. 276) y expresó la opinión de que en las operaciones comerciales, en particular en los casos en que se compraban canoas en base a un “sistema de cuotas” (p. 276), tendría que haber habido algún “fundamento utilitario” (p. 276) por el cual se establecía el crédito entre dos personas. Sostuvo que no sólo existía tal sistema, sino que lo acompañaba un código moral bajo el cual los isleños estaban obligados; aunque es muy difícil establecer su fuente y es imposible ver la evidencia en la que basaba su opinión, y si vio este código o no como un fenómeno reciente o de un tiempo atrás. De todos modos, Haddon agregó que habría sido insensato violar cualquier acuerdo cuando el sustento de uno pendía de un hilo. Como le dijo un isleño, si no observamos estas convenciones, “¿cómo vamos a conseguir pescado o tortuga o dugón?” (p. 276). Era raro que alguien fuera deshonesto, señaló. Una vez más, la implicación es que el isleño estaba operando por el deseo de evitar el castigo y por un sentido moral de la “decencia”.

A partir de su estudio de los cuentos populares, Haddon ya había deducido que durante mucho tiempo había habido un extenso comercio entre los isleños occidentales y los continentales de Papúa Nueva Guinea y Australia, durante mucho tiempo. Por supuesto también había comercio con los “hombres blancos” (p. 293). Los intercambios mayormente eran trueques con artesanías, máscaras de danza y tambores, alimentos, plantas, conchas de mar, conchas de tortuga, herramientas, arcos y flechas, hierro (de naufragios), canoas, plumas y plumajes de aves, pipas para tabaco, etc. En particular

mencionó que había habido una extensa red del comercio de canoas, que abarcaba todo lo ancho de la región del Estrecho de Torres e involucraba a muchos intermediarios y a sus contactos. Por esta razón, los protocolos para negociar el intercambio de una canoa (compra o venta), así como el arte de poner a prueba la solidez del material y la mano de obra, y la compra a crédito, habría sido bastante extensa. En cambio, en las islas orientales parece que había sólo dos rutas comerciales a Papúa Nueva Guinea y ninguna al continente australiano: “la gente de Miriam estaba prácticamente prohibida de formar relaciones con Australia”, aunque también existía comercio con veleros extranjeros (Haddon, 1908, p. 185). Los habitantes de la Isla Murray exportaban elaborados ornamentos de concha e importaban adornos elaborados con plumas de casuario, de ave del paraíso, dientes de perro, colmillos de jabalí, hojas de palmeras sagú, las hojas de pandanus y artículos tales como canoas, tambores, esteras, mazos de piedra, etc. Muchos de estos eran intercambiados por hierro, cuchillos y hachas. Era evidente que no eran enclaves aislados de “salvajismo” sin conexión con el mundo exterior. Sin embargo, Haddon y sus colegas permanecían ciegos a este hecho, a pesar de sus investigaciones a profundidad de la cultura de las islas.

En un nuevo intento por dilucidar la constitución moral de los isleños, Haddon comentó sobre la “moral doméstica” (p. 274) diciendo que, si bien no podía aprender mucho acerca de la situación de las mujeres antes del contacto con Occidente, “creía que en general, las esposas no tenían mucho de qué quejarse” (p. 274). Rechazó la acusación de MacGillivray de que los hombres isleños “golpeaban a sus esposas” (p. 274), sugiriendo que MacGillivray debió haber dicho esto porque el grupo que observó era “menos avanzado que los otros isleños” (p. 274). O, tal vez “la falta de jardines y los hábitos nómadas de caza y recolección de los hombres, tendían a hacerlos menos considerados con sus mujeres” (p. 274). En lo que se refiere a la moral sexual, Haddon informó que el incesto era considerado el acto más reprochable por los isleños. Explicó que la moralidad sexual era también un muy buen determinante de quién podía casarse con

quién pero era principalmente “un ejemplo de una convención social que probablemente era de fundamental importancia biológica para la comunidad” (p. 274). Su otra “impresión es que la castidad antes del matrimonio era antes prácticamente desconocida” (p. 275) y que “no existían términos para fornicación o adulterio” (p. 274).

Sin embargo, dice que había una palabra para el robo, *puru*, y de esta manera Haddon sugirió pensativamente que los actos adúlteros de los isleños se podrían denominar como “robo” (p. 275). Si se les sorprendía “robando”, continuó diciendo, se esperaba que la pareja culpable se casara “para que se conv[irtiera] en gente honesta” (p. 275). Si la vergüenza no los obligaba a casarse, se les hacían marcas en el cuerpo como carteles de humillación pública. Wilkin ya había observado que existía en la región un patrón muy complicado de herencia de la propiedad de la tierra —propiedad que parecía favorecer a los hombres— y llegó a la conclusión de que “el sentido de la propiedad está muy bien desarrollado” en las islas (Wilkin, 1904, p. 168).

Sin embargo, Haddon contradice a su colega, el lingüista Ray. En su diccionario inglés-lenguas isleñas, Ray anotó dos términos para el adulterio en el idioma de los isleños del oeste: *kupa-kuasar* y *kuasar-kupa*; y dos términos para el adulterio en el idioma de los isleños del este: *kogem* y *kosekerlam* (Ray 1907, p. 170).

Curiosamente, hay un marcado cambio en el uso del lenguaje emotivo cuando Haddon y sus colegas describen el temperamento isleño y lo que consideran como prácticas salvajes, como el canibalismo y el infanticidio. Este lenguaje no tiene comparación con ningún otro en los seis volúmenes de los materiales recolectados por la expedición. Una vez más se sacó a relucir la preocupación occidental por los hechos sangrientos de los pueblos salvajes: el canibalismo, la guerra y la crueldad hacia los demás, especialmente hacia los niños inocentes. Toda la evidencia que apoyaba los presuntos actos de barbarie vino o de la historia de Wemyss de los dos sobrevivientes del naufragio del *Charles Eaton* en un arrecife de la isla del este, o de informes no verificados obtenidos de una variedad de otras fuentes. Se da la impresión de que los incidentes mencionados cubren

todos los rincones del Estrecho de Torres, y que esas prácticas eran comunes en toda la zona en tiempos anteriores, y que toda esta “evidencia” puede ser científicamente comprobada. En resumen, esto da una medida de credulidad científica a un material que no puede verificarse a ningún nivel, y que por el contrario, es extremadamente sospechoso. Ninguno de los eventos descritos en el informe se basó en las observaciones científicas hechas por el grupo de Cambridge. También es interesante anotar que Haddon ya había observado en otra parte que la antropofagia, o canibalismo, *no era* una práctica que se encontraba en las islas.

Un ejemplo de Wilkin, es una narración dada en gran detalle:

En Pulu cortaron las cabezas, de oreja a oreja a través del cuero cabelludo y las cortaron de atrás hacia adelante hasta la punta de la nariz y hasta los dientes [...] Los chicos pequeños fueron obligados a comer las mejillas, las cejas y los ojos, y los que no estaban dispuestos a hacerlo fueron golpeados, porque a menos que un hombre haga esto en su juventud seguirá siendo una mujer o un niño durante toda su vida. Por otra parte, cuando obtiene una cabeza por sí mismo en batalla, se considera listo para el matrimonio. (Wilkin, 1904, pp. 313-314)

La repetición incesante de historias de disputas, guerra, carcería de cabezas, y masacre —que incluyen afirmaciones anteriores hechas por Haddon (1890) y MacGillivray (1852) de que los isleños eran asesinos de sus hijos, en particular, de bebés hembras— no necesita duplicarse aquí ya que esas historias ya se han tratado en un capítulo anterior. Lo que es notable, sin embargo, es que Haddon, aunque sólo en sus notas al pie de página, trató de calificar esta cita haciendo hincapié en la necesidad de tratar dicho material con escepticismo. Advirtió que “las narrativas ofrecen una imagen vívida de la guerra nativa, y podemos considerarlas como algo tan preciso como la mayoría de récords históricos que son narrados por el lado vencedor. Estos son relatos de acontecimientos históricos, pero no es difícil imaginar cómo podrían ser fácilmente transformados en his-



torias de héroes, convirtiéndose así en cuentos populares” (p. 308). En otras palabras, Haddon sabía que las historias relatadas a colegas como Wilkin necesitaban considerarse con cautela científica, pero por desgracia, escondió esta advertencia en una nota al pie de página, posiblemente porque no quería eliminar gran parte del color cultural del informe final.

Afortunadamente, aunque se habla mucho de la muy cacareada predilección de los isleños por el infanticidio como dispositivo de control de la población, esto es compensado por los muchos casos también citados en el informe que indican que los isleños poseían un fuerte sentido de relaciones de parentesco y que había vínculos estrechos entre padres e hijos. Seligmann había citado dos historias para indicar lo entrañable de la relación padre-hijo: “La historia de Siwi muestra que los niños mimados no eran desconocidos, y Amipuru trató de atrapar un pelícano con el fin de dárselo a su hijo” (Seligmann, 1904, p. 199). Más tarde comentó que los parientes de mayor edad no sólo proporcionaban cuidado, sino que también organizaban celebraciones tradicionales para las niñas durante la pubertad y para los niños durante su iniciación, lo cual reconoce una época y un papel de las generaciones más jóvenes para crear nuevas generaciones (1904, pp. 201-221). Haddon también comentó sobre la fuerza de la unión entre el padre isleño y el hijo: “Cuando la esposa está embarazada se paga un *waiwi*, se dan regalos cuando el niño nace y cuando se le pone el nombre. Se le da un pequeño regalo cuando por primera vez se pone de pie, de nuevo, cuando comienza a hablar y también cuando mata su primer pájaro o atrapa su primer pez” (Haddon, 1904, p. 232). Rivers también observó, “Parece que el divorcio era raro” (Rivers, 1904, p. 246), y ocurría principalmente cuando la pareja no podía tener hijos. Haddon hizo hincapié en que no tenía ninguna razón para creer que en el pasado no hubiera habido allí “padres devotos” (Haddon, 1904, p. 229). “Nunca he oído hablar de que un padre maltrate a un niño,” reparó (p. 274). Más tarde citó viejos cuentos populares para apoyar esta posición.

Sin embargo, esto no impidió que Seligmann incluyera relatos anteriores sobre el infanticidio para escribir algo en la sección sobre la forma de tratar a los niños:

Aunque el feticidio y el infanticidio eran practicados anteriormente, el deseo de tener hijos ahora se manifiesta por la frecuencia de la adopción y la prontitud con la que los familiares se hacen cargo de los niños huérfanos [...] En la actualidad los padres tratan a sus hijos con bondad y de hecho pueden considerarse indulgentes con ellos. (Seligmann, 1904, p. 199)

Ninguno de los eruditos que participaron en la creación de estos informes había sido testigo de tal evento, ni tampoco explicó cuántas muertes de infantes se necesitaban para que esto constituyera “una práctica”. Por otra parte, su comprensión superficial de las costumbres de los isleños podría haberlos llevado a cometer un gran error aquí. Los isleños tenían (y hasta cierto punto todavía siguen teniendo) la creencia de que cuando alguien muere, es porque otro ha influido en su muerte —es decir, que tienen una disposición para ver la muerte como resultado de la ira de “otro” ladino. Por ejemplo, en la descripción de las ceremonias fúnebres, Haddon señaló que al anunciar el muerto, “el hermano del muerto ‘se volvió loco’ y tomó su arco y flecha y quiso matar al *maidelaig* (hechicero) que había causado la muerte” (1904, p. 248). Su nota de pie de página sobre esto dice, “Según la creencia nativa todas las enfermedades y la muerte se deben a la brujería” (p. 248). El punto a destacar aquí es que si a un isleño se le preguntaba cómo había muerto un bebé, siempre había una inclinación a culpar y nombrar a alguien. En otras palabras, cuando se le preguntaba a un isleño sobre la muerte de un niño, el isleño probablemente la atribuía al juego sucio de alguien, aunque hubiera muerto de alguna enfermedad específica como la viruela, o de causas naturales después del nacimiento.

Haddon también declaró en otra parte del informe que “aunque el feticidio y el infanticidio eran comúnmente practicados, el deseo de tener hijos se manifiesta por la frecuencia de la adopción

y la prontitud con la que los familiares se hacen cargo de los niños huérfanos” (1908, p. 110). Una vez más en la página siguiente, señaló que el “afecto de los padres hacia sus hijos, propios y adoptados, era muy obvio, y uno ve con frecuencia a un padre alimentando a niños pequeños. Es evidente por la intrepidez de los niños de todas las edades y la forma en que interactúan con los mayores, que son uniformemente bien tratados” (p. 111). Sin embargo, el objetivo de dichos relatos no era contrarrestar las prácticas percibidas de infanticidio, sino más bien tomar nota de que estas prácticas entre gente primitiva habían cambiado, a través del contacto con Occidente, a favor de los valores cristianos.

Es fácil de entender a partir de la compilación de Haddon de los escritos de otras personas que, debido a una escasez de alimentos en las islas, existía la costumbre de hacer un control de la población a fin de “evitar la fatiga al tener que proporcionar alimento para ellos” (el reverendo Gill citado en Haddon, 1908, p. 108). Esta explicación da la base para entender por qué las familias se limitaban a dos (Reverendo Gill) o tres (Reverendo Murray) niños. Una vez que se articula la razón y necesidad del infanticidio de esta manera, se deduce que puede haber habido una “regla no escrita” que decía que era indeseable criar más de tres hijos y que uno debía matar a los hijos ilegítimos y, sobre todo, matar a las bebés hembras al nacer si había demasiados niños.

Curiosamente, había algunos datos estadísticos de las familias isleñas recolectados durante la expedición, organizados por genealogías documentadas en la Isla Murray, que podrían haber detenido tales especulaciones. Mostraban el número promedio de hijos en las familias isleñas: “2,6 es el promedio excluyendo a los matrimonios en los que no hay niños, y 3,6 excluyendo también aquellos en los que sólo hay un niño” (1908, p. 108). Los datos mostraban que en la generación de finales del siglo XIX, 138 familias tenían un total de 264 niños, un promedio de 1,84 hijos por familia. En la segunda generación, los datos mostraron que 160 familias tenían 409 niños, con un promedio de 2,55 hijos por familia; en la tercera generación,

56 familias tenían 209 niños, con un promedio de 3,73 hijos por familia; y en la cuarta generación, nueve familias tenían 27 niños con un promedio de tres hijos por familia; y finalmente en la quinta generación, había dos familias con cinco niños en una y uno en la otra.

Haddon sugirió que si tomamos “sólo la segunda y tercera generación, a fin de eliminar la influencia misionera, nos encontramos con que el número promedio de las familias de más de tres niños era, respectivamente, 4,8 y 5,7. Haciendo caso omiso de las familias de cero [hijos] o un [hijo], hay un promedio de 3,41 en la segunda generación, y de 4,18 en la tercera” (p. 108). Estas son cifras respetables para una población en crecimiento. En términos reales, y por su propio testimonio, no había evidencia estadística para apoyar informaciones de una “práctica” de feticidio o infanticidio en las islas. Además, no había ninguna evidencia para respaldar la afirmación de que las bebés eran asesinadas para dar prioridad a los varones, ya que “de un total de 915 niños, 489 o el 53,4% son varones y 426 o el 46,5% son niñas; por lo tanto, el infanticidio femenino no parece haber tenido un efecto muy marcado sobre la proporción relativa de los sexos” (p. 108). Estos datos podrían haber planteado dudas sobre la información proporcionada por los autores sobre el infanticidio y el feticidio, si Haddon hubiera estado dispuesto a ir más allá. En cambio, concluyó, “estas cifras tienden a mostrar que, si bien el feticidio y el infanticidio eran sin duda frecuentes, su práctica no tendía a afectar seriamente la población actual de la Isla Mer, aunque impedía el exceso de población” (p. 108).

La idea de que en temperamento y disposición estas personas eran todavía incivilizadas —gente con mentes salvajes sólo capaces de expresar deseos básicos— permeó los términos analíticos de esta expedición científica, con sus altas metas sobre la observación etnográfica, que buscaban enriquecer el conocimiento académico a través de la precisión y la objetividad. Los habitantes de las islas eran primitivos e infantiles, víctimas de sensibilidades e intelectos no desarrollados, que respondían espontáneamente a sus emociones. Por ejemplo, en las islas del este, Haddon observó, “No hay duda de

que su jactancioso temperamento excitable llevaba con frecuencia a conflictos, pero gastaban la mayor parte de su energía en palabras” (Haddon, 1908, p. 190). Para ilustrar este defecto, proporcionó un relato de una pelea entre isleños de Murray, y otra de los hombres del Mar del Sur que vivían en Dauar. De esta última, Haddon señaló que, “aunque eran grandes fanfarrones, los nativos eran inexpertos en la lucha, probablemente debido a la falta de práctica en razón de su aislamiento” (p. 191). En las islas del oeste, sin embargo, Haddon (1904) identificó tres tipos específicos de lucha. Eran “venganzas” (p. 298), “cacería de cabezas” (p. 298) y “luchas ceremoniales” (pp. 298-299). Era tal la condición de las personas en las islas en tiempos pasados, de acuerdo con Haddon, que “una vida por una vida era la doctrina reconocida” (pág. 298) y por lo tanto, las venganzas eran promulgadas como “represalias por lesiones” (p. 298). En contraste con esto, la cacería de cabezas era para “ganar gloria y la aprobación de sus mujeres” (p. 298), y las peleas ceremoniales eran para “resolver disputas cuando había más de dos personas involucradas, y tenían el carácter de un duelo a gran escala” (p. 299).

Rivers, quien se convertiría en amigo y confidente del poeta Siegfried Sassoon, mientras estudiaba los efectos de los traumas de guerra del Alto Comando Británico en 1915 (Whittle, 1997), junto con sus colegas Myers, Seligmann y McDougall, seguramente debió haber visto el daño en estos hombres y debió haber tenido dudas sobre el concepto de civilización frente a la conducta salvaje. Los misioneros ciertamente lo hicieron. Claramente, parece evidente que los europeos, y en especial sus líderes, también poseían un “jactancioso temperamento excitable [que] daba lugar a disputas frecuentes”, aunque Haddon nunca vio el obvio paralelo.

A lo largo de sus estudios, los investigadores científicos deslocaron a los isleños de su propio contexto histórico e hicieron invisible a través de este proceso el carácter selectivo de la producción de sus informes. Lo hicieron a partir de la suposición de que la totalidad del contexto de sus actividades estaba desprovisto de toda política, y que la posición de los isleños en este proceso era aparentemente la de

un pueblo del pasado. De este modo, las actividades de construcción del conocimiento científico, como se ejemplifica en estos informes, pueden parecer ahora productos lógicos, objetivos y benignos en términos de sus efectos sobre los isleños. Sin embargo, como he tratado de mostrar aquí, las actividades de los científicos estaban lejos de ser objetivas, muy lejos de ser simplemente una descripción de la situación de los isleños en aquel momento. Formaban parte de una red mucho más amplia de actividades por parte de los investigadores quienes, al negarles a los isleños su propio contexto histórico y al borrar el carácter selectivo de su posición, podrían fácilmente ver y representar su propia posición de manera apolítica y en relación con un orden de las cosas completamente diferente. En este proceso la visión del mundo de los propios isleños simplemente desapareció, después de haber sido hecha invisible e ininteligible. La posición de los isleños es entonces reescrita en otro conjunto de relaciones, es decir, en relación con los europeos y sus visiones del mundo. El legado de esta práctica es todavía evidente en las disciplinas de las ciencias sociales (Foucault, 1970). Tendemos a ver las prácticas intelectuales de estos científicos como pertenecientes a un contexto histórico que desapareció hace tiempo, en lugar de verlas como pertenecientes a disciplinas intelectuales y científicas incrustadas todavía en la práctica actual. Tendemos a pensar que las prácticas de estos científicos se fueron con ellos cuando dejaron las islas del Estrecho de Torres. Sin embargo, estas prácticas están todavía con nosotros y en este sentido, al igual que los misioneros, los científicos nunca se fueron. Del mismo modo, los isleños no han sido devueltos a su propio contexto histórico y no han sido entendidos desde esa posición.



## DISCIPLINANDO Y REGULANDO AL CUERPO

---

Los isleños no han alcanzado aún el estado en el que son competentes para pensar y valerse por sí mismos, sino que son niños muy crecidos, y podrían ser mejor administrados, por su propio bienestar, como un padre prudente disciplina a su familia.

—Informe del Protector del Gobierno del Estado de Queensland (1915, citado en Ganter, 1994, p. 83)

Este último capítulo de la primera parte se centra en lo que las suposiciones y premisas de los extranjeros significaron para “disciplinar” los cuerpos de los isleños. Los isleños no fueron inscritos sólo en el mundo textual más allá de ellos; los cuerpos de los isleños también fueron regulados y disciplinados por una serie de mecanismos burocráticos, normativos y discursivos relacionados con el gobierno, la iglesia e intereses comerciales que tenían como premisa modos particulares de pensar en cuanto a los “nativos” y estaban circunscritos a ellos. En los cuerpos de los isleños se promulgó un nuevo orden a comienzos del siglo XX, trazado discursivamente a través de la legislación, las políticas, los reglamentos y las directivas oficiales, estableciendo nuevos límites y fronteras en relación con la manera en que debían trabajar, organizar sus vidas domésticas, decidir a dónde podían ir, con quien podían asociarse y así sucesivamente.

Cuando me dediqué a las construcciones disciplinarias de los isleños, para mí la cuestión era personal, política e intelectual. Con respecto a lo que tenía que ver con la regulación de nuestras vidas en nuestros cuerpos, estaba interesado en el “qué” del pensamiento de los demás y la forma en que condicionó las posibilidades



del mundo cotidiano, donde los isleños estaban activos y tenían una larga trayectoria histórica de independencia y autonomía política. A medida que, con el tiempo, estas formas de pensar cambiaron en nosotros, me pregunté, ¿estamos los isleños en una mejor posición para evaluar y hacer valer nuestra posición dentro del conjunto de normas, políticas, discursos, argumentos, razonamientos y decisiones que nos han puesto delante, de lo que estábamos en épocas anteriores? ¿Cómo haremos los isleños para desenterrar estas cosas que surgen en nuestras vidas y utilizar este conocimiento para posicionarnos con mayor eficacia dentro de lo que son esencialmente relaciones de conocimiento y poder? (Foucault, 1972). ¿Y qué puede significar todo esto para nuestra búsqueda de una “mejor” educación? Fueron estas las preguntas que me hicieron interesar en escritos históricos más recientes.

Para entender nuestra historia colonial en la actualidad hay un número considerable de informes serios de las distintas fases y aspectos de la colonización de los isleños del Estrecho de Torres (por ejemplo, Beckett, 1987; Sharp, 1993; Ganter, 1994; Williamson, 1994; Mullins, 1995; Osborne, 1997) y una serie de testimonios de personas que han vivido allí, que han visitado las islas o han sido agentes de la colonización (MacFarlane, 1888; Douglas, 1899-1900; White, 1917; Barrett, 1946; Mollison, 1949; Raven-Hart, 1949; Bleakley, 1961; Singe, 1989). En conjunto, estos estudios contribuyen a la construcción de una historia colonial más amplia del Estrecho de Torres. Los primeros relatos de los acontecimientos de los tiempos iniciales de la colonización están considerados como parte de paradigmas de pensamiento del pasado, que elevaban las buenas intenciones de las administraciones, que trataban a los isleños con condescendencia, y le restaban importancia a las duras realidades de nuestra posición. Sin embargo, en informes más recientes publicados desde el año 1987, la posición de los isleños ha comenzado a ser politizada, permitiendo la aparición de análisis que se centran en el conjunto de las fuerzas externas y factores que llevaron a los gobiernos a imponer medidas extremas de control sobre la población isleña del Estrecho de Torres

en su totalidad. Estos relatos posteriores permiten cierta reconsideración de la agencia y perspectivas de los isleños.

Es necesario establecer desde un principio, para quienes no están familiarizados con la historia del Estrecho de Torres, que la historia de la colonización en el Estrecho no es una historia de despojo, dispersión o expulsión, aunque los isleños sí perdieron su dominio legal sobre las islas y los mares y algunos fueron objeto de actos de una considerable violencia, traslado forzoso y reubicación. La nuestra es una historia de infiltración e imposición de un nuevo orden, estrechamente supervisada —lo que Noni Sharp (1993) ha llamado “violencia blanda” — de vigilancia intrusiva, de encierro y supresión, de límites y restricciones, y de privaciones y disminución colectivas. Así es la historia de los isleños cuyo mundo fue cercado en las intersecciones de regulación administrativa del Estado, la regulación moral de la iglesia, y la explotación económica, de los isleños y de sus recursos marinos, para los mercados globales y el beneficio comercial.

La historia colonial del Estrecho de Torres se caracteriza por tres fases superpuestas de administración durante un siglo, que va de 1880 hasta la década de 1980 (Sharp, 1993, p. 130). Hasta 1904, los isleños fueron gobernados indirectamente. Se trataba de un código de regulaciones con ciertos poderes de aplicación y ejecución, delegado a un líder isleño o *mamus* que podía elegir a sus propios ayudantes, conocidos como “la policía isleña”. Los *mamus* eran directamente responsables ante el Gobierno Residente de la Isla Jueves. Esto le daba al gobierno una vía directa para influenciar y dirigir a los isleños (debido a que no había suficiente personal) que regía de manera paralela y, cuando era necesario, podía anular la autoridad considerable de la Sociedad Misionera de Londres (SML) en la supervisión de la vida diaria. También les daba a los isleños un mecanismo nominal para realizar gestiones ante el gobierno, aunque la influencia efectiva de los isleños para trabajar por sus propios intereses era casi nula.

La siguiente fase se prolongó desde 1904 hasta la década de 1980, y se caracterizó por la exclusión paternalista. En este tipo

de desarrollo disociado, los isleños fueron apartados de los demás australianos y de ellos mismos, y estrechamente supervisados por el “ojo singular” del gobierno de Queensland, aunque la iglesia también proveería algunas proyecciones morales en nombre de los isleños durante puntos críticos. El poder del sistema de los *mamus* disminuyó considerablemente cuando la mayoría de sus poderes fueron transferidos a los maestros-supervisores del gobierno hasta la Huelga Marítima de 1936, momento en el que los isleños se negaron a trabajar en los barcos del gobierno hasta que se atendiera un pliego de peticiones. El gobierno y los maestros siguieron trabajando a través de un sistema de Consejo Isleño para influenciar, buscar cooperación, coaccionar a los isleños y obligarlos a seguir la dirección gubernamental y sus cambiantes exigencias. Las prácticas del gobierno comprendían el control del trabajo, finanzas y la libertad de movimiento, al igual que restricciones para confraternización con los demás. Para que los lectores no piensen que esto era un control benigno, había duros castigos para pequeñas transgresiones, aunque algunas variaciones entre las islas dependían en gran medida de las personalidades de los maestros-supervisores del gobierno. Por ejemplo, un adolescente de 16 años de edad fue encarcelado y castigado con cuatro meses de trabajos forzados por acompañar a una mujer blanca (a petición suya) durante el camino de regreso de hacer un mandado (Sharp, 1993, p. 143). Hasta 1936, rapar la cabeza y utilizar el cepo como humillación pública eran prácticas habituales. Por un tiempo se instaló un toque de queda nocturno, y el único contacto con el mundo exterior era a través del Departamento de Asuntos Indígenas y de sus antecesores y sucesores.

Después de la Segunda Guerra Mundial, hasta la década de 1980, comenzó un período de integración controlada en la que a los isleños se les permitió mudarse para solventar las necesidades de mano de obra en Australia. Sin embargo, el permiso para salir del Estrecho de Torres todavía dependía de las necesidades de mano de obra de la industria marina local. Y aun cuando con los cambios en la política nacional se reconoció oficialmente a los isleños como

ciudadanos libres e iguales, el gobierno de Queensland conservó sus mecanismos de vigilancia a través de su bien afinado conocimiento de los isleños y sus bien establecidos canales de influencia. El “canal” era el viejo sistema del Consejo Isleño, donde isleños electos representaban los intereses de los isleños directamente ante los gobiernos y donde los gobiernos hábilmente convencían, coaccionaban, amenazaban, recompensaban y manipulaban como siempre.

Sin embargo, la experiencia colonial es también la historia de la sobrevivencia de los isleños, mediante la reconstitución de sus prácticas sociales y económicas y de sus identidades, la conservación de la continuidad con las viejas tradiciones, de la participación, de la cooperación, de la resistencia, de la afirmación, y en general, de sobreponerse a las interrupciones, intrusiones, recompensas e injusticias del cambio rápido. Es también una historia de diversas respuestas de los isleños en diferentes islas y regiones del Estrecho de Torres. Estas respuestas fueron engendradas en especificidades y circunstancias relacionadas con las prácticas y el pensamiento tradicionales, el grado de influencia de los misioneros y pastores de las islas del Pacífico, el grado de participación en la industria marina, el aislamiento de las comunidades entre sí y los efectos de individuos y personalidades claves (Beckett, 1987; Sharp, 1993; Ganter, 1994; Mullins, 1995). Sólo en momentos de crisis los isleños del Estrecho de Torres realmente se solidificaron alrededor de una posición política colectiva y unitaria.

La experiencia histórica de los isleños del Estrecho de Torres es también la historia del cambio de discursos externos sobre los isleños: de salvajes a seres humanos iguales; de mentalmente inferiores a culturalmente diferentes; de “niños” dependientes que necesitaban protección a pseudo auto administradores con un caso reconocido por la autonomía regional y el autogobierno. La historia continua también sugiere lo que *no* cambia para los isleños: huellas discursivas y materiales de épocas anteriores como legados, que siguen dando forma a las mentes, los cuerpos y las almas isleñas.

Se invita al lector a acercarse a este capítulo con cierta disposición para entender cómo una configuración epistemológica

subyacente (los sistemas de pensamiento, lógica y conocimiento que se emplean en la construcción de maneras de conocer a los isleños) moldeó las posibilidades que podrían ser imaginadas y promulgadas para nosotros y sobre nosotros.

### **UBICANDO A LOS ISLEÑOS EN LAS PERIFERIAS DE OTRA ECONOMÍA POLÍTICA**

Lo que les pasó a los isleños durante más o menos el primer siglo de la actividad intrusa de la década de 1860 hasta finales de la década de 1970, no fue el resultado de un gran plan. Como Alan Williamson (1994, p. 56) lo señala, la política a menudo fue hecha por los funcionarios del gobierno a medida que analizaban y respondían a las circunstancias siempre cambiantes, y no por gobiernos con alguna visión o meta particular para los isleños. La práctica colonial fue el resultado de una coincidencia de intereses, conflictos de intereses, luchas por los recursos económicos, la psicología, las interpretaciones y las acciones de personalidades individuales, los caprichos de mercados y los eventos globales, el pragmatismo e intereses políticos propios, la ausencia de rendición de cuentas a los isleños y a la opinión pública de Australia en general, y finalmente, los eventos inesperados que a menudo determinan el flujo particular de acontecimientos. Lo que les ocurría a los isleños se basaba también en las interpretaciones de lo que ellos eran y de sus capacidades. Estas interpretaciones fueron desplegadas principalmente por la industria, los individuos y los gobiernos, para reforzar los argumentos que servían a los intereses del comercio, del gobierno y, en menor medida, de la iglesia, de diversas maneras. Tales interpretaciones condicionaban las posibilidades disponibles que tenían los isleños en el orden cambiante de las cosas.

Desde el principio, los argumentos para apoyar las necesidades de mano de obra para la industria marina etiquetaron características raciales a habilidades y capacidades, y éstas ayudaron a dar forma a la legislación, a las políticas y a las prácticas. Por ejemplo, en argumentos para eludir la legislación que se proponía en Queens-

land (el Acta de Pesquerías Perla-Shell y Beche-de-Mer de 1881), los recolectores de conchas de perlas dijeron en 1879 que no era necesario incluir a los isleños del Pacífico porque:

la clase de trabajadores polinesios [importados] empleados para este fin en las pesquerías son en su mayoría marinos que han servido en el comercio durante muchos años, y ya que están en un alto grado de civilización están muy familiarizados y satisfechos con las condiciones de su servicio, y están acostumbrados a ellas [...] Además, los servicios prestados por ellos [son] en la mayoría de los casos [...] de una naturaleza especializada para la que están especialmente adaptados. (Petición, QVP 1879 citado en Ganter, 1994, p. 37)

Este argumento mantuvo a los isleños del Pacífico del Estrecho de Torres fuera de la legislación que concernía a los isleños del Pacífico reclutados para la industria de la caña, les permitió a muchos de ellos permanecer en el Estrecho de Torres cuando otros eran repatriados de Queensland, y hasta 1934 les permitió permanecer fuera de los términos de la *Ley de protección de los aborígenes y la veda de la venta de opio 1897-1901*, la principal legislación de protección para los aborígenes e isleños del Estrecho de Torres, a pesar de sus prácticas de matrimonio con isleños del Estrecho mismo.

A su vez, su origen melanesio, su reputación como guerreros y comerciantes, y la influencia de misioneros y marinos de las islas del Pacífico, y sus prácticas sociales y culturales de matrimonios mixtos, permitieron el despliegue de argumentos para diferenciar a los isleños del Estrecho de Torres de la población aborígen de Australia. Estos argumentos habían mantenido a los isleños fuera de los términos, hasta 1904, de la *Ley de protección de los aborígenes y la veda de la prevención de opio 1897-1901*, y determinaron las diferentes condiciones para su participación en la industria marina durante todo aquel período. Las razones subyacentes de ello tuvieron menos que ver con las diferencias raciales y más con las necesidades de mano de obra de la industria marítima y las degradaciones abrumadoras sufridas por los aborígenes en el norte de Queensland. Sin embargo,

la caracterización racial sustentaría los argumentos para la exención isleña y dio lugar a una jerarquía de mano de obra debido a cómo se vinculaban habilidades y capacidades con determinados grupos raciales. Esta jerarquía se reflejaba en salarios diferenciales para los diferentes grupos raciales. Como Regina Ganter (1994) menciona, lo que era más comprensible para los europeos era más respetado, con resultados materiales muy reales para las personas que se discutían.

La influencia de individuos específicos y sus argumentos acerca de la inteligencia relativa de los isleños fue lo que determinó la exención de los isleños de semejante legislación restrictiva. John Douglas, un ex primer ministro de Queensland y el Residente Gubernamental en la Isla Jueves desde 1885 hasta su muerte en 1904, consideraba a los isleños “capaces de ejercer todos los derechos de los ciudadanos británicos”. Y sostuvo que “ellos deberían ser considerados como tales. Es un pueblo que está creciendo, que es inteligente y quieren ser educados” (Douglas, 1899-1900, p. 35).

De esta manera, relegar a los isleños a las periferias del nuevo orden, dependía de las luchas por el control de sus cuerpos, su trabajo y sus mentes, en base a las percepciones europeas de su inteligencia en relación con los demás y la evidencia de su manifestación. La fragilidad de los isleños dentro del nuevo orden de las cosas se demostraría después de la muerte de Douglas cuando inmediatamente cayeron bajo los términos de la Ley 1897-1901. No se dio explicación alguna para la terminación de la exención isleña, pero en su informe John William Bleakley, un antiguo Jefe Protector (1961) se limitó a afirmar que, a pesar de que algunos isleños estaban gestionando bien sus asuntos, muchos no eran capaces de hacerse cargo de sí mismos.

Sin embargo, no era sólo la manera en que los isleños fueron inscritos diferencialmente dentro de la legislación, o los argumentos que se podrían dar para eximirlos de la legislación, lo que determinaría su posición en el nuevo orden. Dependía también de la interpretación de las condiciones locales por parte de diversas personas y/o sus métodos de aplicación. La distancia del Estrecho de Torres del centro del gobierno en Brisbane, la capital de Queensland, sig-

nificaba conferirles demasiado poder a los agentes individuales del gobierno que residían en el Estrecho, como a los protectores locales y maestros-supervisores. La importancia de las personalidades individuales y sus percepciones de los isleños también subrayó la fragilidad de la posición de los isleños en esta jerarquía y los derechos que ésta conllevaba.

Un ejemplo de las disímiles percepciones de los isleños se pone de manifiesto en los diferentes enfoques que se daba a las cooperativas de lugres perleros. En 1904, el reverendo Fred Walker, un ex misionero de la SML, había fundado las Industrias Papuenses Limitadas (PIL, por sus siglas en inglés), una empresa filantrópica de comercio que estableció plantaciones de copra y tiendas para competir con empresas en el comercio de cultivos y mercancías. El plan de Walker les permitía a los isleños trabajar y comprar los lugres a crédito, mediante la venta de lo que recogían y entregaban a la PIL para pagar sus deudas, con tasas del 5% de interés. En 1903, el gobierno de Queensland tomó esta idea y estableció un sistema paralelo con objetivos similares, aunque con tasas de interés del 10%. A estas embarcaciones se les llegó a conocer como los “barcos de la compañía”.

Aunque estos esquemas paralelos parecían funcionar de manera similar, en un principio se basaban en percepciones diferentes de los isleños. Ganter explica que:

La PIL consideraba [a los isleños] como empresarios autónomos plenos con derechos de propiedad sobre los lugres que compraron mediante el sistema de cuotas. [La empresa] buscaba asegurar el comercio con estos lugres para su tienda en Badu por medio de una relación contractual. El Protector local se opuso a este arreglo contractual. Para él, los “nativos” estaban bajo la tutela del Estado, no [eran] personas jurídicas plenamente responsables de una relación comercial [...] Cuando se le preguntó [al Protector] Costin: “Cuando un barco ha sido pagado, ¿a quién le pertenece entonces?”, respondió, “le corresponde al Protector como fiduciario de los nativos”. (Ganter, 1994, pp. 76-77)



Una vez que pagaban los botes, los isleños solían usarlos para viajes o actividades de la comunidad y para trabajar, si necesitaban dinero. En la mayoría de los casos los isleños trabajaban duro para pagar su deuda, a menudo pagándola en dos o más temporadas. Muchos sentían orgullo por el mero hecho de tener una propiedad. Cuando se puso de manifiesto la independencia de los isleños de trabajar a su manera, con sus barcos, una vez pagados, el Protector consideró que el programa era un fracaso, argumentando, “pero aquí la característica predominante de la raza aborígen se afirma: inmediatamente saben que el barco ya no está en deuda, todos los incentivos para trabajar desaparecen” (Costin citado en Ganter, 1994, p. 75).

Con el tiempo, los dos programas funcionaron de manera casi paralela y en 1930, se fusionaron; la PIL se convirtió en la Junta de Industrias Aborígenes y luego en 1939, en la Junta Isleña de Industrias. De esta manera se administraba a los isleños, efectivamente, en el manejo de embarcaciones, mano de obra, salarios y movimiento. La posibilidad alternativa de que los isleños participaran de manera independiente en la nueva economía tal y como lo había previsto la PIL, se había esfumado.

El cierre de las otras posibilidades se produjo gradualmente entre 1912 y 1936. Ya en 1912 el gobierno y los empresarios comerciales habían desplegado argumentos contra la posibilidad de que los isleños trabajaran por sí mismos para manejar la tensión entre la subsistencia y la economía monetaria. Por ejemplo, los pescadores de perlas, ansiosos por recuperar trabajadores para los barcos de la compañía, se pusieron de acuerdo con los agentes del Estado en que los isleños debían recibir un salario, “porque ellos ganarían salarios más altos” y porque “todos los hombres de color funcionan mejor con un poco de supervisión. Trabajan mejor.” (Mitchell citado en Ganter, 1994, p. 79).

En su deseo de acceder a los beneficios lucrativos de la recolección de perlas como medio para financiar los gastos de la administración estatal, el gobierno se negó a reconocer que la continuidad de los isleños con las prácticas de subsistencia permitiría un grado

constante de independencia de la beneficencia del gobierno. Más bien se optó por aprovechar la oportunidad económica en la industria conchera como medio para que los isleños obtuvieran el dinero para financiar los gastos de su administración. Con este razonamiento, la capacidad de los isleños de ser auto-suficientes sólo podía lograrse si otros les administraban el espacio algo fluido entre la subsistencia y la economía monetaria. Esta fluidez surgió en tiempos de precios bajos de conchas y malas temporadas de cosecha, que limitó la producción de cultivos de la que dependían los isleños tradicionalmente. El mecanismo para la gestión de este espacio fue obligar a los hombres a trabajar, generalmente en forma de órdenes comunicadas a través de los maestros-supervisores. A veces, se le ordenaba a una comunidad encargarse de los cultivos, mientras que a otra comunidad se le forzaba a hacerse a la mar para recoger conchas. Cada isla tenía que contribuir a un Fondo Isleño, en proporción con sus ingresos, para proveer a las comunidades infraestructura y para casos de emergencia, tal como la pérdida de cosechas o las variaciones de estación en las pescas y los precios.

A partir de 1912, el Fondo Isleño se financiaba de deducciones de entre el 20 y el 50% de todos los ingresos (Ganter, 1994, p. 78) para asegurar que estas contingencias fueran cubiertas. Sin embargo, era imposible que los isleños supieran cuánto dinero había en el Fondo y los fines para los que se utilizaba, o si su dinero se administraba con honestidad.

Asimismo, el gobierno controlaba el desembolso individual de los salarios pendientes a los trabajadores. Estos se distribuían a menudo “de acuerdo con la inteligencia” (Jefe Protector Howard, 1908, citado en Ganter, 1994, p. 78). En su mayor parte, los gastos generales de manutención se pagaban en forma de créditos para su uso en la tienda local controlada por el gobierno. Aunque los isleños tenían “libretas”, tenían que hacer solicitudes para retirar dinero de sus cuentas en la oficina local del Departamento de Asuntos Indígenas (DAI) y con frecuencia se les negaban. La remuneración por el trabajo, entonces, no era de acuerdo con lo duro con que los isleños

trabajaran, o según lo que en realidad ganaban, sino con lo que los agentes del gobierno consideraban que necesitaban para sus propios fines, después de satisfacer las necesidades colectivas (Ganter, 1994, p. 82). Cualquier apariencia de equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa no existía porque prevalecían las deducciones en cantidades poco claras, la incertidumbre acerca de los cálculos relacionados con la cantidad y el precio que se les pagaba por las conchas, y la incertidumbre acerca de cuánto había en sus cuentas.

Esto tuvo el efecto paradójico —en realidad fue una revalidación— de hacer a los isleños dependientes del Estado, primero mediante la reducción de su independencia tradicional, y en segundo lugar, al negarles la oportunidad de desarrollar las habilidades necesarias para operar de manera independiente y entender los sistemas financieros de la economía monetaria. También causó resentimiento ya que “la tensión entre la economía monetaria y la economía de subsistencia se agravó debido a que el gobierno fomentaba el trabajo asalariado por un lado, y se aferraba a un paternalismo restrictivo por el otro” (Ganter, 1994, p. 83). El gobierno se sentía justificado en su política y retrataba a los isleños como irrazonables si se oponían:

A medida que nos esforzamos por elevar gradualmente una raza fuerte y saludable a un plano superior, es el deber de estas personas aprovechar al máximo las facilidades ofrecidas a ellos [...] Estoy convencido de que los métodos de persuasión no han producido los resultados deseados, y la única alternativa es la autoridad legislativa para insistir en que cada hombre sano haga un día de trabajo justo. En algunos lugares, este procedimiento se denominaría “esclavitud”, pero cualquier persona que posea un conocimiento íntimo de la gente y el tema, pensaría lo contrario. (Informe de los Protectores, 1915, citado en Ganter, 1994, p. 83)

“El conocimiento íntimo de la gente” hizo que el gobierno de Queensland en 1918, pusiera el departamento pertinente “junto a otros sub-departamentos del Ministerio del Interior: prisiones, manicomios benevolentes, enfermedades crónicas, instituciones

para alcohólicos e instituciones para ciegos. Todos ellos eran presos” (Sharp, 1993, p. 129).

El control de los cuerpos para financiar a este régimen era bastante literal. Un aspecto importante de la práctica colonial era el confinamiento y las restricciones. Muchos maestros-supervisores restringían los viajes entre las islas y algunos requerían que los isleños solicitaran un “pase” para hacerlo. El sistema de los barcos de la compañía significaba que muchos isleños sólo trabajaban con otros isleños. El aislamiento significaba que rara vez interactuaban con otros europeos que no fueran los maestros, clérigos o Protectores, cualquiera en una posición de autoridad. Supuestamente para que no pudieran conseguir licor, a los isleños no se les permitía ir a la Isla Jueves. Los reglamentos penalizaron las relaciones sexuales entre los isleños y otros; los matrimonios necesitaban aprobación. Eventualmente, se creó un toque de queda de las nueve de la noche, en todas las islas.

Para lograr el control político y económico, la autonomía personal también tenía que reducirse. Se orquestó la dependencia y la impotencia condicionó el retiro de recompensas y los castigos públicos. Estas normas fueron codificadas en la “Ley Isleña” y administradas a través de maestros-supervisores y “policías” isleños.

La gran paradoja de esta época y el estilo de gestión no es simplemente que el gobierno creara una dependencia de los isleños de la beneficencia del Estado, al negarles otras posibilidades como la libertad de manejar las tensiones entre las prácticas de subsistencia tradicionales y las nuevas oportunidades emergentes en torno a ellos. Tampoco se encuentra la paradoja simplemente en la incapacidad del gobierno de aprovechar la oportunidad para educar y habilitar a los isleños para desenvolverse en este nuevo orden para que pudieran llegar a ser “independientes” de nuevo. Tal vez la mayor paradoja es que el gobierno hubiera instituido modos colectivos y comunales de distribución de “riquezas” entre los isleños, que no equiparaban la recompensa con el esfuerzo individual. En esto fueron totalmente en contra de los principios de las democracias capitalistas que promo-

vían la motivación y la organización del trabajo. Este proceso propició y garantizó la identificación y unidad colectiva de los isleños contra la opresión estatal, sentida por todos uniformemente y siendo la única fuente de su debilitamiento. Así, mientras los agentes del gobierno podían manipular la rivalidad tradicional entre las comunidades isleñas para sus propios fines, y aunque podían mantener a las comunidades isleñas relativamente separadas e ignorantes del mundo en general; en un período de creciente descontento no pudieron evitar el “análisis de los isleños de que el gobierno era la única razón de su situación precaria” (Beckett, 1987; Sharp, 1993; Ganter, 1994).

En 1936, los isleños se unieron contra el maltrato del gobierno y se negaron a trabajar en los barcos de la “compañía”. El funcionario del gobierno, Cornelio O’Leary, encargado de resolver la Huelga Marítima de 1936 y frenar la “insubordinación” de los isleños, instituyó un cambio de pensamiento para sostener una forma menos coercitiva pero más insidiosa de control sobre los isleños. Según Sharp:

Vio a los isleños como personas con algún conocimiento de los principios sindicalistas y rechazó la creencia de que “estas personas son poseedoras de una mente infantil que puede ser moldeada en conformidad con el capricho del gobierno [...]”: la “idea de que el isleño es un niño sujeto a dictados de su padre, el Gobierno, es un error y cualquier política para su protección basada en este supuesto sería fatal para sus patrocinadores” (Informe 19). Sin embargo, el “apreciar sus inteligencias” no descartaba su inducción y manipulación para que acepten su suerte como no-ciudadanos en una relación paternalista continua: “[...]...inducirlos a reconocer el beneficio que pueden obtener de las medidas destinadas a su protección y asistencia, debe ser la política de tratamiento benévolo de los aborígenes” .” (Informe 28, 1936, citado en Sharp, 1993, pp. 203-204)

Todavía no se evidenciaban los principios básicos democráticos en los que se fundamentaba el gobierno de otros australianos. El estilo de administración que resultó de esto todavía estaba firme-

mente en vigor durante mi niñez en las islas del Estrecho de Torres en las décadas de 1960 y 1970. La “vigilancia bajo el disfraz de la informalidad” (Sharp, 1993, p. 217) se convirtió en la clave de un nuevo control disciplinario. Emergió un sistema sofisticado y no tan sutil que dependía del Protector (o Gerentes, como se les llegó a conocer) que usaba el contacto directo, personal y el conocimiento de cada familia isleña junto a “un sistema altamente visible de recompensas desiguales” (1993, p. 217). Lo que se convirtió en la norma operativa fueron la atención personal y el otorgamiento de concesiones o asistencia a los isleños como “favores personales” del Gerente porque consideraba que un individuo o su familia eran dignos de su intervención. Como nunca antes, las responsabilidades, la rendición de cuentas, el funcionamiento del gobierno y los derechos de los isleños eran invisibles e irrelevantes para una efectiva gobernabilidad. Este estilo de gestión se mantuvo firme en su lugar hasta la década de 1980 a pesar del cambio de campo discursivo que circunscribía a los isleños en el período posterior a la guerra.

El aislamiento de los hombres isleños terminó abruptamente con la llegada de la Segunda Guerra Mundial al Pacífico en 1942. Durante la guerra, los isleños del Estrecho de Torres trabajaron hombro con hombro con hombres blancos del ejército de igual rango, y rápidamente se dieron cuenta del trato desigual y su relativa desventaja. Tras la declaración de paz en 1945, surgió un discurso internacional de los derechos humanos que comenzó a apuntalar luchas globales de descolonización. Como lo revela el informe del Departamento de Asuntos Indígenas de 1947, el gobierno de Queensland llegó a rápidas conclusiones. Las políticas de asimilación siguieron, aunque esto no significó el final de un desarrollo diferenciado para los isleños del Estrecho de Torres:

La conversión completa a las razas blancas debe llegar, y todos los interesados deberían darse cuenta de las implicaciones de esta transición y estar listos para hacer frente a cualquier eventualidad que pueda surgir. El cambio ha llegado rápidamente, y para evitar la desilusión debe instituirse

un plan de educación cuidadosamente pensado. (Citado en Beckett, 1987, p. 66)

En 1950, el Ministro Federal Paul Hasluck hizo la siguiente alocución en la Cámara de Representantes:

El parlamento de la *Commonwealth* es el custodio de la reputación nacional en el mundo. Nuestro historial de la administración nativa no resistiría el escrutinio bajo el estándar de nuestras propias profesiones, hecho públicamente en los foros del mundo, de gran preocupación por el bienestar humano. Deberíamos ser condenados por nuestras propias bocas si esas profesiones se midieran por el nivel de la administración nativa aceptada en Australia hoy. Cuando entramos en debates internacionales, y elevamos nuestra voz, como lo debemos hacer, en defensa de los derechos humanos y la protección del bienestar humano, nuestras mismas palabras son objeto de burla de los miles de personas degradadas y deprimidas que se agachan sobre montones de basura en todo este continente. (Hasluck 1950, citado en Beckett, 1987, p. 173)

Aún así, mientras los isleños estaban tratando de reclamar sus derechos como “ciudadanos”, el ex Protector Bleakley comentó:

Sería un día triste para su felicidad como raza si el sufragio se extendiera a ellos y se vieran sometidos a la influencia perturbadora de partidismo político, que en realidad podría tener poco significado e interés para ellos [...] [pero son] lo suficientemente astutos como para saber que no tendrían nada que ganar al tratar de tomar el timón de su propia canoa. (1961, p. 299)

A principios de 1970 el gobierno de la *Commonwealth* empezó a involucrarse en los asuntos isleños del Estrecho de Torres. El primer informe del nuevo Departamento de Asuntos Aborígenes para el periodo 1972-1974, bajo el gobierno de Gough Whitlam, articula un nuevo cambio que ocurre en el discurso político sobre temas isleños y aborígenes. En medio del creciente activismo indígena australiano, la política del gobierno de la *Commonwealth* tuvo

como nuevo objetivo la integración “basada en el reconocimiento del valor de la cultura de las minorías y del derecho de los aborígenes a conservar sus lenguas y costumbres y mantener sus propias comunidades diferenciadas” (Departamento de Asuntos Aborígenes, 1975, citado en Beckett, 1987, p. 172).

Esto marcaría el comienzo de una nueva era de autogestión y desarrollo comunitario que ha continuado hasta hoy. Las características de los australianos indígenas, otrora vistas como algo problemático y que necesitaba cambiarse a través de influencias “civilizadoras” del desarrollo diferenciado, y su posterior asimilación a la sociedad australiana, fueron desplegadas esta vez de manera diferente:

Algunos elementos de la cultura tradicional y del sistema de valores aborígenes pueden “impedir” programas destinados a cambiar a los aborígenes, pero si el objetivo es más bien ayudar a los aborígenes a alcanzar sus propias metas como individuos y comunidades, tales elementos dejarían de ser vistos como un obstáculo y pueden ser vistos más bien como factores que influyen las opciones. (Departamento de Asuntos Aborígenes, 1975, citado en Beckett, 1987, p. 175)

Cuando el gobierno de la *Commonwealth* se involucra en los asuntos aborígenes e isleños, el Gobierno de Queensland se vio obligado a abandonar lentamente su estrecha red de autoridad sobre los isleños. Pero sus métodos continuaron. Sharp (1993) se refiere al estilo del Jefe del Gobierno de Queensland de aquel entonces, Sir Joh Bjelke-Petersen, para ilustrar la constante influencia y vigilancia ejercida sobre los isleños del Estrecho de Torres en los años 1970 y 1980, en esos tiempos de cambio: “Los conocemos, no nos pueden decir nada sobre los isleños”, “Él me conoce” (Sharp, 1993, pp. 217-218).

Tuve mi propia experiencia con Bjelke-Petersen en el período previo a las elecciones estatales de 1986. En una reunión con mi abuelo y otros miembros de la familia acerca de la posible renegociación del contrato de arrendamiento de las islas de nuestra familia, Bjelke-Petersen dijo en un tono conspiratorio pero con autoridad: “¿Sabes?, es algo curioso, pero cuando uno es el Jefe del Gobierno de



Queensland puede hacer lo que le dé la gana.” Como si no lo supiéramos. ¿Para qué pedir una cita si no era para eludir y poner en la vía rápida a sus propios burócratas? Sí, “lo conocíamos” y “los conocíamos”. Aunque sugirió que votáramos por su partido, creo que puedo decir con confianza que todos los amables gestos de aprobación con la cabeza no se tradujeron en votos por el Partido Nacional en las urnas por parte de nadie de la familia de mi abuelo.

### **LOS ISLEÑOS EN EL CENTRO DE SU PROPIO MUNDO CAMBIANTE**

Si el gobierno y los demás “conocían a los isleños”, entonces debe afirmarse con seguridad que los isleños también conocían al gobierno y a otros “forasteros” y que este conocimiento comenzó desde el principio. Nonie Sharp, una historiadora contemporánea, reconoce que “se desarrolló una ‘postura’ no escrita, a partir de la cual los isleños juzgaban a los Kōle [los blancos] [...] En el lenguaje Kōle, se desarrolló algo parecido a una ‘antropología a la inversa’, al interior de las redes isleñas” (Sharp, 1993, p. 14).

Para Sharp, este reconocimiento surgió de sus entrevistas con los isleños de Murray que, para ella, articularon ideas de los isleños como gente que había experimentado el “cambio en la continuidad y la continuidad en el cambio” (1993, p. 13). Esta conexión de continuidad con el cambio reconoce que los isleños estaban activos en su propio mundo y en sus interacciones con los forasteros. En mi opinión, es importante que los que tratan de comprender a los isleños reconozcan que la gran pérdida para los isleños fue de autonomía política y personal, de independencia, control, honor y dignidad. Al aislar a los isleños y determinar las condiciones de su participación en el nuevo orden, “los isleños quedaron aislados del aprendizaje y de ‘lo nuevo’ para después ser ridiculizados por su ignorancia” (Sharp, 1993, p. 147). La práctica colonial se basaba en un rechazo total y una falta de respeto por nuestra inteligencia, capacidades y humanidad. Se ha puesto de moda en las últimas décadas volver a escribir esta pérdida en términos de pérdida cultural y ver la

renovación cultural como un mecanismo fundamental para el fortalecimiento de los pueblos políticamente disminuidos.

La pérdida las tradiciones culturales que acompañaron los cambios en el Estrecho de Torres, en general no fue obra nuestra. Pero en muchos casos nosotros rehicimos las prácticas tradicionales en respuesta a los cambios y en un esfuerzo por reconstruir los significados atribuidos a nuestras prácticas sociales a medida que el contexto y el contenido de la vida cambiaban. Jeremy Beckett (1987) y Sharp (1993) ofrecen análisis de cómo los isleños lograron expresar continuidad en nuevas prácticas con las tradiciones anteriores. Estas fortalecieron la comprensión de nosotros mismos “en el presente” y no “del pasado”, como las deliberaciones científicas y de sentido común acerca de nuestra percibida etapa menor de desarrollo, habían sugerido en su momento. Dispersa a lo largo de los relatos históricos está la evidencia de cómo los isleños se percataban de los que los cercaban en un nuevo orden. Este conocimiento no estaba escondido en momentos particulares, sino que se filtraba por y a través de eventos en el tiempo y a través de las generaciones para lograr el “posicionamiento” (*standpoint*) expresado a través de mi propia historia familiar y en los análisis históricos más recientes, como el de Sharp. Este posicionamiento es fundamentalmente político. Tal vez lo que emerge como el llamado posicionamiento cultural, es lo que es visible y tiene voz: “Esto es lo que somos”.

Tal vez las particularidades culturales son lo que se pone de manifiesto para los que desde afuera miran las expresiones contemporáneas de prácticas tradicionales, prácticas que nos distinguen de los demás. Pero la lucha de los isleños es fundamentalmente una lucha política para remodelar y restaurar la autonomía política en tiempos de cambio, y el posicionamiento —forjado desde el interior de los análisis isleños de su situación colonial— es político, más que cultural. (Voy a retomar este tema en los capítulos 10 y 11.) Cuando los isleños hablamos de “costumbre” y de “nuestras maneras”, hablamos en la superficie de las particularidades de la cultura, de nuestra forma de hacer las cosas. Estas prácticas están respaldadas

en sistemas de significados más profundos que conforman el sistema cultural en su conjunto. Sin embargo, los sistemas de significados de los isleños que participan “en el presente” de sus mundos cotidianos necesariamente requerían, y todavía requieren, la incorporación de otros conjuntos de significados anclados en otros sistemas de conocimiento. El entendimiento isleño, a medida que evoluciona, se basa en las tradiciones del pasado pero es forjado a través de la continuidad y del cambio. Con el fin de afirmarnos en tiempos de cambio, tenemos que posicionarnos con más fuerza dentro de los sistemas políticos y económicos que dan forma y estructura a nuestro mundo cotidiano, sistemas que están siempre en proceso de transformación. No es suficiente “conocer” a los individuos que representan aquellos sistemas. Necesitamos entender los sistemas de “pensamiento”, la forma en que nos posicionan —material, discursiva y subjetivamente— y trabajar para entender nuestra posición en formas que nos permitan forjar la eficacia política para los intereses de las futuras generaciones de isleños.

Los informes de Beckett (1987), Ganter (1994) y Sharp (1993) proporcionan una visión de cómo los isleños lucharon por darle sentido al nuevo orden emergente en torno a ellos, de la forma en que trataron de negociar y reconstruir diferentes conjuntos de significados dentro de sus propias tradiciones y las del nuevo orden en sus propios términos.

Sharp (1993, pp. 177-178) identifica cinco eventos singulares que se destacan como momentos especiales de los isleños “haciendo un balance de sí mismos” en relación con los “otros”: la Huelga Marítima de 1936; la experiencia de la Segunda Guerra Mundial, 1942-1946; la crisis de la frontera Australia-Papúa Nueva Guinea en la década de 1970 (cuando se lanzó la propuesta de dividir las islas del Estrecho de Torres entre los dos países); la soberanía política; y el derecho a la tierra en la década de 1980, que culminó con la sentencia

Mabo de 1992 (eliminando el concepto de *terra nullius*<sup>3</sup> en Australia). Estos verdaderamente sobresalen y representan momentos de interés colectivo y acción definitiva.

Pero los posicionamientos isleños también se construyeron y fueron forjados a través de la adaptación diaria a lo nuevo así como en la inexorabilidad de la injusticia. El posicionamiento isleño se desarrolló como una estalagmita que se construye lentamente por el goteo constante de agua. En los relatos históricos hay muchas pruebas de que los isleños trataron de negociar los términos de su participación, se quejaron de la falta de equidad y de las injusticias, se negaron a cooperar, y demostraron ambivalencia hacia el nuevo orden. Y en los recuerdos de los isleños que vivieron algunos de esos períodos encontramos los análisis forjados en la reflexión compartida que se transmitían de generación en generación. Incluso cuando no había “evidencia”, en el “hablar” privado isleño estaban y están los temas recurrentes de igualdad y el deseo de independencia del control de los otros y el debate continuo sobre la mejor manera de lograr ese objetivo. En los relatos históricos solo se entrevé este posicionamiento.

Por ejemplo, podemos considerar los protocolos de los isleños de demostrar deferencia a las autoridades blancas que visitaban sus islas. Esto podría verse como una mezcla de decencia humana, generosa hospitalidad y consideración por los demás, arraigadas en las tradiciones isleñas de intercambio recíproco. Se hizo, sin duda, de acuerdo a la sensibilidad isleña del trato que se daba a otros en términos de intercambio equitativo, y sin embargo la ironía no pasó desapercibida para los isleños, a quienes al mismo tiempo se les negaba un trato respetuoso debido al desequilibrio de poder en la relación colonial que ejercían las autoridades blancas. Era claramente

---

3 “Tierra de nadie” que se utiliza para designar la tierra que no es propiedad de ninguna persona. El concepto se utilizó durante la época de la colonización para reclamar los territorios de las colonias como tierras no ocupadas y que, por tanto, el Estado descubridor o conquistador podía ocupar legalmente (N. del T.).

deferencia, pero con conocimiento tanto del posicionamiento como de un poco de ironía, como lo revelan las siguientes declaraciones:

Bueno, yo estaba escuchando a este oficial del gobierno que estaba justo en el medio y estaba señalándose a sí mismo: “Yo hombre-grande gobierno,” presentándose a las personas en el edificio de la Corte, y “este hombre, el señor Guillemot” [maestro gubernamental] a su derecha, “él hombre-pequeño gobierno”. Y no se hizo caso de los *mamus*. (Isleño citado en Sharp, 1993, p. 131)

Siempre pensamos que cuando los visitantes vienen a la isla los respetamos. Pero cuando vamos a la Isla Jueves siempre miran a un lado. Y usted encontrará que la mayoría de ellos no lleva gente de color a su casa. (Isleño citada en Beckett, 1987, p. 105)

Los isleños solían cargarlos a ellos [las autoridades blancas] de las aguas poco profundas a la orilla: con el Obispo y la gente del gobierno también. Yo dije: “¡No más! ¡Termina, termina!” Le grité al hombre que tenía la tarea de llevarlo a tierra, “Tú *Ailanman* [hombre isleño], detente aquí, tú [no eres] nada menos que él”. Le dije: “Podrías ponerte una jodida silla de montar en la espalda y llevarlos así a la orilla.” (Isleño citado en Sharp, 1993, p. 168)

O podemos comparar las evaluaciones oficiales de los efectos de la Segunda Guerra Mundial en los isleños, con las de los mismos isleños:

La grave perturbación ocasionada por la llegada de la guerra en el modo de vida acostumbrado y practicado por los isleños del Estrecho de Torres, ha tenido un profundo efecto en los aspectos tanto económicos como psicológicos de su carácter. Desde un punto de vista cultural, el contacto con la guerra fue desastroso, ya que fue rápido y avallador. En la posguerra se llegó a varios grados de desconcierto, ya que la rehabilitación de estas personas no significaba regresar a las condiciones anteriores a la guerra, sino regresar a condiciones cambiadas para siempre por la ola de prosperidad sin precedentes que se ha extendido por toda la zona. (Departa-

mento de Asuntos Indígenas 1947, citado en Beckett, 1987, p. 66)

La mayoría de los relatos de esta experiencia reconocen que la guerra les proporcionó a los hombres isleños una visión más amplia del mundo a través de su contacto con hombres blancos del ejército. Muchos de estos hombres eran hombres mayores sindicalizados que simpatizaban con la situación de los isleños y eran respetuosos de sus capacidades. Como los isleños adquirieron conocimiento del mundo exterior y habilidades que previamente se les habían negado, la experiencia de la guerra también dejó a los isleños con la afirmación de su valor y “los medios para construir una alternativa a su situación actual” (Beckett, 1987, p. 63). Esta alternativa inicialmente fue el gobierno de la *Commonwealth*. El contacto con los hombres blancos también les dio a los isleños una nueva lengua través de la cual podían expresar sus quejas persistentes y formular demandas. En 1944, un concejal isleño de Murray le hizo al gobernador de Queensland las siguientes exigencias:

Solicitud a los Consejeros del Estrecho de Torres.

A su Excelencia – Señor:

Que los isleños del Estrecho de Torres tengan autocontrol con la ayuda del Gobierno Estatal. Cuando Japón le declaró la guerra a Australia todos los líderes europeos del Estrecho de Torres escaparon para salvarse y nos dejaron indefensos; no dijeron nada de evacuación, nos quedamos como cebo precioso para el enemigo. Y al gobernador se le pide ahora que el Estrecho de Torres tenga autocontrol con la ayuda del Gobierno Estatal para tal fin. El Estrecho de Torres se había ofrecido como voluntario en esta guerra por lo que sus habitantes deben estar en la misma posición que los europeos. Es decir, tener plenos derechos ciudadanos. Tener un sindicato completo. Tener salarios europeos para todo empleo y condiciones de trabajo y tener un mejor nivel de educación universitaria. (Citado en Beckett, 1987, p. 62)

Los isleños habían estado presionando para que se les dieran más derechos desde la Huelga Marítima de 1936. Seis días antes de la Conferencia de Consejeros de 1937, los isleños de Murray exigieron autonomía y plenos derechos de ciudadanía (Sharp, 1993). Las resoluciones presentadas en la Conferencia exigieron a la *Commonwealth* la emisión de prestaciones de maternidad para los isleños como se hacía para los demás australianos. El establecimiento de una escuela secundaria, la necesidad de mejores hospitales en las islas y un mayor control sobre los asuntos de las islas también fueron temas planteados al ministro federal (Sharp, 1993).

El informe de 1949 del Departamento de Asuntos Indígenas proporciona evidencia de las exigencias adicionales que se seguían negando. Según el informe, las resoluciones del concejal transmitieron:

[...] el deseo de la gente de obtener un mayor reconocimiento como ciudadanos del Estado. Los concejales fueron unánimes en su petición de que los derechos civiles aplicables a los ciudadanos blancos se les concedieran como contribuyentes de impuestos a la nación. Ya los isleños disfrutaban de prestaciones de servicios sociales en un grado aún mayor que los aborígenes. Sin embargo, estas personas no han alcanzado todavía su deseo del derecho al voto. (Citado en Beckett, 1987, p. 74)

Los testimonios orales de los isleños también proporcionan evidencia de los esfuerzos que hicieron para posicionarse en relación con el Estado:

Todos los hombres mayores pertenecían al movimiento y hablaban de la libertad y de cómo salir de la esclavitud [...] Toda esa cosa de grupos de representantes nació de la obra de un hombre del Mar del Sur. Él vino y habló mucho sobre los derechos ciudadanos y la libertad en el Estrecho de Torres, y los Consejos Insulares de Murray y Darnley querían reunirse con el Director [del Departamento de Asuntos Indígenas],

con él como su portavoz para salir de la servidumbre. (Sharp, 1993, p. 169)

Uno de los temas principales en el análisis de los isleños es un reconocimiento de la necesidad de conocer el “otro lado” de las cosas. ¿Cómo podían los isleños determinar cómo participar en el nuevo orden si el significado de sus símbolos y el funcionamiento de sus instituciones nunca eran revelados plenamente y eran negados continuamente tanto a través de la educación proporcionada por el Estado, como en la práctica de la vida diaria y en el trabajo? Con el tiempo, los análisis de los isleños les dieron un sentido, no sólo de la injusticia, sino de las oportunidades que se habían perdido:

Un hombre boigu me dijo que sacaron un barco de un hombre blanco del arrecife. Cuando ese hombre blanco vino a pagar, el señor Walker (PIL) dijo: “No saben nada de dinero, su recompensa está en el cielo.” Así que él tomó el dinero para las Industrias Papúes. Ese hombre boigu dijo: “Si tuviéramos ese dinero hoy en día, podríamos estar bien. No sabíamos en aquel tiempo que el dinero cubre el mundo”. (Isleño citado en Beckett, 1987, p. 99)

Durante mucho tiempo, el dinero estaba controlado por ellos. “Sin embargo, el dinero era nuestro; luchamos para conseguirlo. Nos acostumbramos a caminar de rodillas y decir, por favor, por favor, quiero más [...] Si ella decía ‘no’ eso era todo. Si gastábamos el dinero de manera incorrecta, pues era asunto de la gente misma. Queríamos encargarnos nosotros mismos [...] Difícilmente se podía ver una moneda”. (Isleño citado en Sharp, 1993, p. 188)

Dicen que no podemos obtener la libertad hasta recibir mejor educación. Pero eso mismo han dicho desde antes de la guerra. Cuando mi padre era concejal pidieron más educación. ¿Cuánto tiempo hemos pedido eso y nunca lo hemos obtenido? La gente del Estrecho de Torres nunca va recibir educación mientras estén bajo la Ley. Mientras [estemos] bajo la Ley siempre estaremos doblegados. (Isleño citado en Beckett, 1987, p.105)



[...] Yo fui uno de los maestros pioneros en Brisbane. Entonces miramos hacia atrás a la vida, aquí cercados. Allí era tan abierta en la comunidad. ¡Éramos libres! (Isleño citado en Sharp, 1993, p. 84)

También hay evidencia de que los isleños buscaban educación, no para ser “blancos”, sino para “saber” del pensamiento blanco o sus sistemas de pensamiento y su funcionamiento dentro de las instituciones sociales, económicas y políticas que se superponían a las vidas isleñas. En la práctica, los isleños estábamos involucrados en la síntesis de conocimientos de los sistemas de pensamiento viejos y nuevos que nos permitirían una continuidad con nuestra propia trayectoria histórica y también para satisfacer nuestras necesidades y servir a nuestros intereses dentro de los procesos de transformación constante. Esta búsqueda era la antítesis de la administración paternal bajo el gobierno de Queensland. Donde ellos vieron que debían mantenernos separados del mundo que nos rodeaba, nosotros tratamos de encontrar nuestro lugar en él en nuestros propios términos. Como un isleño de Murray afirma: “Obtuvimos conocimiento del mundo exterior y lo pusimos junto con nuestro propio conocimiento” (citado en Sharp, 1993, p. 84):

En ese momento [los años 1950] yo no sabía nada del idioma inglés. Luego con el tiempo empecé a interesarme porque Bob Miles [maestro] estaba interesado en aprender *meriam*. Él me enseñaba inglés y yo le enseñaba *meriam mir*. A partir de entonces empecé a mirar la vida entera en el Estrecho de Torres desde un punto de vista diferente. Una idea era que tenemos una moneda que tiene dos lados, y que mientras estamos mirando el lado que la DAIA [Departamento para el Avance de los Aborígenes e Isleños] les ofrece a los isleños, vemos que debe haber otro lado. Esto me llevó a pensar que yo habría tenido éxito si hubiera una educación alternativa en el Estrecho. (Isleño citado en Sharp, 1993, p. 39)

## LOS ISLEÑOS EN EL CAMINO HACIA LA AUTONOMÍA POLÍTICA

En la década de 1980 el efecto del cambio del discurso en la política aborígen e isleña estaba abriendo espacios para que los isleños se reafirmaran. La restauración de la autonomía personal y la entrada de la *Commonwealth* finalmente trajeron cambios y oportunidades para llegar a mejores acuerdos, mientras el gobierno de Queensland trataba de mantener su posición y la *Commonwealth* trataba de construir sus propias esferas de influencia. El discurso político de autogestión presentado por la *Commonwealth* se basaba en derechos y prerrogativas para un “estatus especial” de ciudadanía. Esto generó una “nueva” política de bienestar para los isleños que requería “el consentimiento y la participación en el proceso” (Beckett, 1987, p. 175).

Los isleños acudían entonces a la mesa como negociadores. Sin embargo, para cada determinación de las condiciones de nuestra participación como pueblo culturalmente distinto pero auto-determinante, el principal modo de compromiso era —y sigue siendo— con y a través del Estado. Bajo esta política, la paradoja continúa: se fomenta la autonomía política mientras al mismo tiempo aumenta la dependencia del Estado (Beckett, 1987).

Cuando este cambio en el proceso inició a finales los años 1970 y principios de los años 1980, los isleños fueron inicialmente favorecidos por su familiaridad con las peticiones y relaciones con el gobierno de Queensland, a través del sistema del Consejo Insular. Con la entrada de la *Commonwealth* la arena política se hizo más compleja pero, como Beckett lo reconoció en 1987:

De alguna manera estos hombres, de los cuales sólo uno ha tenido educación secundaria, han adquirido un conocimiento práctico de las cuestiones jurídicas y financieras que se derivan de las negociaciones, y han aprendido a utilizar asesores blancos sin ser controlados por ellos. Han dominado los tropos apropiados para estos escenarios y han desarrollado una idea de las alianzas y cismas dentro del nexo político-burocrático. (Beckett, 1987, p. 199)

Los gobiernos de la *Commonwealth* y del Estado ahora comparten responsabilidades en el Estrecho de Torres, y el sistema del Consejo Coordinador de las Islas (ICC, por sus siglas en inglés) sigue proporcionando la estructura representativa para los isleños de las islas periféricas. La Autoridad Regional del Estrecho de Torres (TSRA, por sus siglas en inglés), el consejo regional del Estrecho de Torres de la ahora desmantelada Comisión de Aborígenes e Isleños del Estrecho de Torres (ATSIC, por sus siglas en inglés) ha sobrevivido una vez más a través de una legislación separada para los isleños del Estrecho de Torres, con argumentos elaborados por nosotros mismos, los isleños. La TSRA proporciona una estructura representativa más amplia que incluye a todos los isleños, comprendiendo los de la Isla Jueves y los de la punta del Cabo York.

Pero, ¿en qué consiste la representación a través de semejantes estructuras? ¿Y a qué es a lo que los isleños nos enfrentamos ahora en nuestra lucha por ser políticamente autónomos? En efecto, la TSRA opera sobre una base regional para aprovechar al máximo las economías de escala y la distribución justa de recursos y financiamiento. Pero la cuestión es mucho más compleja, debido a que las vías de financiación conllevan tres niveles de gobierno (federal, estatal y local) y diecisiete discretos consejos insulares locales. En el siglo XXI, el Estrecho de Torres se encuentra aún remoto y distante de los centros de formulación de políticas y toma de decisiones de la capital estatal, Brisbane, y la capital nacional, Canberra. Pero es un verdadero puesto de avanzada de burocracias federales y estatales. Todavía se encuentra en una vía marítima y una frontera internacionales pero está sujeto a un tratado internacional complicado. Está situado geográficamente en una región con un delicado medio ambiente en el extremo más septentrional de la Gran Barrera de Coral. Es una zona de larga data de subdesarrollo cívico y comunitario en una área dedicada hace mucho tiempo a la extracción de recursos marinos.

Esta realidad significa que las vidas isleñas están superpuestas no solamente por un único gobierno de Queensland en la forma del Departamento de Asuntos Indígenas o en sus muchas no-

minaciones. Los isleños siguen con sus vidas diarias, en tiempos de terrorismo global y de intensificación de los controles fronterizos, bajo la atenta mirada vigilante de los agentes de Asuntos Exteriores, Migración, Cuarentena, Pesca, Aduanas, Policía Federal, Policía de Queensland, Policía Marina, Defensa y Vigilancia Aérea, entre otros. Estos no son sólo referentes jurisdiccionales, sino que implican la presencia física de todos estos intereses en la región. Y esto es antes de llegar a la prestación de servicios en las áreas básicas de salud, educación, empleo, formación, vivienda, asistencia social, comunicaciones, servicios públicos, transporte y justicia, todos los cuales están representados por los departamentos y varias agencias asociadas a distintos niveles de gobierno. Además, hay varias organizaciones comunitarias locales.

Algunos de estos intereses del gobierno (por ejemplo, asuntos de cuarentena y pesca) se inclinan hacia regímenes regulatorios y algunos (por ejemplo, salud y educación) se inclinan hacia la prestación de servicios. Pero todos tienen algún tipo de impacto. Los regímenes de regulación asociados con la frontera y con los recursos marinos y el medio ambiente requieren la cooperación de los isleños. Y mientras que los isleños por lo general cooperan, hay absurdos e ironías que no se nos escapan: es una cultura de regulación y vigilancia. Los isleños pueden haber ganado el libre paso a través de sus mares en 1936, pero nuestras actividades están reguladas a un grado extraordinario. Concesión de licencias de embarcaciones, licencias de pesca, regulación continua de las actividades marinas de “subsistencia” y tradicionales, normas de seguridad, normas de cuarentena, límites de las zonas protegidas asociadas con el Tratado de Límites y límites estacionales de pesca, para nombrar solo algunos. Todos están activamente vigilados por la policía y cualquier violación de las regulaciones conlleva sanciones. La mayoría de estas normas existen por buenas razones —y se entienden bien— algunas son para nuestra protección, algunas para la protección de los recursos y algunas por razones territoriales. Pero aunque estas regulaciones sean aceptadas por los isleños por su propio “bien”, las

desigualdades, por ejemplo, entre la regulación de los isleños y de los pescadores comerciales de fuera (en efecto, así como en la intención) sientan las bases para quejas continuas y sirven para reforzar la búsqueda permanente de autonomía en el Estrecho. Al igual que en tiempos pasados, y como en el caso de los aborígenes de las comunidades costeras, hay evidencia en la reciente experiencia del Estrecho de Torres que sugiere que la protección de los derechos tradicionales y la búsqueda de intereses locales ha dado lugar a un exceso de reglamentación de los isleños en lugar de reglamentar a los actores externos. Lo que constituye una pesca legítima de “subsistencia” de una especie marina en particular puede estar consagrada a la regulación de un número en particular y también a la regulación de quién puede estar en el barco y quién no. Los barcos pesqueros de arrastre que anualmente sacan alrededor de \$20 millones de camarones, langostas y caballas (ganancias que pierde el Estrecho), y en el proceso dañan el fondo marino, están ejerciendo legítimos derechos comerciales y no tienen que rendirle cuentas a ningún isleño de la región, sino más bien a las juntas de licencias en las lejanas ciudades del sur. La aplicación de sanciones en esta red de legislación se suma a la creciente “criminalización” de los isleños que, por subsistencia o razones comerciales, violan los reglamentos. Esto se parece a la época colonial cuando los isleños eran duramente regulados por el gobierno para “protegerlos” de los intereses externos que se entremetían en sus vidas y en la región.

La lucha por la autodeterminación en el Estrecho de Torres se expresa en el lenguaje de la autonomía política y tiene que ver con la regulación de los intereses externos en los recursos locales. Los isleños están muy conscientes de que la dependencia del bienestar estatal es un arma de doble filo. Hay un sentido de merecimiento de derechos por las secuelas que dejó el colonialismo, pero también se reconoce que la autonomía política está vinculada a una creciente autosuficiencia económica. En particular, las cuestiones relacionadas con el control de los recursos y la actividad marinos están estrechamente relacionadas con el desarrollo económico regional en la ma-

nera de pensar de los isleños. Estos son cada vez más polémicos y dan impulso a la búsqueda de derechos marítimos, como una extensión del Título Nativo (Nakata, 2003).

Noventa y tres años después de que los isleños se vieron bajo todo lo que abarcaba la *Ley de protección de los aborígenes y la veda de la venta de opio, 1897-1901* del Estrecho de Torres, la versión final del *Informe de la Cámara de Representantes del Comité Permanente de Asuntos Aborígenes e Isleños del Estrecho de Torres (1997) Investigación sobre una mayor autonomía para los isleños del Estrecho de Torres* fue entregado al Parlamento. Esta determinó veinticinco recomendaciones en apoyo de la autonomía regional en la región del Estrecho de Torres, y mejoró los procesos dentro de la ahora desmantelada ATSIC para los isleños del continente. A partir de sus consultas, el Comité quedó convencido de que “los isleños del Estrecho de Torres podrían asumir la responsabilidad de sus propios asuntos” (1997, p. 43). Esta conclusión se basa en cuatro puntos. El primero se expresa como “devolver un derecho”:

Esta gente tenía control total sobre su vida, su cultura y la economía local, antes de que le quitaran la autonomía después del contacto europeo y la anexión formal de Queensland en 1879. Al darles a los isleños del Estrecho de Torres un mayor grado de autonomía, la *Commonwealth* y el gobierno de Queensland, les devolverían un derecho que les fue arrebatado. (1997, p. 41)

La segunda premisa fue la importancia de la cultura del Estrecho de Torres. El Comité aceptó los argumentos acerca de la relación entre los procesos de decisión formales y el respeto a las costumbres locales, y reconoció que “al tener una mayor autonomía, los isleños del Estrecho de Torres serán capaces de integrar el diseño y ejecución de programas con sus propios valores culturales” (1997, p. 41).

La tercera premisa se centró en la relación entre el cambio eficaz y una mayor responsabilidad de los isleños del Estrecho de Torres en sus propios asuntos. En defensa de las declaraciones de los is-

leños, el Comité citó la Comisión Real sobre la Muerte de Aborígenes en Detención<sup>4</sup>, argumentando que “no habrá cambios sustanciales para los aborígenes en Australia a menos que los gobiernos y las personas no indígenas acepten la necesidad de permitir que los aborígenes identifiquen, promuevan y dirijan los cambios que se requieren” (1997, p. 42). El Comité aceptó que “si a los isleños del Estrecho de Torres se les da un mayor grado de responsabilidad para tomar las decisiones que les afectan, entonces buscarán sus propias soluciones a los problemas y establecerán sus propias iniciativas económicas” (1997, p. 43).

La última premisa se centró en cuestiones de prestación de servicios. Se aceptó que una mayor participación regional en los procesos de toma de decisiones probablemente conduciría también a una mejor coordinación de programas y a un uso más eficaz de los recursos y la financiación. Sin embargo, el Comité consideró que esta premisa también tenía el potencial de borrar las distinciones entre una mayor autonomía y una mayor autogestión. Advirtió que la autogestión (a través de la contribución y la administración de las políticas gubernamentales y programas) era complementaria a la autonomía política, pero un pobre sustituto de la misma. Por lo tanto, alentó acuerdos específicos entre los isleños y organismos que involucraran a los isleños en “un papel integral en el desarrollo de políticas de alto nivel” (1997, p. 77).

En esta última premisa finalmente vemos un cierto reconocimiento del deseo de los isleños de controlar la política y la toma de decisiones que hacen referencia a la región en la que viven. Los isleños no pudieron llegar a un consenso sobre el modelo propuesto para una Asamblea Regional y en 2007 todavía están trabajando en el mismo.

---

4 Una comisión asignada para dicha investigación, que publicó los resultados en cinco volúmenes el 28 de abril de 1998. Ver: <http://www.austlii.edu.au/au/other/IndigLRes/rciadic/> [N. del T.].

Mucho ha cambiado para los isleños del Estrecho de Torres, y mucho sigue igual. En este complejo contexto de la administración de la vida cotidiana y el futuro de la gente, no se puede negar que la educación —para comprender el lenguaje, los discursos, las burocracias y los mecanismos reguladores del mundo externo que siempre incide, dando forma y estando al servicio de sus propios intereses,— es fundamental para el futuro de los isleños del Estrecho de Torres. Nuestros cuerpos pueden ser libres pero aún así siguen estando sujetos a las actuales inscripciones y circunscripciones. Tenemos que medir siempre nuestra posición actual en el orden cambiante de las cosas.





# **SEGUNDA PARTE**



## DISCIPLINANDO A LOS ISLEÑOS EN LA EDUCACIÓN FORMAL

---

*Tenebris Ad Lucem* — De la oscuridad a la luz.

—Lema de la escuela de la Isla Jueves  
hasta 1985

Hasta la década de 1950 no era raro expresar la opinión de que los indígenas de Australia llegaban a un punto de desarrollo intelectual en la adolescencia de donde no podían progresar más. Los primeros registros de los archivos del Departamento de Educación de Nueva Gales del Sur (en 1948 y más tarde en 1955), por ejemplo, citan una “investigación” para apoyar la postura según la cual había un “acuerdo común en cuanto a que la inteligencia de la población aborigen es inferior a la de la población blanca” (citado en Fletcher, 1989, p. 274). Esto sirvió para reforzar el punto de vista de la comunidad en general de que los estudiantes indígenas de Australia no podían progresar más allá del estándar “cuarto grado” (tercer grado en Queensland).

En el Estrecho de Torres, los isleños se referían a esta norma como “la marca” y el plan de estudios fue sistematizado durante la década de 1920:

[...] para impartir un conocimiento del inglés, desarrollar la inteligencia, hacer mejor lo que es bueno en las costumbres y prácticas, eliminar lo que es objetable, dar una visión más amplia y en general adaptar a estas personas a vivir su vida en la isla en un entorno más civilizado. (Departamento de

Instrucción Pública de Queensland, citado en Williamson, 1994, p. 100)

Sin embargo, en la década de 1960, comenzó un marcado cambio en esta posición. La postura del Departamento de Educación de Nueva Gales del Sur una vez más refleja esto:

La investigación ha indicado que los alumnos son de inteligencia promedio, y que más que la inteligencia inferior, la privación social y el medio deprimente en el que viven son las razones del retraso inicial; los niños indígenas son vistos en general ahora como miembros desfavorecidos de la comunidad, en vez de como un grupo racial inferior. (NSW Departamento de Educación citado en Fletcher, 1989, p. 274)

Este cambio surgió junto con un discurso de derechos humanos más amplio después de la Segunda Guerra Mundial, que apuntaba a una descolonización global, más que al resultado de cualquier investigación sobre la educación. Fletcher, en un amplio estudio de los archivos de educación de Nueva Gales del Sur, no pudo encontrar ningún punto de referencia directo con respecto a la educación para dicho cambio en el departamento, y en efecto informó que “no había habido ninguna investigación sobre la inteligencia de los niños aborígenes que pudiera haber generado semejante marcado cambio” (1989, pp. 274-275). Sin embargo, sí encontró una referencia más antigua de la Federación de Maestros de una declaración de la “UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] que afirmaba que no había pruebas de una diferencia en inteligencia y temperamento entre los grupos raciales” (p. 275), y señaló que la posición adoptada “había sido influenciada más por ideas doctrinarias en materia de derechos civiles y de derechos iguales para todos [...] y se estaba poniendo de moda aceptar que un medio ambiente ‘inferior’ en lugar de una inteligencia inferior racial podía explicar el rendimiento escolar más completamente” (p. 275).

No obstante, había mucha teorización en otras partes del mundo en aquel momento. Ryan (1971), al escribir sobre el contexto afroamericano, describe el cambio en el pensamiento de los psicólogos estadounidenses al hacer referencia a los factores ambientales para explicar el desarrollo intelectual. Los extractos siguientes son ejemplos de la implementación de un “conocimiento incuestionable” que posiciona las prácticas de la clase media como normativas del “déficit” de las prácticas de las “clases bajas”. Hay claros paralelismos con la inscripción de los “salvajes” en una relación secundaria con los estándares “normativos” de los europeos civilizados, que se hacen evidentes en este despliegue de “conocimiento” de los “otros” de las clases bajas:

[...] los patrones parentales de las clases bajas-bajas, en comparación con los de clase media, tienden a ser antitéticos a la salud mental positiva de un niño [...] Su ego es generalmente inferior (baja autoestima), y así el individuo muy pobre tiende a necesitar más defensas psicológicas de seguridad que su homólogo de clase media [...] Los patrones sub-culturales de este grupo [...] sugieren que su estilo de vida [...] podría llamarse (dentro del marco de referencia de la clase media), inmaduro en varios aspectos, tales como, su mayor tendencia a la impulsividad, la falta de compromiso con los objetivos, el pensamiento mágico, el aprendizaje físico y los estilos de comportamiento, la baja tolerancia a la frustración, las actitudes concretas, y así sucesivamente. (Chilman citado en Ryan, 1971, pp. 147-148)

El bajo SES (estatus socioeconómico) tiene: (1) un débil superego; (2) un débil ego, con falta de control o tolerancia a la frustración; (3) un carácter negativo, desconfiado y suspicaz con relaciones interpersonales precarias; (4) fuertes sentimientos de inferioridad, baja autoestima y miedo al ridículo; y (5) una tendencia a reaccionar negativamente a los problemas, con una expresión violenta de hostilidad y tendencias extra-punitivas. (Langner & Michaels citados en Ryan, 1971, p. 145)

[...] para lidiar profesionalmente con la gente pobre [...] hay que tener en cuenta sus características significativas,

sobre todo porque parecen extrañas o difíciles de manejar [...] los despojados se orientan hacia el presente y, en menor medida, al pasado inmediato [...] la persona de clase baja se ve obstaculizada en sus esfuerzos por comprender el cambio, y puede temerle a los nuevos ajustes [...] la persona en desventaja probablemente encuentra dificultades ajustándose a ellos en vez de tratar de superarlos. (Freedman & Kaplan citada en Ryan, 1971, p. 145)

[...] Si se va a cambiar la cultura de la clase baja y la gente de clase baja puede eventualmente estar posibilitada para aprovechar las “oportunidades” para participar en la sociedad convencional y sustentarse a sí misma en ella, este cambio sólo puede lograrse a través de un cambio en la situación social y ecológica a la que la gente de clase baja tiene que adaptarse. (Rainwater citado en Ryan, 1971, pp. 134-135)

Sin embargo, Ryan criticó las inscripciones de la psicología de los desfavorecidos social y educativamente como un punto de vista que absolvía el papel de las prácticas institucionales y disciplinarias occidentales. En su opinión el cambio, en efecto, “culpa a la víctima”, disculpa y exonera el papel del Estado, así como autoriza y refuerza los valores “educados” de la clase media como el estándar normativo no problemático.

Ryan no estaba solo. El texto de Freire, *Pedagogía del oprimido* (1972), basado en el contexto brasileño, vio una relación directa entre el Estado y el pueblo, como opresor y oprimidos. Afirmó que el cambio en la posición psicológica tenía que ver más con “cambiar la conciencia de los oprimidos que con la situación que los oprime” (Simone de Beauvoir citada en Freire, 1972, p. 47). En Inglaterra, los Estudios Culturales —a través de Hoggart, *Los usos de la alfabetización* (1957); *Cultura y sociedad* (1958) y *La larga revolución* (1961) de Williams; y el trabajo seminal de Thompson sobre *La formación de la clase obrera inglesa* (1978)— se centraron aún más en las relaciones de poder y la manera en que dan forma a las prácticas culturales. Junto con Stuart Hall, estos teóricos hicieron una revisión de las

influencias ambientales como un fenómeno histórico cambiante en “tiempos nuevos”.

En Australia, a partir de la década de 1960, hubo un creciente interés en la investigación académica sobre temas indígenas australianos que iba más allá de los ámbitos tradicionales de investigación de la antropología, la arqueología y la lingüística. La investigación relacionada con los indígenas australianos se aceleró más bajo el gobierno de Whitlam en los años 1970 y llevó a los investigadores académicos y a los gobiernos a una colaboración más estrecha para instituir reformas en los asuntos indígenas australianos. No sólo aumentó la cantidad de conocimiento que se producía sobre las sociedades o asuntos indígenas australianos. Emergieron nuevas formas de entender lo que significa ser “indígena” en tiempos modernizantes, que aprovecharon cada vez más las ciencias sociales como medio para construir modelos explicativos y sugerir soluciones para la eliminación de una serie de inequidades.

Así, la falta de equidad social —que era el anterior fundamento aceptado del sistema de educación de la población indígena de Australia, y de hecho, el fundamento de todo lo que hoy generalmente llamamos el contexto de prestación de servicios— se convirtió en el foco central de la investigación. La investigación estaba bien posicionada al interior de los cambios discursivos en curso: en los discursos internacionales que tenían que ver con los derechos humanos, la igualdad de derechos y de los derechos civiles, en las ciencias sociales en desarrollo, y en la reforma de la política del gobierno federal. Esto discursivamente enmarcó una forma de entender “los problemas indígenas” como sinónimo de “desventaja”, “falta de”, “privación cultural” y “diferencia cultural”. A excepción de los conceptos de privación cultural, que fueron rápidamente reelaborados como diferencia cultural, estos temas llegaron a dominar la política y la práctica para formar tanto la explicación como el remedio del fracaso educativo en el pasado y del “dilema” isleño en general.

La circunscripción discursiva y material del siglo anterior, cuando los misioneros, científicos y el gobierno habían utilizado



argumentos raciales para racionalizar sus decisiones de separar y proteger a los isleños de las influencias externas que invadían sus entornos, pasó a la “historia”. Para corregir el legado, ya para 1971 el cambio en curso de las disciplinas de educación, psicología y sociología dirigió el pensamiento hacia un nuevo escrutinio de las prácticas sociales y culturales, para desarrollar “nuevas” formas de conocer a los isleños con el fin de entender lo que impedía el progreso educativo. Para comprender en general por qué los indígenas australianos estaban fallando en “sacar provecho de su escolarización”, las investigaciones llegaron a estar orientadas hacia “[...] fuerzas externas al sistema educativo formal, que afect[aban] gravemente el progreso de los aborígenes dentro de ese sistema [...] [incluyendo] el hogar, la comunidad, el grupo de sus pares y las características de personalidad y cognitivas del alumno aborígen” (Watts, 1971, p. i).

Los cambios que ocurrieron en la política después de la guerra —de la asimilación a la integración, y luego a la autodeterminación—, aseguraron que esta investigación no se tradujera en “cambiarnos” a nosotros como pueblos indígenas de Australia. Por el contrario, se necesitaba un mayor conocimiento de las prácticas sociales y culturales en la década de 1970, para entender qué tipo de enfrentamientos o barreras impedían el progreso de la educación formal.

En los años ochenta, cuando la educación en el Estrecho de Torres finalmente se convirtió en un foco de reforma para el gobierno de Queensland, la manera en que se entendía a los isleños en términos de su contexto social y como estudiantes, influenciaría los detalles y el alcance de la reforma del plan de estudios. De una manera en sumo grado cíclica, la educación diferenciada, y ahora en retrospectiva, sinsentido (más que deficiente o insuficiente) daría paso a una educación igualitaria pero necesariamente diferente. Como resultado hubo mucha más investigación sobre la educación isleña: por ejemplo, Kale, 1988; McDonald, 1988; Orr, 1977, 1982; Osborne, 1979, 1982, 1985, 1986, 1988; Osborne & Bamford, 1987; Osborne

& Coombs, 1982, 1987, 1988; Osborne & Francis, 1987; Osborne & Henderson, 1985; Osborne & Sellars, 1987; Shnukal, 1984a, 1984b.

La investigación sobre la educación en el Estrecho de Torres fue en gran manera una reacción al punto de vista de que la enseñanza, como la experimentaron los isleños antes del inicio de la reforma educativa, era una institución colonial que era mono-cultural, de asimilación e incongruente con la cultura, las formas de conocimiento y los valores isleños. El currículo, del mismo modo mono-cultural, fue considerado como algo irrelevante y que inhibía el desarrollo conceptual de los niños de las islas. Se reconoció que las prácticas pedagógicas eran culturalmente inapropiadas e incongruentes con los estilos de aprendizaje y las formas culturales de los isleños. El uso del inglés como lengua de instrucción fue cuestionado no sólo por ser para la asimilación, sino también por desconocer el origen lingüístico de los estudiantes isleños y el papel que el lenguaje desempeñaba en el desarrollo cognitivo e intelectual de los niños.

Durante los últimos veinticinco años, la investigación sobre la educación en el Estrecho de Torres se ha concentrado en tres áreas principales: historia, lengua y cultura. Gran parte de la investigación es interesante, útil y una contribución al conocimiento sobre los isleños. Pero, como en tiempos pasados, las premisas teóricas y las hipótesis se basan en disciplinas y avances disciplinarios paralelos. Y a pesar de las mejoras, poco progreso se ha hecho en términos de la relativa desventaja medida en los resultados educativos.

## **HISTORIA**

En los relatos del principio de la historia de la educación (véase Finch, 1975; Langbridge, 1977), las experiencias de los isleños fueron presentadas con una simple descripción de las prácticas escolares formales, es decir, las formas de educación que instituyeron los misioneros y el gobierno y los efectos de éstas sobre los resultados educativos de los isleños. Se pueden encontrar otros informes en el trabajo realizado por Orr y Williamson (1973) y Boxall y Duncan (1979).

Orr y Williamson (1973) captaron la dura realidad de la educación de los niños isleños del Estrecho de Torres en destartados edificios, con un currículo estatal casi sin modificaciones, con maestros blancos que poco entendían los valores de los isleños o sus idiomas, y con maestros isleños que tenían niveles inadecuados de inglés y formación profesional. En un artículo subsiguiente, Williamson (1974) destacó la “incongruencia” de que un niño isleño se educara en un sistema escolar basado en la “clase media blanca de Australia” y sus valores. Sostuvo que los responsables de las políticas y las reformas necesitaban buscar “diferentes” metas educativas, y que las dificultades que los niños isleños experimentaban en las situaciones escolares actuales no serían superadas a menos que hubiera una “investigación exhaustiva sobre las necesidades particulares de aprendizaje y las motivaciones de estos niños” (1974, p. 60).

El sondeo del sistema escolar de Boxall y Duncan (1979) fue más amplio, e incluía recomendaciones similares a las presentadas por Finch (1977). Éstas incluyeron argumentos para más investigaciones sobre la educación bilingüe, los estilos de aprendizaje de los isleños y los patrones de desarrollo de los niños isleños con el fin de permitir el desarrollo de programas que reflejaran la experiencia de los niños locales, mientras que al mismo tiempo abriera una ventana al mundo más allá de las islas. También alentaron la participación y dirección comunitarias de programas para fomentar y promover la identidad cultural. Ambas pesquisas también marcaron una necesidad urgente de mejorar la formación de los profesores isleños. En general se trataba de las primeras descripciones de un sistema escolar “averiado” y más en sintonía con la necesidad de asignar recursos y analizar los problemas de recursos para las escuelas.

Más recientemente, historiadores de la educación como Williamson (1997) han tenido que contender con cómo representar la complejidad y las dinámicas que dieron forma a la experiencia isleña histórica entre “el colonizador y el colonizado” (p. 407), y han señalado la necesidad urgente de un cambio en la investigación de las experiencias educativas de los isleños del Estrecho. Aquí había una

oportunidad para considerar el punto de vista de los isleños y ofrecer algunas ideas sobre cómo veían ellos el papel de la educación o la experiencia de la educación en relación con su posición en el orden cambiante de las cosas. Hacer esto podría revelar, alterar o perturbar las maneras en que los isleños en general eran inscritos como sujetos de la comprensión de otros. Si esto se hiciera, entonces las contradicciones y ambigüedades que surgen de las preocupaciones contemporáneas que los isleños tienen acerca de su posición educativa, podrían llegar a verse dentro de su propia formación y de su experiencia históricas. Además, las ambigüedades, contradicciones y riesgos de la educación occidental se convertirían en temas recurrentes de lo que los *isleños* necesitan para gestionar, dar forma, y darle vida a lo que los *isleños* priorizan como objetivos de la educación en tiempos de cambio. Estas contradicciones y riesgos no podrán ser nunca resueltos por completo: requieren un examen continuo, a la par de un contexto de vida siempre cambiante del Estrecho de Torres, que cambia y se modifica de acuerdo con agendas e intereses externos.

La historia de Williamson sobre la educación colonial del Estrecho de Torres proporciona un útil punto de partida para investigar la práctica disciplinaria contemporánea en relación con la comprensión de los isleños en la interfaz de los nuevos tiempos. Lo que emociona a isleños como yo, cuando Williamson y otros escritores de nuestra historia y de las prioridades educativas hablan de ir más allá de las limitaciones de sus convenciones y de sus escritos anteriores, es que se acercan cada vez más a la comprensión de que, las exigencias de los isleños de una educación, una enseñanza “adecuada”, una “educación universitaria” no eran simplemente aspiraciones equivocadas a convertirse en “blancos”. Un isleño como yo esperaba encontrar evidencia de que los isleños se dan cuenta de su propia posición disminuida, de que ven su relación secundaria y comprenden la necesidad de “conocer” las maneras de obrar de este mundo intruso que nos negó una posición al mismo nivel que los demás. Por ejemplo, los isleños que trabajaban en los barcos del gobierno

no tenían manera de comprobar las evaluaciones y los balances del gobierno:

No teníamos la educación para revisar las escalas, no sabíamos aritmética, restar o sumar. Si recogíamos hasta 5 ó 7 toneladas de [conchas de perla] y el precio era digamos £155 por tonelada, podíamos conseguir, tal vez, ¿£5 y £6? [...] Monedas apenas. (Ganter, 1994, p. 72)

Nuestros llamados nunca fueron simplemente por la escolarización en inglés o sólo para ser alfabetizados en ese idioma, solo por el hecho de hacerlo. Más bien tenía que ver con averiguar lo que el lenguaje de los “blancos” y sus instituciones hacen para mantenernos en una situación de desventaja, que nos mantienen como los “conocedores” inferiores de las situaciones:

Hemos estado trabajando para JW Bleakley. El viene [a] todas las islas, dice, “Oh, yo soy su gran *mamus*, aquí tienen dos porciones de tabaco, aquí tienen dos mantas” [...] así que nos arrodillamos y nos inclinamos ante él [...] Yo recibo un tabaco, esa es mi paga por ser Consejero Jefe. Bueno, solíamos ir a la oficina y, ¿conoces esas libretas de banco pequeñas? Ellos me detienen si quiero sacar dinero hoy [...] “Hay que esperar hasta la próxima semana”. (Isleño citado en Sharp, 1993, p. 127)

[...] ellos llevaban las cuentas, y uno no tenía pruebas. (Isleño citado en Ganter, 1994, p. 87)

Pero aún así el gobierno pesaba la concha. Parece que hacían trampa. No te permitían saber cuánto pesaba. (Isleño citado en Ganter, 1994, p. 90)

Mira, mi mente se abrió al mundo la primera vez que oí hablar de la universidad cuando un soldado encargado de las comunicaciones durante la guerra dijo que iba a volver a la universidad. Es un lenguaje nuevo que los hombres hablaban durante la guerra. A menudo venían y me hablaban de cosas [...] Así que me dije a mí mismo [...] Podría aprender más prestando servicio militar al lado de un blanco y preguntarle cosas. Porque quiero saber como un hombre blanco [...] Entonces quise unirme a los de las comunicaciones de la fortale-

za, para aprender acerca de la radio y hablar con alguien para mejorar mi inglés. Creo que es que yo siempre quise saber más sobre las cosas y preguntar acerca de ellas. Al final de la guerra quería convertirme en un líder del Estrecho de Torres. (Isleño citado en Sharp, 1993, p. 167)

A medida que avanzábamos a la segunda mitad del siglo XX, los continuos llamados por la escolarización en inglés seguían siendo acerca de una comprensión del cómo era el lenguaje de la comunidad emergente, y cómo preveía las condiciones para todas nuestras posibilidades. Lo que la gente no parece entender es que estos llamados surgieron en momentos particulares de la trayectoria histórica de los isleños, cuando ciertas cosas impactaron nuestras vidas, haciendo imperativo que actuáramos.

Los llamados de los isleños por una “adecuada” escolarización en inglés surge en momentos en que más preocupados estábamos por nuestro futuro. Pero también se trata crucialmente de defendernos contra las intrusiones constantes en nuestras vidas, y de mantener nuestro prestigio frente a los demás. No nos conformamos con ser sometidos como “Otros” para los demás. Nos referenciamos hacia un universo entero y no sólo con los proyectos imperialistas occidentales. En una conferencia internacional sobre lengua y educación en Grecia en 2001, le dije a Donaldo Macedo, un colega de Paulo Freire, que el hecho de que aún no hayamos formulado una ciencia sobre cómo enseñar inglés a los pueblos indígenas sin amenazar el lugar de las lenguas y culturas indígenas, esto no equivalía a un ataque gratuito y abierto al inglés como algo “sin fundamento ideológico”. Simplemente nos negamos a ser tratados como “niños grandes”, como si el “adulto” siempre supiera lo que es mejor. Como lo indicó Audre Lorde (1984) “no es [nuestra] diferencia lo que nos inmoviliza, *es el silencio* [énfasis añadido]. Y hay muchos silencios por romper” (p. 44). Para mí, esto se suma a la necesidad de revisar críticamente los sentimientos y proyectos liberales que apuntalaron los últimos treinta años de reforma educativa. Sería buena idea reevaluar cómo han llegado estos a ocupar la posición más alta

en determinar “lo que es bueno para nosotros”, y, a su vez, cómo han llegado a silenciar nuestros puntos de vista sobre las maneras en que podríamos dar prioridad a la reforma en nuestras comunidades. Aun cuando los “expertos de fuera” reconocen que tal vez los isleños tienen una interpretación de cómo es que llegaron a ser posicionados por el resto del mundo durante el siglo pasado, y cómo han desarrollado los medios para negociar, ellos sienten la necesidad de reorientar, corregir y reposicionar dicha interpretación como una comprensión incompleta. Puede ser más útil para los isleños si escuchar requiriera la suspensión de la tendencia a colocarnos en otros sistemas de pensamiento y lógica.

Es por eso que leí con mucha esperanza el acercamiento de Williamson (1997) a la documentación de las historias educativas. Vi que puede abrir espacios para que el llamado de los isleños se incluya, como un punto de referencia fundamental, para contar la historia de la educación formal en el Estrecho de Torres, y esperé con especial interés los tipos de innovaciones metodológicas que prometían ir más allá de los puntos de referencia “imperiales” (p. 407). Central al enfoque de Williamson en su artículo, “Descolonizando la historiografía de la educación colonial”, es la constatación de que “el contexto colonial de la educación parece haber sido más dinámico de lo que comúnmente se ha reconocido y más poderoso en la conformación de las prácticas escolares y los resultados de lo que los informes convencionales nos hacen creer” (p. 408), y de ahí su tesis de que “las políticas educativas [...] podrían no haber sido tan coercitivas y excluyentes como parecían al principio” (pp. 413-414).

A partir de su revisión de los informes iniciales de la educación, tanto de los aborígenes como de los isleños del Estrecho de Torres bajo el régimen colonial, Williamson (1997) encontró que los escritores se concentraron principalmente en “las preocupaciones imperiales” (p. 407) e “ignoraron elementos importantes en la interrelación entre colonizador y colonizado” (p. 407). El autor continuó: “lo que ha surgido, hasta hace poco, ha sido un “punto de vista oficial de la historia” (p. 407). En contraste, y con base en su revisión

de informes posteriores, observó importantes avances realizados al abandonar puntos de vista “imperiales” u “oficiales”. Desde la década de 1970, como lo señaló, los historiadores indígenas y no indígenas empezaron a mostrar que los indígenas australianos tenían una historia “en cuanto a las preocupaciones de la familia y de la comunidad [...] el apego a su tierra, y el papel de la familia, los familiares y la comunidad en la validación y la transmisión de sus historias” (Grupo de trabajo citado en Williamson, 1997, p. 408). Además, se mostró que tenían una historia de enfrentar, resistir y adaptarse creativamente a los encuentros coloniales, y de hecho fue menos “el impacto fatal” que se encuentra en las críticas postcoloniales europeas y más “niveles sutiles y complejos de explotación y adaptación mutuas” (Howe citado en Williamson, 1997, p. 409).

Williamson pasa a alinearse con Carter al argumentar que en el intento de salir de las historias que se escriben desde el “punto de vista de Occidente” (1997, p. 407) los “revisionistas” quedaron atrapados todavía escribiendo historias que utilizan referentes y criterios coloniales. Creo que el punto metodológico es muy bueno por lo que el reciente cambio en el recuento de las experiencias de los indígenas australianos por parte de los revisionistas ha producido “una narrativa de no contacto en vez de contacto, porque el material del lado aborigen de la frontera es interpretado por medio de los mismos criterios utilizados para establecerlo e interpretarlo desde el lado blanco, cuya referencia es el mundo externo” (Williamson, 1997, p. 409).

Para ir más allá de las posiciones existentes y sus modos de representación, Williamson se alineó con Mullins (1995) para trazar las complejidades en los encuentros entre isleños y colonos, así como con Carter (1992) para buscar “los referentes internos de cada lado y de la situación de contacto misma” (Williamson, 1997, pág. 409), y por lo tanto, buscar un marco para interpretar y representar, en términos de investigación, “lo que está pasando”. Siguiendo la línea de Carter, vio que los encuentros coloniales tienen “características espaciales y temporales cargadas de significado simbólico, a medida que los recién llegados y los habitantes originales, que son completos



extraños entre sí, intentan disolver su distancia física y psicológica, y abrir líneas de comunicación en búsqueda de la convivencia” (1997, p. 409). Estoy seguro de que estos serán elementos cruciales en cualquier posición metodológica que se tome en el futuro para representar las historias indígenas a medida que avanzamos en el siglo XXI. También estoy de acuerdo en que tal posición tiene el potencial de revelar importantes “dinámicas de los contextos educativos”. Será enriquecedor para todos nosotros, especialmente en el campo de la educación de los isleños del Estrecho, si la intervención en los procesos de educación formal, por ejemplo, se hace sobre la base de esa dinámica y no sólo en las historias contadas a través de algún canon occidental.

Sin embargo, es más fácil decir “llegar a la ‘dinámica’” que hacerlo, ya que este tipo de innovación metodológica ha eludido incluso a los intelectuales fundadores. Esto ha dado lugar a que las disciplinas se restrinjan y sólo acepten elementos que sean continuos con los suyos. Esta asimilación refleja más la decisión de escoger un lado en lugar de dar un impulso hacia adelante para volver a descubrir elementos de intersecciones complejas que las personas negocian en el diario vivir. Para explorar elementos de continuidades y discontinuidades con los sistemas de pensamiento occidentales, las personas que ven la necesidad de mejorar las configuraciones teóricas necesitan entender primero que los pueblos de las islas no son solamente personas del extremo norte de Australia colonizadas en su totalidad. Nunca podemos ser simplemente un pueblo sólo del pasado o singularmente las “víctimas” de influencias externas; somos un pueblo con un pasado activo de adaptación de nuestras tradiciones para ubicarnos mejor a nosotros mismos y a nuestro patrimonio dentro de los tiempos de cambio.

Al tratar de llegar a una mejor comprensión de los encuentros coloniales, Williamson acepta la teoría establecida y la sociología interaccionista simbólica (Mead, 1964). Este marco interpretativo particular pretende llegar al fondo de “lo que está pasando” (Denzin, 1992; Woods, 1986) en varios puntos de intersección de las

trayectorias históricas, dando prioridad a los puntos de vista locales para explicar, si se quiere, “lo que está pasando aquí” (McDermott, 1982). Intenta estar al margen de los enfoques antropológicos de las “culturas nativas” como exóticas tradiciones de un pueblo, para evitar la idea de que hay “verdades” culturales ahí, a la espera de ser registradas.

El marco alternativo trata de concentrarse en interacciones entre grupos más pequeños de personas (o subculturas), con el propósito particular de representar los procesos interactivos desde el punto de vista de quienes participan en ellos. Este marco trata de establecer una posición que da primacía a cómo las personas le dan sentido al mundo en que viven —como sin duda, lo hacen—, así como trata de enfocarse en grupos más pequeños de personas cuyos procesos simbólicos de significado son a menudo oscurecidos o no visibles por el grupo dominante. Osborne y Dawes (1992), por ejemplo, estudiaron los encuentros en el aula entre una profesora de inglés como segunda lengua (ESL, por sus siglas en inglés) y sus estudiantes isleños del Estrecho de Torres (con base en grabaciones de vídeo y entrevistas posteriores con los estudiantes y la profesora) al utilizar “inmersión” en los procesos de diálogo del aula para obtener una mejor comprensión de las “maneras en que los profesores y la clase (o parte de ella, en diferentes ocasiones) trabajaban juntos para hacer una actividad” (p. 3). Fue un importante esfuerzo de su parte, alejarse de las lecturas canónicas del Estado versus sus ciudadanos, de apartarse de ver siempre a los isleños como objetos de la práctica educativa, y dirigirse más hacia la comprensión de cómo estos encuentros están condicionados por todos los que participan en ellos. Williamson hace la simple observación de que si nos fijamos en la educación isleña desde un “nivel local”, vemos que los colonizadores no estaban tan en control como pensábamos. El corolario de esto es sacar al isleño de la eterna posición de “víctima” y es un paso metodológico importante.

Sin embargo, me inquieta la forma en que Williamson ha emprendido la tarea de enfocar “la dinámica del contexto educativo”,

“los procesos de interacción” y “la participación activa de los isleños en negociar el contacto cultural” (1997, p. 407). Lo que se ofrece como su marco interpretativo es una posición que se dice es “ecéctica”, incluso “suelta” (p. 412). Williamson sostiene que este marco se basa en una teoría que surgió “[mientras] se recogían y analizaban los datos [...] [y que después] fue ajustada al juicio y a la creatividad del investigador” (p. 412). Luego dice que este marco trata de producir una historia “basada en informes escritos y las voces y las observaciones de los protagonistas y testigos” (p. 413). Y estoy de acuerdo. Hay valor en innovar la antigua práctica de utilizar sólo referentes externos y avanzar hacia las teorías basadas en datos, pero ¿cómo deja el investigador la historia —su bagaje cultural e intelectual— en la puerta al entrar en el aula isleña?

Aquí es donde la cosa empieza a ponerse interesante. En el intento de Williamson de legitimar una posición teórica para narrar los acontecimientos históricos, los escritos pasados y los recuerdos de la gente, leemos mucho acerca de la nueva ortodoxia convencional en su acercamiento a la teoría y poco de los referentes principales de su marco interpretativo. Sin esto, nos preguntamos, ¿cuál es su posición teórica en cuanto a los datos, es decir, la postura metodológica que ha elegido? Por ejemplo, ¿ve él los datos recolectados de los isleños, de otras personas o de los archivos como algo que surge de una historia en particular? ¿Cuál es esa historia? ¿Es una historia en la que todo es un continuum a los sistemas occidentales de pensamiento, o que es continua a los sistemas isleños de pensamiento? ¿O es una historia de posiciones contendientes en la que una pierde y las otras ganan? ¿O es una historia donde uno se mueve estratégicamente entre esas posiciones, tomando prestado y adaptándose a ellas para garantizar su continuidad paralela? En resumen, ¿qué fue lo que proporcionó el contexto para que los datos tuvieran sentido? No me tranquiliza la declaración de que “[a medida que] los datos eran recogidos y analizados, la teoría surgía como conceptos o relaciones que actuaban como ‘centros para la cristalización de ideas posteriores’” (Phillips citado en Williamson, 1997, p. 412). Por ejemplo,

¿cómo ve los recuerdos de individuos isleños? ¿Nos enfocamos en los datos de los archivos y del individuo como pertenecientes a una historia que habla de una cadena ininterrumpida de acontecimientos, o debemos tratar de centrarnos en los sistemas de pensamiento existentes, en los mensajes que transmiten (es decir, el contexto en el que se dicen las cosas y que provee sus significados)? Y, ¿buscamos, en cualquiera de estas posiciones, continuidades o enlaces con otros factores/eventos/interpretaciones para representar lo que se dijo o escribió, o debemos buscar discontinuidades, rupturas, umbrales y limitaciones para que los lectores puedan ver lo que condiciona las posibilidades de lo que se dice o escribe?

No quiero aquí dar a entender que la teoría “establecida” es cuestionable, pero téngase en cuenta la falta de claridad en el planteamiento de ella. Se trata de una situación que se plantea como un problema para todos los investigadores, pero que a menudo no se resuelve. Williamson incluso indica al comienzo de su exposición que “el investigador tiene que hacer explícitas las concepciones teóricas que guían el estudio, tiene que decidir los datos que sean más apropiados para recopilar, y las mejores formas en que estos datos pueden ser analizados” (1997, p. 412).

Tampoco quiero imponerle a Williamson preguntas de las llamadas posiciones “post-estructuralistas” o “post-coloniales”. Más bien, la mía es una pregunta metodológica válida sobre los nuevos referentes y criterios en su marco interpretativo en la representación de los datos de los isleños, por ejemplo. O ¿es realmente cierto que se pueden encontrar en los datos? Si es así, ¿cómo puede uno identificar estos elementos después de decidir abandonar el bagaje intelectual en la puerta antes de entrar en el campo de la investigación? ¿Es realmente posible salir y ubicarse fuera de la historia?

Nos queda entonces examinar su enfoque a partir de su aproximación a los datos recolectados en el campo. Lo que sigue en sus temas principales es un recuento de los eventos escolares en el Estrecho de Torres que, para mí, como isleño, parecen defender al Estado (a pesar de su poder legislativo para intervenir en sus muchas

instituciones, empleados y tributarios). Por ejemplo, Williamson sostiene que si bien hay quienes perciben que los primeros regímenes gubernamentales coloniales buscaban “amortiguar las aspiraciones de los isleños a una igualdad de estatus” (1997, p. 414), “es posible que no hayan sido tan coercitivos y excluyentes como al principio parecían” (pp. 413-414).

Sin embargo, reconoce que “el gobierno gastó menos en la educación de los isleños que en la educación de los blancos” (p. 13), pero Williamson trata de mitigar este hecho al decir que el Estado fue por lo menos “obligado a hacer más por los isleños del Estrecho de Torres que por los aborígenes en el continente” (p. 414). Supongo entonces que nosotros, los isleños, por lo menos tenemos que sentirnos medio agradecidos en vez de ser ingratos. Sin embargo, como se va a mostrar más adelante, la enseñanza en las islas se hizo bajo muchas restricciones. Por ejemplo, la enseñanza se dio en una zona muy remota del estado, bajo una política de protección y segregación, por “maestros de calidad indiferente” (p. 413), y con pocas perspectivas de que la enseñanza condujera al empleo. La escolarización también avanzó por presión de muchos sectores, incluyendo las diferentes prioridades de los administradores regionales, las iglesias y los isleños mismos que exigían un “mejor acuerdo” (p. 414). Williamson explica que además, en cualquier momento dado “nunca hubo más de dos misioneros blancos residentes durante los tiempos de la SML [Sociedad Misionera de Londres] [...] mientras que en 1932, en el punto máximo de la educación gubernamental, sólo ocho de los 41 profesores de las escuelas [en las islas] eran blancos” (p. 414). En resumen, la educación “se puso en gran parte en manos de [unos pocos] profesores blancos de calidad indiferente y maestros isleños que carecían de escolaridad superior y de formación como profesores” (p. 413). Sin embargo, hubo algunos profesores (Firth & Turner, citados en Williamson, 1997, pp. 416-417), que fueron capaces de llevar a estudiantes isleños más allá del estándar (tercer grado) establecido por el Estado de Queensland. Esto, dice, se logró debido al aislamiento de las comunidades isleñas y, entre otras cosas, a la falta

de supervisión por parte de los funcionarios. De esta manera, con el paso de los años, la actividad curricular se adaptó a las conveniencias “de la vida de la reservación” (p. 420).

La enseñanza que se produjo a partir de tal situación, y como lo afirma Williamson, “proporcionó una visión de las costumbres blancas” (p. 418) y no disuadió a los padres o abuelos isleños de enseñar “su propio idioma y cultura” (p. 420). Y, de esta manera, la enseñanza no dio lugar a una segmentación de la comunidad según los lineamientos de los logros educativos, ya que, como él conjetura, “ser blanco era el requisito previo esencial” (p. 418). Para Williamson, “los asuntos decisivos fueron la solidez de las costumbres, la calidad de los docentes, sus relaciones con ellos [los isleños] y las oportunidades que la enseñanza les ofrecía” (p. 420). Sostiene que esto no era “una mera función del colonialismo”. Más bien, era “un proceso dinámico en el que las prácticas y los resultados fueron moldeados no tanto por declaraciones políticas y la infraestructura institucional de la misión y el gobierno, sino por lo que sucedía en el ámbito local” (citado en Nakata, 1997, p. 429).

Mi preocupación se genera cuando Williamson concluye que las exigencias de los isleños por “una educación adecuada [era una] vana” esperanza (citado en Nakata, 1997, p. 429). Reconoce que el aprendizaje escolar “no siempre era relevante a los contextos políticos, económicos y sociales de la vida en las islas” (Williamson, 1997, p. 419) y sostiene que ello se debía principalmente a las limitaciones y presiones antes mencionadas: “la segregación, las limitadas oportunidades de empleo y el racismo” (Williamson, 1997, p. 420). Además, agrega, la escolarización apropiada en el continente en ese momento “tenía poco que ofrecerles a los australianos de la clase trabajadora, ni se hable de los pueblos aborígenes y los isleños” (citado en Nakata, 1997, p. 429). Lo que no figura como prioridad en esta ecuación es la perspectiva de los isleños de que la “esperanza” de una educación formal era, y sigue siendo, un llamamiento político para librarse de una forma intrusiva de gobierno decidida a consolidar la dependencia de los isleños del bienestar social.

En lo que respecta a Williamson, el deseo de los isleños de educación “surgió a partir de las percepciones de que su poder les traería beneficios en el nuevo orden” (Williamson, 1997, p. 414). Los “beneficios”, según Williamson, tenían que ver mayormente con la obtención de “una porción de los beneficios de otras instituciones introducidas como la pesca comercial, el trabajo asalariado y la iglesia. Querían una parte del poder de los europeos y sus bienes materiales” (pp. 414-415). La escuela, en este sentido, se considera como una prioridad para los isleños. De hecho afirma Williamson, es “percibida como una ‘ruta al cargamento’ [...] [que tiene] el potencial de obtener ‘igualdad de poder’ con los europeos [...] [y] aprovechar el poder del cristianismo” (citado en Nakata, 1997, p. 429). Esto es desconcertante. ¿No era la intención dejar los referentes externos en la puerta antes de entrar en el aula?

Sin embargo, para mí esta visión no es sorprendente. El llamado a la educación formal ha sido tratado de esta manera una y otra vez en la literatura. Los expertos de afuera simplemente no parecen entenderlo. No es un simple caso de querer una educación “al estilo blanco” para obtener beneficios materiales del “nuevo orden”, una “ruta al cargamento”. Tampoco puede ser simplemente una cuestión de ganar poder e igualdad con otros. No se trata tampoco de encontrar el camino correcto hacia el cielo. Mientras que la construcción antropológica de un barco que trae de regreso antecesores indígenas (como gente blanca) y un cargamento de bienes materiales de otro mundo como un fenómeno espiritual, es decir, “un cargamento de culto” (Worsley, 1968), puede ser una manipulación de las experiencias de las personas en Papúa Nueva Guinea y Melanesia en general, o de la gente Tanna de las Nuevas Hébridas y sus encuentros con soldados estadounidenses en particular, ciertamente no es una práctica con la que yo esté familiarizado en el Estrecho de Torres. Pero esto es un proceso identificable en una larga historia de prácticas peculiares: en las maneras en que la literatura sobre el canibalismo en otras partes del mundo fue utilizada para describir a los isleños en la historia como caníbales; en las formas en que las disciplinas

científicas de otras partes del mundo nos designaron como salvajes, incluso antes de su llegada a las islas; y en las formas en que el “sentido común” de otras partes del mundo prevaleció en los regímenes de gobierno para retratarnos como niños grandes, incluso después de décadas de haber vivido en sus comunidades junto a líderes isleños ferozmente independientes. Estos son los tipos de elementos a los que la prominente intelectual aborigen Marcia Langton (1996) se refiere como una “psicosis” profunda en los sistemas de pensamiento occidentales, que sigue albergando la lógica para que los colonos legitimen su presencia y ocupación de tierras y rutas marítimas que no les pertenecen.

Los isleños no han exigido educación simplemente para obtener beneficios de la misma. Es para que podamos medir y comprender las influencias externas y antagónicas en nuestras vidas, para entender a qué es a lo que nos estamos enfrentando, y lo que significan para nuestra supervivencia en ámbitos coloniales. Yo no creo que simplemente se pueda descartar la visión política de esto como una esperanza “fuera de lugar”. Ésta es, de hecho, una dimensión en la que nosotros como isleños estamos alineados políticamente. Se trata de cómo apropiarnos de una mejor posición para nosotros mismos, para llegar a mejores acuerdos para nosotros y para nuestro patrimonio tradicional en tiempos de cambio. Este es un punto de referencia al que se debe dar primacía en cualquier recuento de la escolarización isleña. Si así fuera, empezariamos a comprender una imagen muy diferente cuando los isleños dicen “la enseñanza les había fallado [...] No había a dónde ir — no había a dónde ir [...] tendremos una educación de la escuela, pero no recibimos nada” (citado en Williamson, 1997, p. 415), o cuando Williamson señala que aunque “su curiosidad por saber más podría haber sido embotada por sus experiencias escolares, nunca fue extinguida” (p. 415). Asimismo, para mí, tiene un sentido diferente cuando leo en los informes de Williamson que “los isleños parecen haber conectado la enseñanza en inglés con su progreso político y material y no se dejaron desanimar al no tener resultados de inmediato” (p. 415).



Por otra parte, sin duda, oigo algo diferente cuando leo su recuento de los isleños que “adquirieron conocimiento sobre su inferioridad social y racial en las islas y mostraron actitudes que algunos blancos pensaban estaban por encima de su posición social [...] [y según informes de 1905] que los estudiantes que salieron se habían vuelto ‘descarados, engreídos e indolentes’ a causa de sus estudios” (citado en Williamson, 1997, p. 419). Es frustrante cuando se toman afirmaciones isleñas como éstas simplemente como manifestaciones de un comportamiento negativo: “Sólo se puede especular si este resultado contribuiría más tarde a disturbios laborales de isleños” (p. 419). ¿Por qué estamos tan aferrados a lo que otros pensaban, reportaban o especulaban? ¿Es de veras tan difícil entender lo que dicen los isleños? Si tenemos en cuenta por un momento las declaraciones de los isleños como actos políticos, estratégicos en las formas en que negocian trayectorias históricas que se cruzan, entonces podríamos empezar a escuchar lo que los isleños están tratando de expresar. Tal vez fue porque los isleños habían aprendido algo en la escuela y habían llegado a una cierta comprensión de su posición con respecto a los “blancos”. Y tal vez fue porque fueron capaces de decirles a los responsables, con confianza y en un idioma que pudieran entender, lo que pensaban de eso. O tal vez fue simplemente que se dieron cuenta de que los “blancos” no eran tan inteligentes como lo pensaron inicialmente.

Si damos primacía a la interpretación de los isleños como “negociadores”, “actores” o participantes informados en su propias trayectorias históricas, y tratamos de entender que lo que dicen ellos surge de una posición política, sacaríamos una interpretación muy diferente cuando se dice que un isleño ha dicho algo. ¿Qué es lo que entendemos, por ejemplo, si tenemos en cuenta lo que los isleños quieren decir cuando afirman que después de llegar a conocer “las formas de actuar de los blancos” gracias a la educación, creían que “había un poder aún mayor en las costumbres isleñas”? (Williamson, 1997, p. 419). Si se informa que un isleño ha dicho que “mezcló” “tres cuartas partes de sus costumbres isleñas con una cuarta parte

‘de conocimiento del mundo exterior’ en su ‘nueva vida’ bajo el dominio blanco” (Sharp citado en Williamson, 1997, p. 419), no es un fenómeno nuevo en una situación paradójica, ni puede ser considerado simplemente como una implicación “que subrayaba el carácter diverso y complejo de la educación en las islas” (p. 419). Podría leerse simplemente como que el isleño se da cuenta de las deficiencias del conocimiento “blanco”, la reincorporación del conocimiento isleño como creíble y válido, su reconocimiento de las ventajas políticas de conocer el mundo exterior y lo más importante, su reiteración del proyecto político para mantener las posiciones isleñas, a pesar de los revolucionarios que piensan que todas las condiciones son hegemónicas “bajo el dominio blanco” (p. 420).

Entendemos el importante mensaje del informe de Williamson de que la historia de la educación ha sido una interacción dinámica de muchos elementos, y más compleja de lo que se ha reconocido previamente. La perspectiva principal utilizada por Williamson en cuanto a la historia de la educación en las islas requiere que consideremos de manera particular las restricciones en los contextos locales, para ver una historia de los gobiernos coloniales y su política como implicados, pero no del todo responsables por las generaciones de resultados educativos muy pobres. También veo la necesidad de incluir a docentes públicos, maestros isleños, gente isleña y aspectos más generales de las relaciones de la comunidad (por ejemplo, la segregación, el racismo, la insuficiencia de recursos) como parte de la explicación de qué fue lo que delimitó los procesos de escolarización y, por asociación, verlos también en parte como responsables de los pobres resultados académicos. Pero cuando no se le da prioridad a la perspectiva isleña en las “situaciones negociadas” (p. 421), cuando las contribuciones isleñas no encuentran un lugar en este nuevo enfoque de la documentación de las historias —que se refiere a la posición política en la que los isleños se encuentran—, y cuando veo las declaraciones de los isleños utilizadas para reforzar lo que parece ser la defensa de Williamson de los primeros proyectos coloniales, no

veo ningún avance con respecto a los escritos iniciales sobre las historias de los aborígenes e isleños del Estrecho de Torres de Australia.

Sí, tiene que escribirse que todos somos parte de la enseñanza formal. Sin embargo, los implicados deben ser considerados como personas que tienen un pasado activo en el que se han movido dentro y fuera de los terrenos socialmente impugnados, haciéndose y rehaciéndose a sí mismos conscientemente como un grupo único de indígenas australianos. Esta es una disposición política que proporciona las bases para lo que dicen los isleños y una localización epistemológica que da forma a lo que para ellos es posible. De otra manera, los datos pueden ser mal interpretados y los nuevos relatos pueden llegar a ser leídos como una disculpa de las acciones del Estado. Cuando las posiciones isleñas son simplemente incorporadas como parte de la matriz de factores que intervienen en la educación, y que están implicadas en sus procesos, me parece que la primacía que se ha dado en el marco interpretativo no representa la localización ni histórica ni epistemológica de los isleños en las llamadas “negociaciones”. Y tomando prestado del texto de Williamson, no ir más allá de este punto demuestra que este enfoque de las historias isleñas “hace menos de lo que se propone y logra más de lo que permite el contexto en el que se establece” (1997, p. 421).

## LENGUAJE

Gran parte de la literatura general sobre la educación isleña en el Estrecho de Torres de Australia, comienza a partir de la suposición de que las tradiciones orales y la primera lengua del estudiante son elementos fundamentales que pueden tener un profundo efecto en el rendimiento escolar. Los defensores de la educación bilingüe, por ejemplo, argumentan a favor de que se realicen los primeros años de educación formal en la lengua materna del estudiante. Sostienen que un estudiante de una cultura oral debe primero saber leer y escribir en su propio idioma para hacer una transición efectiva a las tradiciones letradas de las aulas inglesas. Los defensores del inglés como segunda lengua (ESL, por sus siglas en inglés) abogan por

el reconocimiento de la lengua materna del estudiante y del inglés como segundo idioma, en situaciones donde el inglés es el principal medio para la enseñanza y el aprendizaje. Los tradicionalistas, por el contrario, abogan por la enseñanza y el aprendizaje enteramente en la lengua materna del estudiante y que el inglés se aprenda como una lengua extranjera.

Todos asumen una posición inicial para los estudiantes que vienen de una tradición oral. Curiosamente, el factor de la “tradición oral” aparece en su ecuación casi sin discusión. Poco se discute el hecho de que el ubicar a los estudiantes dentro de una “tradición oral” reduce su presencia en la historia a “algo” que “no” es parte de las tradiciones letradas, y como algo separado y aparte del mundo complejo de trayectorias históricas de negociación en choque, a lo largo de los últimos doscientos años. Es una proposición tan simple que es impresionante. Para llevar más allá esta idea, acudo aquí a un modelo lingüístico ideado para aprender matemáticas.

Como parte de un intento de explicar la educación matemática con referencia a personas de una tradición oral, Helen Watson (1988) considera un análisis a través de un marco teórico basado en las diferencias sociodemográficas y lingüísticas entre las tradiciones orales y las letradas. Pero, ¿qué tan fácil es identificar dónde se encuentran los isleños en un continuum oral/alfabetizado? (ver Goody, 1978).

El enfoque de Watson no sólo ayuda a ejemplificar los componentes claves de los enfoques específicos del idioma para mejorar los resultados educativos de los pueblos aborígenes, sino también acepta que “existe el mismo tipo de continuum que vincula el uso de las lenguas del Estrecho de Torres y el inglés” (1988, p. 257). Es un muy buen ejemplo de las suposiciones que se hacen en las áreas del lenguaje de la educación formal, a medida que intentan establecer un nivel de complejidad para representar los mundos de vida de los isleños en tiempos nuevos en Australia. Mi preocupación aquí no es la aplicación de este modelo a la educación matemática o a los aborígenes. Más bien, es resaltar posicionamientos de fondo sobre

las lenguas utilizadas por los isleños del Estrecho de Torres y medir cómo y en qué grado el modelo teórico elaborado por Watson trata las “tradiciones orales”. Esta es una cuestión fundamental, central a las propuestas que abogan por las prioridades de una educación en la lengua materna.

Para investigar la idoneidad de la aplicación de tal modelo a los isleños del Estrecho de Torres, intento trazar aquí la construcción teórica del modelo de Watson a través de sus diferentes etapas. Para entender la sugerida relación con la lingüística del Estrecho de Torres, se empleará el extenso trabajo de investigación de Anna Shnukal sobre el idioma criollo del Estrecho de Torres en *Rota: Una introducción a la lengua criolla del Estrecho de Torres* (1988), para ubicar a los isleños a lo largo de un continuo, utilizando los criterios de Watson. Desde el principio, es interesante observar que las comunidades del Estrecho de Torres están situadas en un extremo del continuum de Watson como un grupo separado, pero no aparece como grupo en ningún otro lugar. Esto refleja la tendencia a tratar a los aborígenes y a los isleños como un solo grupo, y suponer que las comunidades tradicionales de las islas están sujetas a las mismas influencias que las comunidades tradicionales aborígenes. En muchos estudios, políticas y legislaciones en Australia, los isleños son, tomando prestado un término de la teoría feminista, “comatizados” (O’Brien, 1984).

Watson (1988) “examina la enseñanza de las matemáticas y su relación con la comunidad aborígen-australiana” (p. 255), principalmente. En este análisis, considera que las matemáticas son una “empresa lingüística” (p. 259). Para alejarse de las políticas anteriores de asimilación en la enseñanza formal, Watson se alinea con un plan de estudios y una pedagogía que se ocupa de la experiencia bicultural de los pueblos indígenas de Australia. Con esta perspectiva, ella afirma que, “la educación bicultural reproducirá la economía y la cultura de la Australia aborígen a través de la interacción dinámica con la Australia europea” (1988, p. 255).

Para describir lo lejos que el estudiante de matemáticas está del registro del idioma inglés, Watson construye un modelo lineal

para formar sub-grupos según sus características lingüísticas. Este modelo emplea dos continua. El primer continuum en el plano horizontal se refiere al lenguaje “ordinario de todos los días” hablado por un grupo. El segundo continuum en el plano vertical se refiere al grado en el que la comunicación oral o escrita predomina en los grupos de la comunidad.

El primer continuum tiene que ver con las diferentes estructuras semánticas del lenguaje ordinario de todos los días que se habla en las comunidades indígenas, con el inglés y el idioma tradicional en los extremos opuestos del espectro. Watson sostiene que el ordenamiento sistemático de la realidad que ocurre en los lenguajes tradicionales tiene profundas diferencias en las estructuras semánticas o de significado en comparación con el inglés y sus dialectos, de ahí su ubicación a lo largo del continuum en los extremos opuestos. Los diferentes grupos lingüísticos categorizan su mundo de manera distinta. Sobre esta base, Watson puede localizar los diferentes usos de los dialectos a lo largo del continuum. En consecuencia, las comunidades tradicionales se encuentran en un extremo del continuum, con una tendencia hacia las comunidades dispersas en las áreas metropolitanas y urbanas en el otro. Allí viven como miembros de la comunidad australiana derivada de Europa y hablan dialectos del inglés.

El segundo continuum intenta determinar en qué medida los modos orales y escritos de comunicación predominan en cada comunidad. En un extremo del continuum Watson ubica los grupos de las comunidades tradicionales, donde la cultura impresa no figura en sus modos de comunicación, y avanza hacia los aborígenes urbanos cuyos modos de comunicación están fuertemente involucrados con el uso del material impreso.

Aquí la importante etnografía de la alfabetización de (1983) entre los afroamericanos del sur de los EE.UU. es importante, sobre todo para demostrar sistemáticamente que los estereotipos de la “cultura oral” entre los grupos “no-tradicionales” pueden ser erróneos y etnocéntricos.

Por ejemplo, de acuerdo con Finch (1975), la educación formal fue establecida por primera vez en el Estrecho de Torres por misioneros de la Escuela de Misioneros de Londres en 1891. También ellos establecieron un instituto de formación docente poco después en la Isla Murray, y más tarde una universidad teológica en la Misión de San Pablo en la Isla Moa. En efecto, la región del Estrecho de Torres puede reclamar más de un siglo de exposición a misioneros de la mayoría de las denominaciones, protectores y administradores del gobierno, una economía de dinero en efectivo, y la presencia de la literatura como parte de la vida diaria. Con la llegada de nuevas tecnologías de comunicación a la región, y en el momento en que Watson desarrollaba este continuum, había un programa de televisión en las islas, un programa de radio local y conexión telefónica a todas las islas. Todos implicaban, directa e indirectamente, el uso de diversos textos o por lo menos, exposición a los mismos. La disponibilidad de vídeo en todas las islas también proporcionaba un acceso similar a la letra impresa (en los vídeos que se presentaban) y “el mundo de la alfabetización”. El transporte habitual dentro de la región también mejoró la distribución de revistas y periódicos. Pero no todos los isleños decidieron participar en las tradiciones letradas. Al mismo tiempo que un miembro de setenta años de edad de la comisión regional de educación sabe leer y escribir con fluidez en inglés, un adolescente de quince años deja la escuela en la década de 1990 con sólo las competencias básicas en materia de alfabetización inglesa. Estas observaciones e influencias aluden a la amplia variación posible en los efectos y la presencia de textos escritos en la región.

Con esto en mente, hay que considerar que el continuum de Watson principalmente reconoce que entre más alejado geográficamente esté un grupo de la sociedad occidental, menor es el grado en que está expuesto a la letra impresa y, en consecuencia el “uso de las palabras” textuales influyen menos sus registros discursivos. Por lo tanto, su continuum parece ocuparse de la interacción de las formas escritas sólo en términos generales de “contacto” y de ninguna manera aborda los aspectos cualitativos de interacción con el texto.

Inclusive al agregar las variedades del uso lingüístico al continuum de Watson, en cada una de sus situaciones, sólo sirve para ilustrar lo que ya sabemos: que como las comunidades isleñas del Estrecho de Torres sólo se han relacionado con textos impresos desde la última parte del siglo XIX y que, como los grupos varían en su grado de participación en la corriente convencional de la sociedad, con gente de habla inglesa y sus disciplinas e instituciones, también varían en el grado en que son capaces de entender el sentido de los registros más “especializados” de inglés.

El continuum de Watson, aunque es un ambicioso intento preliminar para identificar “diferencias” entre los grupos indígenas en el uso del inglés —y por lo tanto identificar puntos de partida en la participación de los procesos de aprendizaje formal—, no llega a la ubicación adecuada de las comunidades constituyentes. Por ejemplo: la investigación limitada sobre la influencia del material impreso en el registro discursivo de cada comunidad; la falta de consideración de la influencia de la segunda lengua; la baja prioridad dada a los movimientos migratorios entre comunidades constituyentes; las inconsistencias entre las agrupaciones de los continua y la localización de las comunidades en la red (ej. la fusión de las comunidades de las zonas rurales no tradicionales, metro urbano-rurales y urbano-rurales); y la declaración de que la inclusión de los isleños los agruparía a lo largo de un continuum similar —apuntan a la necesidad de una mejor comprensión de la sociología del lenguaje tanto de los grupos isleños como de los grupos aborígenes.

Sería mejor tratar con cautela la categorización de estos grupos para situar los debates en el currículo y la pedagogía apropiados. Ubicar a los grupos a lo largo de un continuum oral/escrito es hacer generalizaciones, tal vez erróneamente, sobre ciertos grupos de personas. Entre los educadores y desarrolladores de los planes de estudio, esta categorización puede conducir a la estandarización, que reflejada en la pedagogía y el currículo, deja a los profesores todavía sin una manera para hacer frente a las complejidades de los distintos trasfondos lingüísticos, individuales y sociales.



En referencia a los estudiantes isleños del Estrecho de Torres, la consideración solamente del idioma predominante utilizado en la comunidad, es insuficiente. Los enfoques específicamente lingüísticos asumen —ya sean bilingües, tradicionales o con el inglés como segunda lengua (ESL)— que todos los estudiantes tienen un lenguaje común y, como se muestra aquí, la idea de suponer que tienen el mismo origen o recursos lingüísticos ya no se sostiene. La primera, segunda y tercera lengua que muchas veces se habla, se convierten en factores importantes en la comprensión de las características de los isleños y hacen cualquier categorización de ellos más compleja y problemática. Por tanto, es necesario prestar más atención a las capacidades individuales de cada estudiante antes de conjeturar relaciones lingüísticas con el idioma inglés.

Pero, ¿por dónde empezar, y cuán práctico es para los profesores que imparten clases con esta diversidad de origen lingüístico? ¿Con qué idioma empieza el maestro, con la lengua común o la lengua materna del estudiante? ¿Cuál lengua materna? ¿Quién decide? ¿Qué recursos lingüísticos están disponibles para los profesores “blancos” que deben contender con esto? Esta es la causa de tanta ambivalencia en las aulas hoy en día, dejando perplejos a los profesores con cuestiones pedagógicas básicas como: ¿cómo y en qué idioma organizar los textos en kriol producidos por los alumnos?, ¿cómo conectar los recursos de representación en estos textos para vincular a los estudiantes con las áreas de estudio principales? y, ¿qué constituye un recurso lingüístico, de gramática, de conocimiento y de habilidades? He aquí la razón principal por la que las experiencias de los estudiantes en las escuelas primarias para escribir están limitadas a repeticiones de un nivel a otro (Nakata, Jensen & Nakata, 1995). Una cosa es reconocer los importantes recursos de representación de los alumnos, pero es una tarea pedagógica muy estratégica controlarlos como “ganchos” para involucrar a los estudiantes en otras actividades de aprendizaje. Esta es un área donde nosotros, como educadores, tenemos mucho que aprender.

Sin embargo, son los efectos los que me preocupan mucho. La facilidad con que “la tradición oral” no problematizada de los isleños viene a constituir un componente fundamental de un modelo lineal, es problemática. Constituir comunidades lingüísticas isleñas en un extremo del espectro y comunidades lingüísticas del inglés en el otro, efectivamente establece la forma de entender los asuntos educativos, así como la dirección del proceso de reforma. La reflexión sobre asuntos educativos debe comenzar, por consiguiente, en un punto y debe avanzar por etapas: es necesario que exista el dominio de una etapa antes que entrar en la otra; el fracaso en cualquier momento rompe la cadena y, por lo tanto, el enlace con la siguiente. Esto es evidente en el argumento de los defensores de la lengua de que la alfabetización en una lengua proporciona la “preparación” para las competencias letradas en la otra.

La rápida aceptación de un modelo lineal oscurece también el hecho de que las comunidades de lengua inglesa vienen de una tradición oral y siguen siendo parte de ella. Los mundos orales y letrados no están separados sino entrelazados, son intertextuales y continúan evolucionando como tradiciones y artefactos de nuestros compromisos con los demás. Seguimos viviendo en tiempos en los que hay tradiciones orales. Al igual que Saussure no pudo dar primacía a la dialéctica del mundo material en la identificación de un grupo lingüístico, los defensores del bilingüismo erran al no explorar en más detalle el valor de las complejidades del mundo de los isleños en sus comunicaciones diarias.

Tal como ocurrió con Williamson, las maneras de abordar las cuestiones lingüísticas en los “nuevos tiempos” prometieron más de lo que entregaron. Y dejar puntos básicos sin resolver en marcos teóricos, a su vez, puede servir directamente para frustrar el progreso de los problemas de la educación en la práctica profesional.

## **CULTURA**

Así como la literatura temprana inscribió a los isleños como “almas perdidas”, “salvajes” y “como niños”, la literatura educativa de

las décadas de 1980 y 1990 siguió el mismo modo de abstraer a otro plano disciplinario las realidades materiales y las condiciones de los isleños como experiencias, costumbres, lenguas, economías y culturas exóticas. Esta es una preocupación por categorías universales culturales donde las imágenes de los isleños permanecen indiferenciadas, y no problematizadas, como “temas de conversación de Occidente”. Raymond Williams (1977) y Roland Barthes (1972) notaron con respecto a la práctica burguesa que las transformaciones de la realidad en imágenes del mundo no son sólo una producción intelectual, sino también ideológica.

La siguiente interpretación de “cultura” es para explicar las políticas de posiciones “dadas por sentadas”, para interrumpir nuevamente los “supuestos” y poner de relieve lo que se ha convertido en la práctica habitual y “natural” en su transformación histórica. El isleño cultural representado en *La Política Educativa Nacional de los Aborígenes e Isleños del Estrecho de Torres* (Departamento de Empleo, Educación y Capacitación, 1989) es un buen ejemplo de ello. Se ejemplifica bien la tercera área de concentración de los no-isleños, con la diferencia cultural y el discurso contemporáneo en el proceso de educación formal.

En la Declaración de Política Nacional el isleño aparece como uno de los pueblos indígenas de Australia con atributos culturales distintivos: “los pueblos aborígenes e isleños del Estrecho de Torres son los pueblos indígenas de Australia. Sus culturas distintivas son una parte rica e importante del patrimonio vivo de la nación” (Departamento de Empleo, Educación y Formación, 1989, p. 5). Del mismo modo, la educación se redefine como un evento cultural:

Los procesos educativos históricamente desarrollados de [...] la cultura [isleña] se han erosionado en muchas comunidades por una variedad de razones. Las modalidades y procedimientos de educación establecidos a partir de [...] tradiciones [occidentales] no han reconocido o acomodado de forma adecuada las necesidades y circunstancias particulares

del pueblo [isleño]. (Departamento de Empleo, Educación y Formación 1989, p. 5)

Las relaciones sociales están igualmente enlazadas con la “cultura”: “No sólo [...] [los isleños] han sido desfavorecidos en consecuencia, sino que la sociedad australiana no ha llegado a entender ni apreciar el significado de [...] la cultura [isleña]” (1989, p. 5).

En el proceso de elaboración de esta declaración de política nacional, los que fueron consultados también estuvieron de acuerdo con el desarrollo de una política educativa “en armonía con las políticas de desarrollo de empleo [...] [para] permitirle [...] a la gente [isleña] ir tras sus propios objetivos en el desarrollo comunitario, la conservación cultural, la autogestión y la independencia económica” (1989, p. 8). Por otra parte, se afirma que la declaración de la política nacional “representa un esfuerzo de cooperación para el desarrollo de procesos más eficaces para la educación del [...] pueblo [isleño]” (p. 5). Esto se vuelve difícil de ignorar para cualquiera. Y cuando se dice que está “basada en principios de justicia social, equidad, eficiencia económica y prestación de servicios rentable” (p. 6) y con un “propósito mayor [...] de lograr una equidad amplia entre [...] la gente [isleña] y otros australianos en el acceso, la participación y los resultados de todas las formas de educación” (p. 9), la política nacional se presenta como una política educativa lógica, coherente y abarcadora.

Como un signo al interior del campo de la antropología, si consultamos un libro de pregrado básico de Harris (1985), la “cultura [...] se refiere a las tradiciones socialmente adquiridas. Cuando los antropólogos hablan de una cultura humana, por lo general quieren decir el estilo de vida total adquirido socialmente de un grupo de personas” (p. 114). Éstas incluyen formas de “hablar, pensar, sentir y actuar” (p. 114) que también sirven como normas o estándares para “la cultura de vida doméstica [y pública] de la sociedad” (p. 114). Al hacer referencia al isleño como un sujeto cultural, la declaración de la política nacional de 1989 toma prestado un esquema antropológico de cómo los isleños del Estrecho de Torres son vistos

como un grupo organizado, independientemente de lo que el isleño percibe de sí mismo. De esta manera, la cultura establece las prioridades desde el comienzo para representar los hábitos colectivos de un pueblo. Como experiencia colectiva de un grupo de personas, la “cultura” en la política es un referente de las relaciones intergrupales con poco énfasis en la diversidad intragrupal. En otras palabras, los miembros individuales, su edad, su sexo, su religión, sus necesidades de enseñanza formal, sus intereses, sus necesidades económicas, sus políticas, sus convicciones individuales y sus propias experiencias permanecen indiferenciadas, y son reducidos a la norma del grupo común como el “otro cultural”.

Cuando la declaración de la política nacional sostiene que “los procesos educativos históricamente desarrollados de [...] [la] cultura [isleña] se han erosionado” (Departamento de Empleo, Educación y Formación, 1989, p. 5), la naturaleza dinámica del fenómeno cultural adquiere un nuevo rol. Como una entidad socialmente construida y situada históricamente, la cultura está en proceso de cambio y adaptación. “La erosión”, sin embargo, es una metáfora que se inicia a partir de la percepción de la cultura como una entidad fundamental y potencialmente estática (Lucas, Nakata, Singh & Smith, 1993). Esto oculta la noción de la cultura como algo en constante cambio. Lo que surge entonces es un punto de vista de la “cultura” como una pieza de museo para la mirada antropológica, como un objeto estático unitario, lo que convierte la presencia histórica de los isleños en un esquema antropológico distante de una tradición diferente.

La aceptación de un término universal de esta manera omite el conjunto de factores que contribuyen al “grupo en mayor desventaja educativa en Australia” (p. 7). Por ejemplo, el diagnóstico de la “situación” de los isleños como “algo que está erosionándose” lleva a la política en una dirección que da prioridad a una agenda educativa dependiente de añadir, restaurar y conservar estrategias para reinstaurar “el patrimonio nacional vivo” y relega a los márgenes la ense-

ñanza y las prácticas de aprendizaje existentes que les han fallado a los alumnos durante décadas.

Sí, el discurso de una agenda “culturalmente diferente” les ha permitido a los investigadores obtener conocimientos considerables sobre la enajenación de los isleños en la educación. Por ejemplo, la investigación de estrategias incongruentes en el currículo y en las técnicas pedagógicas puso de relieve prácticas que no eran apropiadas para los isleños. Sin embargo, sin un análisis del poder diferencial relacionado con determinados discursos y prácticas culturales, el reconocimiento de la “diferencia” puede equivaler a la resignación a la “diferencia” y a una “falta” de “poder institucional” y “capital”. Es decir, mientras que los profesores, los currículos y las instituciones académicas de todo el país se han dado cuenta del problema y han implementado proyectos basados en la cultura, el reconocimiento de las diferencias culturales ha dado como resultado principal maneras para que los investigadores y profesionales expliquen la existencia del isleño, su resistencia y su fracaso. Sin embargo, la relevancia o sensibilidad a las diferencias culturales por sí solas no cambia las prácticas tradicionales en el aula que enajenan al isleño en los procesos educativos formales.

Puede parecer aquí que las políticas futuras requerirán una desviación de la premisa cultural más favorecida hacia otros temas y representaciones conceptuales. O bien, a otros puede parecerles que la política sólo necesita temas adicionales. Sin embargo, representar al isleño en otros esquemas temáticos sin hacer problemática la “cultura” como una posición política, sería aceptar esquemas subyacentes, y aceptar nuevamente aparatos que servirán otra vez sólo para insertar posiciones apolíticas fundamentales entre el Estado y los isleños. Permítanme enfocarme en esto ahora.

Cultura, en una posición política, y como se encuentra en la declaración de la política nacional, ha sido un término usado para postular dentro de límites definidos y permisibles, identidades y tradiciones apolíticas. Por ejemplo, mientras las interpretaciones de los isleños como “patrimonio vivo de la nación” son aceptables en la

política, las interpretaciones políticas de los pueblos indígenas con derechos anteriores a este continente se postulan fuera de las definiciones aceptables. Es decir, los pueblos indígenas pueden tener presencia en una historia que pertenece a una “cultura” en una tradición lejana, pero no en una historia de invasión y despojo de sus tierras y recursos. La cultura, entonces, puede ser vista como la premisa para un sistema de prácticas de inclusión y de exclusión donde se ganan o se pierden ideas. La supremacía de una sobre la otra se impone como autoridad, ya sea como honrada o silenciada, como positiva o negativa.

Como aparato incluyente/excluyente, en la política el sujeto cultural ofrece en el dominio público una premisa donde se puede leer acerca del isleño como culturalmente exótico, entendido como tradicionalmente orientado, o vaticinado como estéticamente exquisito; y, a su vez, ofrece el contenido para obligar a los isleños a rendir cuentas de sus tradiciones sin jamás tener que visitar las islas. Por lo tanto, el exotismo antropológico de la cultura nativa (el orientalista de Said, por ejemplo) se presenta como un nuevo panteón de condiciones y estándares cuasi-metafísicos con base en los cuales uno debe vivir (Williams, 1977). Si yo fallo en comportarme de acuerdo con las normas exóticas, podría ser visto como “poco isleño”, o como que estoy desatendiendo los valores tradicionales, o peor aún, como que estoy “aceptando los valores occidentales”. En pocas palabras, la imposición de normas disciplinarias y disciplinantes llama al isleño a medirse contra el nuevo conocimiento público y a yuxtaponer lo que hace a diario, como marginal y privado.

La cultura en la política, tal como se define en las categorías aceptables, no es ninguna amenaza para el Estado, porque establece un conocimiento público donde los individuos pueden regular su propia conducta (por ejemplo, la internalización de la cultura como premisa elemental para la visualización y resolución de problemas). El control y la disciplina están asegurados a través de la autorregulación, y aún así, operan fuera del Estado. El efecto de la cultura como un concepto que disciplina, entonces, no sólo funciona como un

dispositivo de auto-regulación para el isleño sino que también sirve como un mecanismo que funciona para los que están al mando, excepto que el poder no es ejercido sobre el otro. Una vez regulado y colocado en el discurso cultural, el isleño culturalizado ejerce poder sobre sí mismo.

Como concepto disciplinante, la cultura se ha convertido en la manera de identificarse con una posición para ejercer derechos, una guía para desarrollar un futuro —y aún así para adecuarse a la identidad cultural como un individuo apolítico, ahistórico y dócil del pasado. Los isleños ceden su posicionamiento con respecto a las realidades materiales que enfrentan en su propia situación. Esto se debe a que la cultura constituye al mismo tiempo la premisa a través de la cual los isleños pueden ser disciplinados, divididos y marginados.

Sin embargo, la cultura sí establece la tesis positiva, el ideal y el objetivo de las iniciativas gubernamentales. Todos pueden ver que los gobiernos hacen lo mejor que pueden. Y como documento con un atractivo humanitario, la cultura en las políticas se presenta como un dominio autorizado ya sea para que cualquiera pueda idealizar al isleño o para obligarlo a dar cuenta de sí mismo. Por ejemplo, los proyectos continuos del gobierno y los resultados continuamente bajos en la educación han llevado al público a formar una opinión sobre la educación de los isleños como gente que “no se esfuerza lo suficiente”, o como que el gobierno está conteniendo con un “problema intratable”. Sin embargo, la política nacional, como documento público (es decir, democráticamente procesado con asesores educativos indígenas), que establece —y ha establecido durante los últimos dieciocho años— el programa educativo de las escuelas (es decir, las escuelas que siguen fallándoles a los estudiantes isleños), recibe poca atención.

La cultura en la política como conocimiento autorizado, como conocimiento público, como conocimiento fabricado, es un tratado sobre el isleño que proporciona los medios para que los expertos en educación midan, calibren, evalúen y pronostiquen las futuras prioridades en la educación, el currículo, la pedagogía, la inves-



tigación, la financiación y otros programas educativos para el isleño. Como precursor de la sala de clase, el estudiante isleño puede ser hecho responsable a través de los temas culturales apolíticos: donde los valores culturales son honrados y las declaraciones políticas rechazadas; donde las conductas conformistas son recompensadas y las contestatarias son castigadas; donde los aspectos positivos de las interpretaciones culturales (por ejemplo, el arte, el canto y la danza) son aplaudidos, las “actitudes” sobre los derechos territoriales son ridiculizadas y los reclamos por los derechos al mar son considerados como una demanda “irracional”.

La agenda culturalista se ha convertido en práctica entre los expertos en educación que han tomado los aspectos positivos de los mitos de su disciplina y, a su vez, han constituido conocimientos nuevos sin ningún conocimiento de los pueblos isleños. Se ha establecido un objetivo positivo (liberal) que conserva aparatos disciplinarios y disciplinantes primarios ya existentes entre el Estado y el pueblo y, de esta manera, reifica una práctica de larga data que continúa silenciando los puntos de vista de los isleños.

A medida que la “cultura” se continúa desplegando hoy en día sin una crítica de los esquemas teóricos subyacentes, las diversas formas de representación de los isleños efectivamente continuarán como una parte fundamental del problema, tan fácilmente como se ha demostrado que son parte fundamental de la solución. Como Foucault (1977) encontró con relación a la reforma penitenciaria, la innovación y no el desplazamiento de los grandes modelos de prisión punitiva significaba que, “antes de dar una solución, [...] los modelos en sí plantean problemas: el problema de su existencia y el problema de su difusión” (p. 120).

## DISCIPLINANDO EL CONOCIMIENTO INDÍGENA

---

[...] otro conjunto de información de la que se pueden extraer datos para incorporarlos a los marcos científicos.

—Nakashima & De Guchteneire (1999, p. 2)

En la época colonial, y residualmente en los llamados tiempos postcoloniales, el conocimiento de los pueblos indígenas era relegado a la esfera de lo “primitivo”. Aspectos de este conocimiento fueron incorporados a la disciplina de la antropología temprana para que otros pudieran entenderlos. Sin embargo, los sistemas de conocimiento que formaban la base de la vida cotidiana en contextos indígenas generalmente eran considerados obstáculos para el progreso en el camino hacia la civilización moderna. En muchos lugares, nuestro conocimiento fue ignorado o suprimido; y como resultado de la dispersión y el desplazamiento de los pueblos indígenas de sus tierras y su modo de vida, gran parte de este conocimiento se perdió.

Hasta los años de la década de 1980, el Conocimiento Indígena salió a la superficie en muy pocas disciplinas académicas, por ejemplo en “la antropología, la sociología del desarrollo y la geografía” (Warren, Von Liebenstein & Slikkerveer, 1993, p. 1). Sin embargo, el Conocimiento Indígena ahora aparece en los círculos académicos y científicos, en los campos de la ecología, la edafología, la medicina veterinaria, la silvicultura, la salud humana, la gestión de recursos acuáticos, la botánica, la zoología, la agronomía, la economía agrícola, la sociología rural, las matemáticas, las ciencias administrativas, la educación y extensión agrícolas, el sector pesquero, el manejo de

pastizales y praderas, la informática, la gestión de la vida silvestre y gestión de los recursos hídricos (Warren et al., 1993, p. 1).

Es comprensible que los pueblos indígenas den la bienvenida a la elevación del estatus que viene con un mayor reconocimiento de sus sistemas de conocimiento después de siglos de desdén y desintegración (Eyzaguirre, 2001). Además, la aparición del “Conocimiento Indígena”, revalorado y revisado para su inclusión en programas y contenidos de la educación formal, también entusiasma a quienes lo ven como una fuente de conocimiento “no mediado”, no contaminado por el “hombre blanco” y que contiene la posibilidad de recuperar, regenerar y rehabilitar las prácticas indígenas y maneras de entender el mundo (Battiste & Youngblood Henderson, 2000).

Pero, ¿qué ocurre, o qué debemos tener en cuenta, cuando se introduce el Conocimiento Indígena en las disciplinas de la academia? Con base en sus diferencias, los sistemas de Conocimiento Indígena y occidental-científico se consideran tan dispares que son “incomensurables” (Verran, 2005) o “irreconciliables” (Russell, 2005) por razones cosmológicas, epistemológicas y ontológicas. En nuestros argumentos para incluir este tipo de conocimiento en el contenido disciplinario de la educación superior indígena —ver cómo estas diferencias enmarcan la comprensión y la incompreensión posibles a niveles superficiales de los aspectos del Conocimiento Indígena— se requiere un poco de atención. A su vez, es digna de examen la elaboración discursiva de los argumentos que ahora elevan el valor del Conocimiento Indígena.

El renovado interés en nuestros sistemas de conocimiento y prácticas es amplio y global. Éste ha surgido en tiempos de “nuevas configuraciones de las relaciones globales [...] [donde] la centralidad del conocimiento [...] [es] la moneda emergente en esa relación” (Hoppers, 2000, p. 283). El discurso global sobre el Conocimiento Indígena es impulsado abrumadoramente por la investigación sobre las prácticas de desarrollo sostenible en los países en desarrollo (con el apoyo principalmente de los programas de las Naciones Unidas [ONU] y las Organizaciones No Gubernamentales [ONG]) y la

preocupación de la comunidad científica acerca de la pérdida de la biodiversidad de las especies y los ecosistemas, así como las implicaciones futuras para todo el planeta (Myer, 1998). Las disciplinas señaladas aquí reflejan estas dos áreas de preocupación humanitaria y científica. En las ciencias humanas, la elevación del Conocimiento Indígena ha sido impulsada más por la indagación académica sobre los discursos dominantes y el reconocimiento y la valoración de la diversidad social y cultural (Agrawal, 1995b).

Dentro de las áreas humanitarias y científicas, surgen otra serie de partes interesadas (véase el número especial de *Indigenous Knowledge and Development Monitor*, 1993). Éstas incluyen científicos que reconocen que el Conocimiento Indígena tiene que ser registrado o validado si va a ser incorporado y utilizado de alguna manera por el corpus científico. También están interesadas las agencias que operan en países en desarrollo y que se dan cuenta de la importancia del conocimiento “local” en la solución de problemas a nivel local. Estas dos áreas llevan al interés de los investigadores y de los profesionales involucrados en sistemas de documentación y registro. Los ambientalistas han desarrollado un especial interés en la degradación del medio ambiente y de las especies, y en la base de conocimientos de las sociedades que están desapareciendo bajo las presiones del desarrollo y la industrialización. Existe una creciente superposición entre la conservación y los intereses científicos a medida que la bio-prospección y la recolección de genes asumen una mayor prioridad. En respuesta a la mayor parte de este interés, han emergido defensores políticos interesados en las tensiones entre el Norte y el Sur (ver Saw, 1992). Esta promoción la llevan a cabo varias personas y medios, incluyendo el activismo de los mismos pueblos indígenas y diferentes órganos y mecanismos de la ONU. Por encima de todos estos intereses están los intereses del capitalismo. Para los intereses capitalistas, el Conocimiento Indígena no es más que otro recurso para un lucro potencial.

A partir de estos intereses sectoriales, vemos que la conceptualización del Conocimiento Indígena se está desprendiendo de las

nociones holísticas de la “cultura” en las ciencias humanas, y que refleja más la situación humanitaria, los intereses prácticos, ambientales y científicos que están promoviendo su uso y documentación en los países en desarrollo. Se ha convertido en un término genérico, no limitado a los pueblos indígenas, sino incluyente de los que en los países en desarrollo todavía dependen de las formas tradicionales de conocimiento —ya sean indígenas en Naciones-Estado desarrollados o en vías de desarrollo, anteriormente colonizados, o grupos de inmigrantes recientes en los países en desarrollo. Una estimación de este grupo de personas habla de algo como el 80% de la población mundial que depende del Conocimiento Indígena para la medicina o la comida (Rural Advancement Foundation International [RAFI], citado en el Programa de las Organizaciones de la Sociedad Civil y de Participación [CSOPP, por sus siglas en inglés] de los Programas de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 1995). Al mismo tiempo, el Conocimiento Indígena se ha vuelto más fragmentado y especializado a medida que los científicos y humanistas escogen partes y piezas que encajan en sus intereses y disciplinas.

Exceptuando el papel de los defensores políticos, pero no su presencia, todos estos intereses ilustran que esta preocupación por el conocimiento indígena es totalmente un interés occidental. La documentación de los científicos de tal conocimiento, el almacenamiento de información en bases de datos en instituciones académicas, ya sean bancos de genes o redes electrónicas, es sumamente similar a las antiguas iniciativas coloniales de cooptar la tierra, los recursos y la mano de obra en un afán de su propia prosperidad a través del comercio y las cadenas de valor agregado. Según documentación del PNUD, el Conocimiento Indígena impulsa industrias multimillonarias abastecedoras de recursos genéticos, que abarcan desde alimentos y productos farmacéuticos en los países desarrollados, hasta productos químicos, energía y otros productos manufacturados (CSOPP, 1995, p. 9).

Sin embargo, los países en desarrollo y las ONG luchan por encontrar la manera de garantizar que los desfavorecidos del mun-

do tengan acceso a fuentes sostenibles de agua potable y alimentos básicos, y los organismos internacionales luchan por promulgar e implementar mecanismos para asegurar que el conocimiento de los pueblos indígenas sea protegido y recompensado (por ejemplo, el PNUD, la Organización para la Alimentación y la Agricultura de la ONU, el Convenio de las Naciones Unidas sobre la Diversidad Biológica, etc.)

En todo esto una cosa es cierta. El Conocimiento Indígena se discute cada vez más como una mercancía, algo de valor, algo a lo que se le puede añadir valor, algo que se puede intercambiar, canjear, apropiarse, preservar, algo que puede ser excavado y extraído. O, como lo expresaron Douglas Nakashima y Paul de Guchteneire (1999), “otro conjunto de información de la que se pueden extraer datos para incorporarlos a los marcos científicos” (p. 2).

El Conocimiento Indígena es por lo tanto diferentes cosas en lugares diferentes para diferentes personas. Se debaten sobre algunas de sus características. Sin embargo, una destilación rápida y cruda de algunos de sus elementos según diversas fuentes, da una imagen razonable de la forma en que se lo conceptualiza en términos generales en este discurso global. Como sistema de conocimiento se entiende en términos de su distancia del “conocimiento científico”. Lo que está compuesto de muchísimos sistemas se reconoce actualmente de diversas maneras, desde perspectivas occidentales, como “conocimiento local”, es decir, un conocimiento que es “único para una determinada cultura o sociedad” (Warren, 1991, 1993). También se conoce como “oral, holístico, rural, impotente y culturalmente integrado” (*Indigenous Knowledge and Development Monitor*, 1993; Von Liebenstein, 2000). Este es el resultado de la “innovación dinámica”, aunque informal y no sistematizada, (CSOPP, 1995) y que está “continuamente influenciada por la creatividad interna y la experimentación, así como por el contacto con sistemas externos” (Flavier, De Jesús & Navarro, 1995). Una perspectiva africana nos recuerda que “se requiere una comprensión del conocimiento indígena y su papel en la vida comunitaria desde una perspectiva integral, que incluye

tanto aspectos materiales como espirituales de una sociedad, así como las relaciones complejas entre ellas” (Morolo, 2002, p. 1). Una serie de términos también se utiliza indistintamente: conocimiento local, conocimiento tradicional (CT), conocimiento indígena (CI), conocimiento tradicional del medio ambiente o ecológico (CTE), o conocimiento técnico indígena (CTI).

Un aspecto importante del Conocimiento Indígena que pasa desapercibido en algunas definiciones es que los pueblos indígenas mantienen derechos colectivos e intereses en su conocimiento (Casey, 2001; Davis, 1997, 1998). Esto, junto con su naturaleza oral, la diversidad de los sistemas de Conocimiento Indígena, y el hecho de que la gestión de este conocimiento implica normas en materia de lo secreto y de lo sagrado (Davis, 1997, 1998); significa que las cuestiones relacionadas con la propiedad y, en consecuencia, la protección (ver Hunter, 2002; Janke, 1997, 1998) son muy diferentes a las inscritas en las instituciones occidentales. Desde hace algún tiempo los conceptos occidentales de propiedad intelectual se han reconocido como insuficientes para el conocimiento indígena (Casey, 2001; Janke 1997, 1998), esta es un área muy compleja por muchas razones (véase también el trabajo de Ellen & Harris, 1996; Ellen, Parkes, & Bicker, 2000). Se está haciendo mucho trabajo en las Naciones Unidas (por ejemplo en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo [UNCTAD, por sus siglas en inglés], 2002) y dentro de los grupos indígenas para elaborar principios adecuados y un sistema diferente para la protección de la propiedad intelectual y cultural indígenas.

La aceptación de estas concepciones del Conocimiento Indígena inmediatamente apunta a algunas de las contradicciones de la actividad actual, científica, de desarrollo y en la gestión de la información. Una contradicción es que la estrategia de archivar y difundir el Conocimiento Indígena está en desacuerdo con la misma base conceptual de lo que se percibe como “indígena” en el Conocimiento Indígena (Agrawal, 1995a, 1995b). Las estrategias de conservación implican la recolección, la documentación, el almacenamiento y la

difusión del Conocimiento Indígena (Koenig, 2001). Cuando se emplean métodos e instrumentos de la ciencia occidental, que implican la fragmentación a través de categorías de información, aislamiento y almacenamiento *ex situ* en las redes de archivos regionales, nacionales e internacionales; entonces comienza a verse expuesto a las mismas críticas de la “ciencia occidental” que ha fracasado en contextos de desarrollo en general. Al no estar integrado en los significados y contextos locales, sino separado de su contexto original, se convierte en una entidad para ser estudiada, trabajada, desarrollada, integrada, transferida y finalmente, cambiada para adaptarse a otra. Pablo B. Eyzaguirre, un científico principal en el Instituto Internacional para los Recursos Genéticos de Plantas [International Plant Genetic Resources Institute], expresa una preocupación similar:

Sacar pequeñas pepitas “validadas” de conocimiento indígena de su contexto cultural puede satisfacer la necesidad de un investigador de afuera, o incluso resolver un problema técnico en el desarrollo, pero puede socavar el sistema de conocimiento en sí. (2001, p. 1)

Por supuesto, estas son exactamente las razones por las que el Conocimiento Indígena es de interés. No voy a argumentar la posición extrema de que el Conocimiento Indígena debería dejarse en paz y aislado para siempre. Y tampoco voy a argumentar que no debe ser documentado. La recuperación y conservación del conocimiento perdido y en peligro de extinción es muy urgente, e importante para las comunidades indígenas (ver Langton & Rhea Ma, 2005). Me atrevo a decir, sin embargo, que la recuperación de conocimientos liderado por las comunidades indígenas no sería lo mismo que la recuperación dirigida por científicos, tecnólogos de desarrollo y conservacionistas, incluso cuando es participativa. Es que sin lugar a dudas, la recolección y documentación del Conocimiento Indígena por las comunidades científicas y de desarrollo es una empresa muy parcial, que selecciona y privilegia cierto Conocimiento Indígena, mientras que descarta y excluye a otros. Claro que si lo que las



comunidades indígenas deciden documentar no tiene ningún valor evidente para los demás, entonces el costo de la documentación puede ser un obstáculo para esas comunidades.

Si ponemos estas preocupaciones de lado por el momento, existe en la literatura sobre el desarrollo una aceptación de la importancia de la integración de dos sistemas de conocimiento —tradicional y científico— con el fin de producir nuevos conocimientos y prácticas que permitan aportar soluciones para el desarrollo sostenible y para el desarrollo de países y comunidades. Algunos autores (por ejemplo, Von Liebenstein, 2000), conscientes de la dominación y de la percibida superioridad del conocimiento científico, tienen cuidado en subrayar la complementariedad de los dos sistemas de conocimiento. En gran parte de la literatura, hay un énfasis en la incorporación del Conocimiento Indígena en estrategias de aplicación (CSOP, 1995), para la validación científica (Banco Mundial, s/f), para la investigación adicional (Morolo, 2002), o para desarrollar las bases de un desarrollo sostenible (Von Liebenstein, 2000). Algunos han estado dispuestos a abogar por la necesidad de modelos de manejo comunitario de información al integrar sistemas de información del conocimiento (Von Liebenstein, 2000).

Sin embargo, esta literatura sobre la integración de los sistemas de conocimiento rara vez cuestiona de modo crítico las distinciones establecidas entre el Conocimiento Indígena y los sistemas científicos de conocimiento. Esto es de esperarse. Los desarrollistas se ocupan principalmente de lo que funciona en la práctica y la discusión de los sistemas binarios de pensamiento se encuentra en el ámbito de lo teórico. que el tratamiento de los fundamentos teóricos de la práctica es esencial para cualquier comprensión sustancial de los sistemas de conocimiento. Arun Agrawal (1995b) señala que en la elevación del conocimiento indígena y al hablar de él, la gente “se compromete a [hacer] una dicotomía entre el conocimiento indígena y el occidental” (p. 2) cuando teóricamente el intento de separarlos no puede sostenerse.

En primer lugar, Agrawal argumenta que debido a que hay similitudes entre las categorías, y diferencias sustanciales dentro de cada una de ellas, no tiene fundamento una simple separación con base en las características, como se anuncia en la literatura sobre el Conocimiento Indígena. En segundo lugar, sugiere que la dualidad entre ellos asume la fijeza de los sistemas de conocimiento tanto en el tiempo como en el espacio, lo que es inherentemente falso. La conceptualización del Conocimiento Indígena en la actualidad promueve la idea de una mayor fijeza para ese sistema que para el conocimiento occidental, que se considera que avanza siempre en el tiempo y en el espacio. Sea como sea, Agrawal argumenta que el desarrollo de los sistemas de conocimiento de todo el mundo “sugiere el contacto, la diversidad, el intercambio, la comunicación, el aprendizaje y la transformación de los diferentes sistemas de conocimiento y creencias” (p. 3). En tercer lugar, cuestiona la idea de que el Conocimiento Indígena esté social y culturalmente integrado, pero el conocimiento científico occidental no. Cita a filósofos contemporáneos de la ciencia que revelan los “amarres sociales” de la ciencia, y que promueven una visión de la ciencia como cultura y práctica, y que además ven la ciencia como “relativa a la cultura” o “relativa a intereses”, para ilustrar hasta qué punto el conocimiento occidental está tan “anclado en un medio específico como cualquier otro sistema de conocimiento” (p. 3). Al discutir las limitaciones de la dualidad, afirma que “para construir con éxito nuevas bases epistémicas, los informes de la innovación y la experimentación deben superar la brecha Indígena/Occidental” (p. 3) en lugar de basarse en la simple separación de los dos sistemas tal como se expresa en la literatura. Tal vez la cuestión clave que se debe tener en cuenta es que el ímpetu global de describir y documentar el Conocimiento Indígena está cobrando impulso con poco interés proporcional al estudio epistemológico de los sistemas de Conocimiento Indígenas.

No obstante, la literatura sobre el Conocimiento Indígena está creciendo internacionalmente y es un área digna de análisis y evaluación. Se entrecruza de la crítica a la prudencia, al activismo,

a la teoría, a la innovación y a ejemplos en la práctica (ver Agrawal, 1995a, 1995b, 1996; Battiste & Youngblood Henderson, 2000; Christie, 2005; Ellen & Harris, 1996; Gegeo & Watson-Gegeo, 2001; Langton & Ma Rhea, 2005; Russell, 2005; L. T. Smith, 1999; Verran, 2005). Es importante leer la literatura de manera suficientemente crítica para situar los argumentos de las diferentes posturas que se toman en estos textos. El trabajo sobre los contextos indígenas australianos de Helen Verran (2005) y Michael Christie (2005), en particular, advierten sobre las dificultades relacionadas con la documentación y traducción, y el trabajar con los sistemas de conocimiento indígena y occidental juntos.

Las diferencias en los niveles epistemológicos y ontológicos significan que en la academia no es posible introducir el Conocimiento Indígena e insertarlo en un plan de estudios sin tener problemas, como si fuera simplemente otro conjunto de datos para que el conocimiento occidental lo ponga a prueba y lo discipline. Los sistemas de conocimiento indígena y los sistemas de conocimiento occidental trabajan con diferentes teorías de conocimiento que enmarcan:

quién puede ser conocedor, lo cognoscible, lo que constituye el conocimiento, las fuentes de evidencia para la construcción del conocimiento, lo que constituye la verdad, cómo se va a verificar la verdad, cómo se convierte en verdad la evidencia, cómo deberán hacerse inferencias válidas, el papel de las creencias en la evidencia y asuntos afines. (Gegeo & Watson-Gegeo, 2001, p. 57)

Un sistema de conocimiento no puede legítimamente verificar “afirmaciones con pretensiones de verdad” del otro a través de sus propias normas y justificaciones (Verran, 2005). Las formas en que estos sistemas “hacen” el conocimiento son tan inconmensurables, que incluso con la comprensión de las diferencias epistemológicas y ontológicas, y descripciones interminables de éstas en diferentes focos de producción de conocimiento, no podemos simplemente “hacer” Conocimiento Indígena en el currículo. En las universidades,

nos suscribimos a la estructura y prácticas institucionales de las tradiciones del conocimiento científico occidental. Aprender y “hacer” el conocimiento en este contexto está mediado por la organización disciplinaria del conocimiento y sus prácticas discursivas y textuales. En este entorno, nos ocupamos de las representaciones del conocimiento indígena ya circunscritas por las disciplinas occidentales y el posicionamiento discursivo de varias prácticas disciplinarias, incluyendo paradigmas científicos, acuerdos históricos, conjuntos particulares de intereses, diversas posiciones teóricas, tecnologías de producción textual, y así sucesivamente. Estas representaciones pueden describir cuidadosa y útilmente la aplicación de enfoques diferentes de cada sistema de conocimiento a un punto de enfoque común para generar entendimiento. Pero la manera en que llegamos a conocer y comprender, discutir, criticar y analizar el conocimiento en los programas universitarios, no es la manera en que la gente indígena llega al conocimiento en los contextos locales.

Sin embargo, en la academia y fuera de ella, cuando se habla de los sistemas de Conocimiento Indígena, en vez de culturas, se lleva al Conocimiento Indígena (sus sistemas, sus expresiones y tradiciones de la práctica), a una relación diferente con la ciencia occidental de la que ha sido posible a través de la disciplina de la antropología. Los primeros capítulos de este libro han descrito cómo los primeros estudios antropológicos de las sociedades y culturas indígenas se utilizaron para proporcionar la evidencia para las teorías disciplinarias de la evolución y desarrollo humanos (Peterson, 1990). La producción del conocimiento en esta área sirvió para racionalizar una serie de prácticas y actividades del capitalismo liberal a medida que se expandía por todo el mundo. Pero, a pesar de un cambio de la base de la investigación en el siglo pasado, toda la producción de conocimiento sobre los pueblos indígenas aún funciona dentro de un conjunto más amplio de relaciones sociales que racionaliza, justifica y trabaja para poner a funcionar un aparato complicado de acciones burocráticas, administrativas y disciplinarias que siguen confinando la vida de los indígenas.

Podemos argumentar que el interés en los sistemas de Conocimiento Indígena comienza en un plano diferente, pero hay que reconocer que el Conocimiento Indígena está posicionado de manera similar en los campos discursivos como cualquier otra producción de conocimiento “acerca de nosotros”. Aun así, esto no niega el argumento de que el interés más reciente en el Conocimiento Indígena está surgiendo en un momento histórico diferente cuando los pueblos indígenas están mucho mejor posicionados dentro del orden jurídico-político y donde los temas de derechos, soberanía, autodeterminación y reparación histórica proporcionan una mejor base para la afirmación de los intereses indígenas.

Así que, a pesar de que siguen siendo predominantemente los parámetros no indígenas u occidentales los que dan forma al discurso del Conocimiento Indígena, surge la pregunta sobre su utilidad y valor en una variedad de contextos, incluyendo los contextos indígenas. Esto nos enfoca en algunos contextos —pero no en todos— hacia una práctica más colaborativa y generada localmente en el terreno (Gumbula, 2005; Christie, 2005), más oportunidades para preservar y mantener el Conocimiento Indígena dentro de las comunidades (Langton & Ma Rhea, 2005) tanto a través de procesos de documentación como por el revitalizado interés en su utilidad en el futuro (Anderson, 2005; Hunter, 2005), y especialmente para fortalecer las instituciones sociales, económicas y políticas de los indígenas (Ma Rhea, 2004). También trae un enfoque para compartir y transferir aspectos del conocimiento indígena a través de contextos para el beneficio humano mucho más amplio. En casos de mejores prácticas, la transferencia y/o la integración del Conocimiento Indígena en todos los dominios del conocimiento ofrece reconocimiento y protección legal para aquellos aspectos e innovaciones del conocimiento que son de origen indígena. En los casos de peores prácticas, por supuesto, el interés mundial en el Conocimiento Indígena amenaza su integridad y la explota a una escala aún mayor.

En la academia, y en Australia —seamos indígenas o no indígenas, profesores o estudiantes— la mayoría de nosotros desa-

rrollamos nuestras interpretaciones generales y/o conocimientos detallados, tradiciones y prácticas indígenas a través de las interpretaciones y representaciones de ellos en el idioma inglés hechas por especialistas del conocimiento o científicos occidentales. Esto no es negar que algunos estudiantes indígenas y profesores desarrollen el conocimiento *in situ* en contextos indígenas. Pero sugiere que la conceptualización más amplia y características que describen y sitúan el Conocimiento Indígena con respecto al conocimiento occidental, nos llegan a través del filtro de su discurso. Qué aspectos del Conocimiento Indígena son representados, y cómo son representados en este espacio, refleja una compleja serie de intersecciones de intereses y disputas: qué aspectos del conocimiento son reconocidos o valorados; qué puede ser concebido en términos de representación o utilidad; qué tipo de colaboraciones son factibles o posibles; cuál es la capacidad de las tecnologías actuales para representar aspectos del Conocimiento Indígena sin destruir su integridad; cuáles proyectos de investigación son financiados; cuál es la calidad de los expertos en ambas tradiciones de conocimiento; cuáles son los intereses particulares de los científicos o sectores disciplinarios; qué es lo que finalmente se incluye en las bases de datos, o es publicado y distribuido en el dominio público o académico. Y igualmente importante, lo negativo de todo esto: lo que no es de interés o valor; lo que no logra atraer fondos; lo que no es investigado, documentado o publicado; lo que es malinterpretado durante el proceso de abstraer el Conocimiento Indígena; y lo que queda marginado en las periferias y en riesgo de no ser registrado ni reconocido como conocimiento válido u olvidado.

En este espacio disputado por los dos sistemas de conocimiento, las cosas no son claramente blancas o negras, indígenas u occidentales. En este espacio hay historias, políticas, economía, discursos múltiples e interconectados, prácticas sociales y tecnologías del conocimiento que condicionan la forma en que todos vemos el mundo, cómo llegamos a conocer y comprender nuestras realidades cambiantes en el diario vivir, y cómo y qué tipo de conocimiento

ponemos en práctica en nuestra vida diaria. Gran parte de lo que aportamos a esto es conocimiento tácito y silencioso, esos supuestos mediante los cuales le damos sentido y significado a nuestro mundo cotidiano. En el campo, en contextos prácticos donde los expertos del Conocimiento Indígena están en contacto directo con expertos científicos, este es el espacio de difícil traducción entre diferentes formas de entender la realidad (Verran, 2005). Sin embargo, en el discurso intelectual, la traducción ya ha ocurrido. El Conocimiento Indígena es re-presentado y re-configurado como parte del corpus “sobre” nosotros y ya está delimitado discursivamente, ordenado y organizado por otros y sus grupos de interés.

En la academia, entonces, venimos a aprender “sobre” el Conocimiento Indígena de maneras similares a cómo hemos llegado a aprender “sobre” las culturas y asuntos indígenas a través de las disciplinas emergentes o establecidas. Es importante, para aquellos que quieren integrar el Conocimiento Indígena en los contextos de enseñanza y aprendizaje, comprender lo que ocurre cuando el Conocimiento Indígena se conceptualiza de manera simplista y en oposición a la postura de los paradigmas científicos como todo lo que “no es ciencia”. También es importante comprender lo que sucede cuando el Conocimiento Indígena se documenta de maneras que lo desconectan de las personas que son sus agentes, cuando los “concedores” de aquel conocimiento son separados de lo que viene a ser “lo conocido”, dislocándolo de su locus y desligándolo de las instituciones sociales que sostienen y refuerzan su eficacia, y así lo apartan de las prácticas que constantemente renuevan sus significados en el aquí y el ahora. Y también es importante considerar qué desintegraciones y transformaciones ocurren cuando se lo redistribuye a través de la mayoría de categorías occidentales de clasificación, cuando se administra mediante tecnologías de bases de datos que han sido desarrolladas para adaptarse a las jerarquías, la linealidad, la abstracción y la objetivación del conocimiento occidental, todo lo cual es la antítesis de las tradiciones y tecnologías del Conocimiento Indígena.

Al incorporar la comprensión del Conocimiento Indígena en áreas de planes de estudio, al pedirles a nuestros alumnos que lean los informes, o que discutan sus posibles aplicaciones en una variedad de contextos profesionales, o que lo utilicen de maneras aplicadas; hay que reconocer que lo estamos pasando por un filtro que lo posiciona para servir a nuestros objetivos educativos, y que echa mano de nuestras propias inversiones teóricas previas en el conocimiento y sus prácticas.





# **TERCERA PARTE**



## LA INTERFAZ CULTURAL

---

O uno piensa —u otros tienen que pensar  
por uno y quitarle el poder, pervertir y disciplinar los gustos  
intrínsecos, civilizarlo y esterilizarlo.

—Scott Fitzgerald (1993, p. 269)

En los capítulos anteriores, planteé preguntas sobre la documentación de los isleños del Estrecho de Torres. La expedición de la Universidad de Cambridge a las islas del Estrecho de Torres hace poco más de un siglo reunió gran cantidad de datos de campo que fue utilizada para describir a los isleños en función de su distancia de las sociedades “civilizadas”. El equipo investigador analizó y describió muchas de nuestras características físicas, mentales y sociales sobre una base comparativa con gente de comunidades occidentales. Una lectura completa de su método científico, y en particular de su interpretación de los datos y de las conclusiones sacadas, es un excelente ejemplo de cuán incrustadas culturalmente estaban su forma de pensar y sus prácticas, y para usar una expresión acuñada por Michel Foucault (1970), lo mucho que estaban simplemente “en las inmediaciones de la ciencia”.

Esto no me lleva a desear que estos textos no se hubieran producido jamás o que no estuvieran en los estantes de la biblioteca hoy. Todo lo contrario, me gustaría verlos como lectura básica para los estudiantes del Estrecho de Torres. ¿Qué mejor manera de desarrollar habilidades de lectura crítica, para comprender los sistemas de pensamiento y de producción de conocimiento, y anclar una postura indígena en los análisis de los estudiantes de los sistemas

de pensamiento y conocimiento? Mi interés en ellos como textos de estudio crítico no es para rebatir “la verdad sobre los isleños”, sino para redescubrir los métodos de producción de conocimiento y la manera en que ciertos conocimientos logran legitimidad y autoridad a expensas de otros conocimientos.

Los capítulos anteriores también revelaron la inscripción histórica de los isleños como el “Otro” exótico. La visualización de los isleños como “artefactos del pasado” permitió que fueran vistos como sujetos legítimos y naturales, y objetos de estudio y de reorganización social, económica y política. Por ejemplo, la distancia conceptual y teórica producida por la construcción de los isleños como niños, corría paralela con una distancia muy real y tangible establecida entre los isleños y otros, como se manifestaba en el trato diferenciado y todas las relaciones desiguales que derivaron de él. Los efectos de la relación “hijo paternal” en este tratamiento diferencial reafirmaron el “sentido” o “verdad” de los supuestos que la apuntalaban.

Las teorías contemporáneas de los isleños como personas culturalmente diferentes pero iguales, nos interpretan de manera más positiva a través de nuestro comportamiento cultural y costumbres que demuestran el carácter distintivo, la historia y la tradición isleñas. Este marco tiene que ver con devolvernos a los isleños, tanto en términos teóricos como prácticos, nuestra humanidad “de iguales” y restablecer el valor pasado de nuestras vidas anteriores “diferentes”. Este enfoque tiene sentido y es útil para explicar la posición de los isleños, ya que parece capturar lo mejor de ambos mundos. Permite a los isleños un vínculo con el pasado e insiste en la igualdad en el presente para eliminar los efectos desiguales de su distancia de los demás.

En la búsqueda de una mejor base para explicar la posición de los isleños, el objetivo no es negar que los isleños sean iguales o diferentes. La evidencia de que los isleños son culturalmente diferentes y que tienen la misma humanidad y capacidad es observable en lo cotidiano y reafirma una vez más el “sentido” o “verdad” de

este marco básico a través del cual ordenamos las ideas sobre los isleños. Pero la construcción previa de los isleños como salvajes, como niños, como seres en peligro moral, también puede evidenciarse actualmente, en los seis volúmenes de la Expedición Antropológica de Cambridge y las décadas de informes del gobierno. Los isleños no han cambiado esencialmente de seres inferiores a iguales, o de salvajes a personas culturalmente diferentes; el pensamiento en torno a ellos los ha constituido para ser coherentes con la evolución de los cambios en un orden occidental de las cosas.

Lo importante es considerar una configuración que puede ser más productiva para la comprensión de nuestra constitución dentro de una sociedad más amplia, sus conocimientos e intereses, y los complejos conjuntos de relaciones sociales y discursivas que nos posicionan. De esa manera podemos estudiar las posibilidades de cambio que pueden surgir a partir de esa comprensión. Para hacer esto se requiere el despliegue de un conjunto diferente de supuestos sobre los isleños en la teoría y en la práctica. Esto, como ya he insinuado, requiere en primer lugar un replanteamiento del espacio en el que los isleños interactúan con los demás. En segundo lugar, requiere un examen más profundo de las formas en que las especificidades de la experiencia isleña se constituyen en ese espacio.

En la producción de teorías, comprensión y conocimiento de los isleños, tanto si somos isleños o no, nos basamos en los entendimientos ya formados desde muchos puntos de vista. En los terrenos complejos o controvertidos de la superposición de sistemas de conocimiento, a menudo entran en conflicto diferentes interpretaciones, que además se contradicen, producen incoherencias y hacen que sea difícil “darles sentido” a estas contradicciones. Para darle sentido y ponerlo en orden organizamos nuestro pensamiento de acuerdo a la posición que creemos que es útil para explicar o dar sentido a todos los elementos. La construcción de una configuración teórica que sea más útil para explicar la posición de los isleños en relación con la interacción entre diferentes sistemas históricos de pensamiento — relación que se complica por la pluralidad de significados que se han

producido en las interacciones entre estos sistemas durante varias generaciones—, dependerá por necesidad de la generación de un nuevo conjunto de entendimientos para formar el análisis.

Mi tesis es que si los supuestos que sustentan un nuevo marco teórico tomaran más en cuenta la experiencia de los isleños de estos complejos terrenos y el continuo análisis de los isleños, que se ha mantenido subyugado por los intentos occidentales para explicar la posición de los isleños, entonces podrían generarse teorías más útiles de la posición de los isleños. La manera en la que los isleños y los otros llegan a formar entendimientos y trabajan con los supuestos disponibles es de interés para cualquier análisis de la posición de los isleños enredada en el orden occidental de las cosas.

La propuesta aquí no es simplemente otra perspectiva. Es ante todo una propuesta para ampliar los supuestos que sustentan la teoría basada en una interpretación de cómo los isleños fueron inscritos en los sistemas de pensamiento occidentales durante el siglo pasado y más allá. Se trata de una propuesta para añadir a la teoría principios que den primacía a los mundos de vida de los isleños como un terreno complejo de luchas políticas y sociales. En este terreno hemos desarrollado una interpretación de nosotros mismos en la interfaz de trayectorias en choque: seguimos manteniendo nuestros valores como pueblo de tradición; hemos moldeado activamente nuevas prácticas y hemos adaptado las nuestras para hacer frente a los elementos que invaden; estamos luchando contra las probabilidades; y estamos haciéndonos y rehaciéndonos en la vida cotidiana. Mi propuesta se basa también en el hecho de que somos agentes en la historia.

### **ENTENDIENDO LAS COMPLEJAS TRAYECTORIAS EN LA INTERFAZ**

Con el propósito de comprender el contexto de la transformación constante de la vida de los isleños, entender a los isleños tiene que ver explícitamente con comprendernos a “nosotros”, tal y como hemos sido y seguimos siendo constituidos en nuestras relaciones con los demás. Incluso en la forma en que ahora nos enten-

demos, nos definimos principalmente con base en nuestra diferencia de los demás y las descripciones y características de esta diferencia han sido firmemente desarrolladas dentro de la tradición del conocimiento occidental. Si bien hemos mantenido continuidad con la tradición del conocimiento del pasado, gran parte del contenido de esta tradición ha sido transformada por su interacción con los sistemas de conocimiento occidentales y continúa evolucionando en la interacción con ese conocimiento, sus instituciones, tecnologías y prácticas. Los isleños existimos, vivimos y somos posicionados en una relación particular con otros conocimientos, intereses y personas a medida que buscamos el doble objetivo de la igualdad con el resto de los australianos, mientras mantenemos y preservamos las peculiaridades culturales. Para los isleños, estos dos objetivos tienen que ver con tres intereses críticos, a saber: nuestra continuidad constante con nuestras vidas y tradiciones pre-coloniales; nuestro estatus de igualdad con los demás ciudadanos australianos en lugar de la aceptación continua de un estatus de desventaja y marginalización; y nuestro objetivo de determinar y gestionar nuestro propio futuro.

Los isleños del Estrecho de Torres, y muchos en el continente australiano, operan a diario en un espacio que se entiende comúnmente como la intersección entre dos culturas diferentes —la cultura isleña y la no-isleña, esta última descrita como australiana, occidental, convencional, o lo que sea. Esta posición es a menudo representada como una simple intersección teórica de dos elementos diferentes, y a menudo en pugna, que da lugar a un “choque de culturas”, un “desajuste cultural”, una “disonancia cultural” o el dominio de una cultura sobre la otra, a pesar de los esfuerzos de los isleños por mantener “nuestra forma de ser”. Sin embargo, la realidad de esta intersección es mucho más que esto.

Para esta complejidad es útil conceptualizar este espacio, no como una intersección, sino como una interfaz mucho más amplia. Para conectar con los entendimientos comunes utilizo la frase *Interfaz Cultural*, pero ésta no está limitada a las especificidades culturales. Tampoco puede verse la Interfaz únicamente en términos estruc-



turalistas, aunque claramente tiene elementos y efectos estructurales, y es en las estructuras de la práctica institucional donde se buscan el cambio y la transformación. Es mucho más compleja de lo que las condiciones estructurales sugieren o pueden describir. Tampoco se puede describir su complejidad totalmente en términos de la intersección entre lo teórico y lo “real”, expresado a través de las disputas y contradicciones entre las representaciones textuales e inter-textuales de los isleños y la experiencia cotidiana isleña vivida y mayormente no registrada que constituye la comprensión y la conciencia de los isleños de su posición. Es más de lo que sugieren estas intersecciones, aunque esto también explica y describe los elementos y efectos de las complejidades de la interfaz. La posición de los isleños en la interfaz hoy, tampoco puede entenderse en el presente sin entender algunas de las especificidades históricas de esta interfaz, ya que tanto las construcciones históricas de los isleños como las respuestas isleñas en el día a día histórico siguen formando la manera en que entendemos la posición de los isleños en los tiempos actuales.

La Interfaz Cultural está constituida por puntos de trayectorias que se cruzan. Es un espacio multidimensional y de múltiples capas, de relaciones dinámicas constituidas por las intersecciones de tiempo, lugar, distancia, diferentes sistemas de pensamiento, discursos que compiten y se cuestionan, entre y al interior de diferentes tradiciones de conocimiento y sistemas de organización social, económica y política. Es un espacio de muchas intersecciones cambiantes y complejas entre diferentes personas con diferentes historias, experiencias, lenguas, prioridades, aspiraciones y respuestas. Por mucho que en la actualidad esté recubierto por varias teorías, narraciones y argumentaciones que trabajan para producir prácticas sociales cohesivas, consensuadas y cooperativas, también es un espacio que está lleno de contradicciones, ambigüedades, conflictos y cuestionamientos de los significados que emergen de estas diversas intersecciones cambiantes. Todos estos elementos cohesionan en la Interfaz del diario vivir para formar, limitar o permitir lo que se puede ver o no ver, lo que puede ser traído a la superficie u ocultado,

lo que se puede decir o no decir, escuchar o no escuchar, entender o malentender, qué conocimiento puede ser aceptado, rechazado, legitimado o marginado, o qué medidas se pueden tomar o no tomar tanto a nivel individual como colectivo.

Las intersecciones entre todos estos conjuntos de relaciones moldean lo personal y lo interpersonal, lo textual y lo inter-textual, lo discursivo, lo inter e intra-discursivo, los marcos teóricos, estructurales e institucionales a través de los cuales las personas son entendidas, explicadas y reguladas, y a través de los cuales éstas entienden, cuestionan, resisten, explican, se auto regulan y se sostienen. Los elementos, intereses y relaciones entre ellos en este espacio ofrecen las condiciones que determinan el pensamiento, la comprensión, el conocimiento, la identidad, la historia y el cambio en un proceso constante. Lo más importante es que dan forma a cómo podemos hablar de nosotros mismos y de los demás, cómo nos entendemos y las relaciones en curso entre nosotros, y cómo podemos describir y representar nuestras “realidades vividas”. Los elementos de la Interfaz proveen las condiciones que permiten o no permiten los tipos de conversación y diálogo que pueden ocurrir, y por ende, son tanto derivados como constitutivos de las relaciones que los isleños tienen con otros en lo cotidiano, en relación con la práctica institucional y en términos teóricos. Es que una vez que otros hablan de los isleños y los explican, están involucrados en la práctica continua de forjar el entendimiento acerca de quién y qué son los isleños y cómo se nos puede entender. En ese proceso, dan forma a la conversación y al diálogo con una lealtad a sus propias formas de entender y dar sentido a lo complejo, lo que a su vez moldea cualquier transformación de la práctica. El lenguaje y la conversación de los isleños son moldeados y constituidos por las condiciones de la Interfaz Cultural, situados como están por estas intersecciones múltiples, aun cuando su comprensión de sí mismos y su posición dentro de este conjunto de relaciones pueden ser muy diferentes a las de otros y a veces, a las de otros isleños.

Si conceptualizamos el espacio de los isleños vivido en estos términos, entonces las explicaciones de la posición de los isleños a través de (o)posiciones tales como “blanco-negro”, “ellos-nosotros”, “tradicional-occidental” e “isleño-convencional”, no van lo suficientemente lejos como para proporcionar un marco útil para explicar la complejidad de la posición isleña. Sí, la posición isleña puede estar condicionada en tales intersecciones, pero la Interfaz no puede ser reducida a una sola relación como “tradicional-occidental”. Si empezamos a pensar en lo que constituye nuestra idea de lo “tradicional” y lo que constituye nuestra idea de lo “occidental”, entonces los límites entre estas nociones son mucho menos claros y la naturaleza de oposición es menos útil como forma de explicar la posición isleña dentro de ellos. En las realidades vividas de los isleños, los conflictos y disputas de los significados a menudo traspasan los dominios del conocimiento y comprensión isleño/occidental. Las opciones que surgen en estos espacios no surgen íntegras de un dominio u otro, o a favor de uno u otro, sino a partir de ese espacio complejo en el que muchos conjuntos de entendimiento están íntimamente interrelacionados entre sí.

La Interfaz Cultural no puede ser vista de forma determinista. Es un espacio de posibilidades así como de limitaciones que puede tener consecuencias negativas o positivas para diferentes personas en diferentes momentos. El que históricamente las consecuencias negativas se hayan manifestado para suprimir la libertad de los isleños y reorganizar muchos aspectos de nuestras vidas, no quiere decir que todos los isleños fueran uniformemente oprimidos a lo largo de todo el período, o que no hubiera habido algo positivo para nosotros en esa reorganización, o que no hubiera espacios en los que podíamos actuar, o afirmarnos, o ser nosotros mismos. Tampoco se puede determinar a partir de estas circunstancias históricas que los isleños siempre se verán situados negativamente en la Interfaz. De hecho, la historia nos dice que las intersecciones en curso en la Interfaz, que han desplegado diversas teorías sobre las relaciones de los isleños con los “otros”, han re-posicionado a los isleños de manera

que por ejemplo, significa que un modelo regional gubernamental en las islas del Estrecho de Torres ahora es una proposición aceptada para los isleños —un modelo de autonomía que reconfigura la relación entre los isleños y las autoridades locales, estatales y federales.

En todas estas diferentes intersecciones, como sea que se junten, hay espacios donde la gente opera diariamente tomando decisiones de acuerdo con las limitaciones y las posibilidades particulares del momento. La gente actúa en estos espacios a partir de su propia comprensión de lo que está surgiendo a su alrededor, a partir de la comprensión colectiva, a partir de formas históricas de entendimiento. Todos estos tipos de comprensión pueden asimismo extraer conocimiento de muchos puntos diferentes y/o cuestionamientos, incluyendo aquellos que se derivan de los conocimientos tradicionales y del conocimiento occidental, a partir de la experiencia previa de las intersecciones entre ellos, y así sucesivamente. En este proceso, la gente está constantemente produciendo nuevas formas de comprensión y al mismo tiempo filtrando los elementos de todas las formas de comprensión que les impide dar sentido a algo en un momento dado en el tiempo. En este proceso tratan de preservar un sentido particular de sí mismos o, en el caso de los esfuerzos colectivos, un sentido particular de comunidad, que siempre es un tema de debate y cambio permanente.

En la comprensión de la posición de los isleños en esta Interfaz es útil explorar algunos de los elementos *a priori* y relaciones que condicionan las posibilidades de experiencia de los isleños. Esta conceptualización de la Interfaz Cultural sugiere que la experiencia de los isleños puede ser crucial para la comprensión de sus elementos constitucionales. Si se va a generar una nueva perspectiva teórica para aprovechar esta experiencia isleña en la Interfaz —el espacio en el que los isleños dan sentido a sus vidas— para proporcionar un marco a través del cual esta experiencia puede responder a otras formas de entender, entonces algunos de los elementos constitutivos deben explorarse con mayor profundidad. Cualquier nuevo enfoque teórico debe estar abierto a la idea de que la experiencia de los is-

leños se constituye en conjuntos complejos de relaciones sociales y discursivas.

### **POSTURAS ISLEÑAS EN LAS TEORÍAS**

En mi opinión no tenemos una buena comprensión de los efectos persistentes de respaldar la construcción teórica de los isleños como gente que procede del pasado de la humanidad, y que todavía está allí, tal como ahora lo hacemos de nuestra construcción como “Otro” (Attwood, 1996). Tampoco tendemos a considerar el período colonial como un intento histórico de llevar a los isleños del pasado al presente en la práctica. Pero así fue como los isleños fueron posicionados. Teóricamente, los isleños fueron posicionados como gente del pasado que estaba siendo catapultada al presente por la presencia de intrusos en sus vidas, previamente eternas e inmutables; es decir, no por intrusos en sus vidas presentes, sino intrusos en sus vidas del pasado. Entender a los isleños llegó a ser una cuestión de entender esta distancia entre el pasado (representado por el pensamiento, la comprensión y la organización isleños de su mundo, que estaban presentes y eran observables en el aquí y el ahora) y el presente (representado por el entendimiento, pensamiento y formas europeas de organizar su mundo, que también estaban en el aquí y el ahora, y eran observables por los isleños). Entender a los isleños llegó a tratarse no tanto de los isleños, sino de entender la distancia entre ellos y los otros, y administrar la diferencia y la separación entre los dos.

El que se nos teorice como gente del pasado, y el nexo entre el pasado y el presente, y las nociones del pasado en el presente, puede parecer algo sinsentido; la observación y la lógica histórica nos dice que los isleños estaban presentes en el aquí y el ahora y que tuvieron contacto ahí, en términos reales, no en un espacio teórico o en un vacío intemporal. Pero es exactamente esta intersección entre lo teórico (que ha construido estas nociones del pasado y del presente) y lo real, que ha posicionado a los isleños de esta manera a través de prácticas concretas (incluyendo formas específicas de pensar), lo que tiende a pasarse por alto.

Una vez entendida como gente del pasado que necesitaba los beneficios de políticas sociales diferenciadas para guiarlos hacia el presente, los isleños en el diario vivir, como actores en el presente, comienzan a ser teóricamente enterrados y marginados. Ellos comienzan a desaparecer como personas en el centro de sus propias vidas a medida que son asimiladas en otra historia, otro relato que no es realmente acerca de ellos, sino de su relación con ella. Cuando se posiciona a los isleños como secundarios, en este análisis de sus circunstancias actuales, no se puede dar primacía a las cosas que los isleños hacen, sus experiencias cotidianas de una vida vivida en circunstancias cambiantes y la forma en que ven su posición dentro de esta dinámica. No se cuenta la historia de ese otro lado a medida que sucede, a medida que la experimentan, o que le dan sentido. Más bien, se escribe una y otra vez de manera que en la que prima la lógica del nuevo orden en el que los isleños han sido inscritos y prescritos en una relación específica. El análisis de esa otra historia —las explicaciones isleñas de las respuestas isleñas— no se oye ni se entiende.

Al describir la cultura isleña como un artefacto del pasado, el conocimiento isleño mismo —el pensamiento, la comprensión y la organización de su mundo— es visto como algo del pasado. Pero, de hecho, siempre ha sido algo del presente, evolucionando y respondiendo a todo lo que es nuevo y cambiante en los contextos isleños. La conciencia de los isleños y sus sistemas de pensar, reflexionar y analizar su lugar en la evolución de los acontecimientos —la “historia” isleña— aunque subyugada en narrativas occidentales continúa, sin embargo. Cuando hablo de la “historia” isleña, no me refiero sólo a los “acontecimientos históricos”. Incluyo también toda la trayectoria del pasado que los isleños llevan consigo hacia el futuro: la manera de ser, de pensar, de comprender, los sistemas de conocimiento y epistemología, los efectos históricos de experiencias anteriores que pueden haber condicionado en parte la manera en que respondieron como lo hicieron. Esto es más que lo que puede captar el despliegue de las construcciones actuales de la cultura tradicional. La manera

en que se utiliza la cultura, como un marco explicativo de lo que una vez fueron los isleños (sujetos de su propia trayectoria en la historia) debilita —de hecho, secuestra— esta noción de la construcción de los isleños de la comprensión histórica y la convierte en algo apolítico (descriptivo, explicativo y sí, importante y útil, pero carente de la política del análisis y de acción, y carente también de una razón y lógica propias que sean tan legítimas como otras). Esto se debe a que los demás deben “leer” e interpretar las respuestas de los isleños a través de sus propias nociones de lo que los isleños eran y son, y sus nociones de cuáles eran y son los significados de sus experiencias. No pueden llegar a la experiencia de los isleños de esta historia porque no la experimentaron de esa manera y porque otras formas de entender el contexto histórico de los isleños estructuran su pensamiento.

En la época contemporánea, se interpreta a los isleños a través del prisma de la cultura, que en sí es una construcción de otros que, en su aplicación al contexto actual, pasa por alto la experiencia de los isleños de su compromiso con eventos coloniales del pasado “antes del tiempo”, y eventos más recientes. Los informes más recientes que hacen uso de amplios contactos y entrevistas a isleños (por ejemplo, Beckett, 1987; Sharp, 1993; Osborne, 1997) son informes de los isleños bastante diferentes a los anteriores, precisamente porque han incluido partes de ese lado “no contado” del contexto histórico. Es posible que los isleños no sean capaces ellos mismos de “contar” su lado no contado de la historia, de una manera que satisfaga la disciplina de la historia. Sin embargo han traído gracias a la experiencia, la memoria, la conciencia, el conocimiento legado, los cuentos, la danza y las prácticas culturales contemporáneas, algo que es de esa historia y que todavía habla de ella de una manera que los demás no han logrado comprender en su totalidad a través de la observación externa y el análisis de la misma. Lo que los isleños “transmiten” a través de las generaciones forma su posicionamiento en el presente. No es importante si cumple con los estándares de la “verdad” histórica impuesta por los historiadores occidentales; lo que interesa es cómo ayuda a explicar el punto de vista de los isleños

de su posición actual y lo que ellos ven como los imperativos y prioridades del futuro.

Cualquier nuevo marco debe tener en cuenta la manera en que posiciona a los isleños (o si lo hace) como gente del pasado, al igual que el racismo residual y el proyecto colonial en curso dentro de este. Aunque deseemos mantener una identidad colectiva distinta, y aunque parte de ésta pueda estar vinculada a tradiciones históricas y culturales en sus especificidades, esto no significa que los isleños estén orientados hacia el pasado. Por el contrario, estamos abiertos al exterior y estamos orientados hacia el futuro. La preservación y mantenimiento culturales, los sellos distintivos de casi treinta años de política indígena, son metas nobles que en efecto reescriben la determinación isleña de estar en control de su trayectoria histórica, como un plan más políticamente benigno de inclusión y tolerancia de aspectos de una cultura del pasado que pueden reparar la injusticia de la intervención colonial. Son una extensión de generosidad que no toma en cuenta la continua exclusión de los análisis de los isleños de su experiencia de la historia o su deseo de tener un efectivo control de su futuro. Esto es acogido por los isleños porque es una parte importante en sus vidas. Pero también es acogido porque es la base para la afirmación política de los isleños; establece los parámetros dentro de los cuales se nos permite afirmarnos sin penalización alguna, y hacer un buen uso de ella. Sin embargo, no llega a hacer frente a las complejas realidades de la vida de los isleños en la Interfaz. En el desarrollo de una mejor base teórica para la inclusión y la expresión de los posicionamientos isleños, que se constituyen en el espacio complejo de la Interfaz, tiene que reconsiderarse el residuo del “pasado en el presente”. Una forma de hacer esto es a través de las nociones de continuidad y discontinuidad.

#### **ENTENDIENDO LA CONTINUIDAD Y LA DISCONTINUIDAD COMO MARCO PARA EL ESPACIO POLÍTICO**

Las nociones de continuidad y discontinuidad (Foucault, 1989) proporcionan una mejor manera de considerar las relaciones



de los isleños con diferentes sistemas de conocimiento y diferentes trayectorias históricas, y para pensar en los caminos entre el pasado y el presente. Podemos considerar el período colonial como un período histórico que puso las sociedades isleñas bajo una tremenda presión a través de sus diversos, y a menudo exitosos, intentos de “discontinuar” muchas de nuestras prácticas. La práctica religiosa fue transformada por completo; la organización económica y social fue reformada en gran medida. En los capítulos anteriores se ha mostrado que el triunfo más grande de dejar a los isleños y sus propias historias en la discontinuidad, se logró a través de su inscripción en otros sistemas de conocimiento, en el orden occidental de las cosas. Esta inscripción textual de los isleños se logró mediante el acto mismo de negarles ser protagonistas de su propio presente.

No obstante, los isleños sí eran protagonistas de su propio presente. Como lo confirman las inscripciones textuales más recientes, en la Interfaz hay una gran cantidad de evidencia de que, en medio del cambio y de nuestra posición menoscabada, en medio de las discontinuidades con vidas anteriores, los isleños mantuvimos la continuidad con nuestro “yo” anterior, con nuestras propias historias y narraciones de quiénes y qué éramos. En lo que hacíamos y lo que todavía hacemos, los individuos y la colectividad encuentran continuidad; continuamos nuestras propias narrativas, incluso a medida que cambian con las circunstancias individuales y colectivas. No hay una narrativa singular o la misma narrativa, más bien una colección de narrativas paralelas a la compleja historia y posición de los isleños. En suma, éstas dan forma a una narrativa colectiva isleña. La vitalidad de las prácticas contemporáneas de las costumbres isleñas es testimonio de la práctica de continuar nuestro propio camino mientras reconstruimos, renovamos y regeneramos formas familiares con contenido foráneo, aunque estas formas foráneas hayan sido impuestas a la fuerza o adoptadas voluntariamente.

La historia de las experiencias y las prácticas sociales isleñas en esta Interfaz, entonces, no es una historia que no tenga importancia en el análisis de la posición, ya sea histórica o presente, de los

isleños. Esta historia de los isleños como agentes durante el período colonial no se debe olvidar. Tampoco debe ser planteada como un mero período de menoscabo, impotencia y pérdida. A pesar de que fue todo eso, también fue una historia de fortaleza, de cambio y de re-hacernos, y de seguir siendo nosotros mismos; una historia de dignidad, inteligencia, paciencia, ira, resentimiento y frustración. Tal vez es una historia de algunos que se vendieron, que se equivocaron sin duda, ciertamente de pragmatismo, y así sucesivamente. Es una historia de cómo actuamos en el presente de ese período histórico. Vivimos en ese presente y respondimos a sus nuevas circunstancias, como lo hacen los seres humanos en todas partes. Si bien la experiencia histórica de los isleños en esta Interfaz constituye una parte importante de su historia, ahora sólo puede surgir como una historia recuperada. No puede ser una historia definitiva porque el diario vivir no puede recuperarse por completo. Los informes que se escriben de ella son siempre parciales, aunque ayudan a construir un cuadro más complejo de los isleños durante este período.

Históricamente, los isleños —siempre con una visión de sí mismos en el presente— se han ocupado de la negociación de los términos y condiciones de su posición en las circunstancias cambiantes. Cedieron, hicieron concesiones, aceptaron y rechazaron. En puntos específicos de crisis —la Huelga Marítima de 1936, la campaña de “frontera sin cambios” y el litigio del caso Mabo, por ejemplo— dijeron hasta aquí no más y se mantuvieron firmes. Estos momentos decisivos son la parte más visible de la agencia isleña. Menos visibles y disponibles para su inclusión en el análisis, son las experiencias diarias y continuas del individuo, las familias y las comunidades isleñas a medida que respondían a lo nuevo, se incorporaban y se acomodaban, cambiaban algunos aspectos y otros no, desarrollaban análisis de su situación, y negociaban y respondían como personas en el presente. A medida que sus circunstancias se transformaban, se transformaban a sí mismos y añadían elementos a sus sistemas de dar significados, ajustándolos y complicándolos para reflejar mejor la “realidad” de sus vidas diarias. En este proceso, lograron seguir

siendo isleños, aunque hoy en día los isleños tengan poca semejanza con los isleños del pasado. Puede que no hayan estado bien posicionados en este proceso, pero estaban activos.

Pero aun cuando las personas toman decisiones difíciles, pragmáticas o restringidas, a menudo son muy conscientes de las cosas a las que tienen que renunciar cuando toman una decisión específica o aceptan una lógica particular del argumento, y así sucesivamente. Cuando la gente renuncia a su posición, a sus preferencias, a sus prácticas, no necesariamente las “olvidan”. Hacen juicios y siguen adelante, encontrando formas de preservarse a sí mismos y/o su comunidad en las nuevas circunstancias. Gestionan las pérdidas. Reconstruyen sus historias. Esta es la esencia de lo cotidiano donde los individuos, familias, grupos y comunidades transmiten valores importantes mediante su reconstrucción, si es necesario, en diferentes formas y prácticas. De esta manera, los isleños “domesticaron” prácticas de afuera para adaptarlas a las formas isleñas de entendimiento —fue un proceso de apropiación cultural. La religión cristiana reemplazó muchas de las funciones de las antiguas creencias, pero aunque esas prácticas antiguas han desaparecido, no han sido olvidadas por completo. El residuo sigue presente de diferentes maneras, junto con un compromiso con el cristianismo, en la práctica continua de creencias “supersticiosas” y la práctica de la “magia”, y en el análisis religioso de los isleños (ver Sharp, 1993). Los hilos de la continuidad se tejen a través del tiempo en estructura moderna de la vida isleña. Estos no son uniformes en su absorción; en la mayoría de los casos se transforman en el proceso, pero permanecen allí para su incorporación, para su continua transformación y evolución. Las viejas prácticas asociadas con la transmisión de conocimiento continúan: algunos isleños continúan siendo los portadores “elegidos” del conocimiento tradicional; el conocimiento tradicional todavía “se transmite” en forma de regalo. El hecho de cada isleño no lleva este conocimiento no significa que la presencia de este conocimiento continuo no esté dando forma de manera imperceptible a las actuales condiciones de la vida isleña. Las prácticas de los isleños de mantener

la continuidad posibilitan las transformaciones en curso de la identidad isleña que reflejan lo complejo y lo multidimensional; es decir, su particularidad como isleños, pero con identidades más amplias compartidas en otras intersecciones cambiantes, como ciudadanos, trabajadores, consumidores, jóvenes, estudiantes, mujeres, etc.

Las formas en que los isleños se han transformado mientras estaban siendo transformados por otros, constituyen el desarrollo continuo de su lugar en su propia historia. Si las preocupaciones acerca de la preservación cultural pueden ser vistas en términos de continuidad y discontinuidad, podemos obsesionarnos menos por mantener el pasado exigiendo constantemente pruebas de él en nuestro presente, y podemos preocuparnos más por el proceso de mantener la continuidad con el pasado mientras buscamos el futuro; buscamos retener una identidad propia pero necesariamente cambiante en consonancia con los tiempos e imperativos cambiantes. Podemos cuidar el pasado y preservar los conocimientos tradicionales de diferentes maneras o modos todavía inimaginables, y podemos continuar como siempre lo hemos hecho. Esto tiene que ver fundamentalmente con el proceso de construcción de significados a medida que vivimos nuestras vidas diarias. En esto tenemos mucha práctica aunque no estemos bien situados. En esto una vez más está implicada la experiencia del diario vivir de los isleños. Además, los sistemas de conocimiento, nuestro acceso a ellos, y el posicionamiento (subjectividades) producido por nuestra relación con ellos están implicados en comprender y mejorar nuestra posición en este proceso.

### **LOCALIZANDO LA AGENCIA ISLEÑA**

Lo cotidiano —donde los isleños activos y concedores negociaban (y siguen negociando) los cambios que se manifiestan en sus vidas diarias— debe ser teorizado en cualquier análisis de la Interfaz, de lo contrario la posición de los isleños en la Interfaz no puede entenderse a través de su experiencia de ella. Más bien, la

comprensión de la posición de los isleños se ve situada dentro de las prescripciones de los marcos teóricos ya que estos proporcionan un orden y una lógica que tiene sentido. Por otra parte, estos análisis tienen sentido porque en las narraciones que producen hay verdades parciales que no se pueden negar. Por ejemplo, los isleños eran y son diferentes y diversos; han sido sometidos al control estatal de represión y han sufrido la pérdida de antiguas prácticas culturales.

Es en la vida cotidiana que la promulgación de las construcciones teóricas posiciona a los isleños y los limita o los habilita en términos reales. Comprender esto es una noción fundamental si como isleños, vamos a desenredarnos algún día de las historias coloniales y entender nuestra posición actual en más detalle, y también si los otros van a entender nuestras respuestas actuales más plenamente.

En el diario vivir, como hemos visto en capítulos anteriores, existen pruebas de isleños que no eran isleños prescritos, que no se ajustaban a este punto de vista determinado, que no estaban de acuerdo con la relación engendrada, que no se oponían a las nuevas circunstancias, que estaban transformándose y rehaciéndose a sí mismos en aquel momento en sus circunstancias y actividades diarias, aun cuando las limitaciones y las condiciones de esas circunstancias significaban un rechazo constante de la posición de los isleños como algo capaz de formar parte del presente en las mismas condiciones que los demás. También hay pruebas de la negativa de los isleños a través de la desobediencia, la indiferencia, y un mínimo de cooperación con el nuevo orden emergente, mientras trataban de negociar lo nuevo en sus propios términos. En todos los informes, desde cualquier posición que fueran escritos, podemos ver que los isleños estaban viviendo en el presente: eran actores en sus propias vidas, no era un grupo pasivo de personas previamente congeladas en una distorsión del tiempo y que se estaban descongelando pacientemente debajo de un cocotero a la espera de recibir nuevas direcciones para el futuro. Los informes misioneros, los

registros e informes gubernamentales, los registros de compañías marítimas, de visitantes y las evaluaciones históricas de tiempos pasados y las más recientes, proporcionan vislumbres de isleños activos, positivos, pensantes que se abrían camino respondiendo y negociando cuando y como exigieran las circunstancias y los imperativos diarios, como siempre lo habían hecho entre sí, con sus vecinos más cercanos y con los visitantes de períodos anteriores. La memoria de los isleños y la conciencia transmitidas de generación en generación también ofrecen atisbos de isleños que no interiorizaron la posición prescrita.

Para el gobierno de Queensland, el isleño inteligente era aquel en el que se podía confiar, el que era razonable, el que podía ver la lógica de sus administradores: el isleño que sabía lo que era mejor para sus intereses. Por supuesto, el isleño cooperativo era un isleño inteligente que se ubicaba de la mejor manera posible dentro de las limitaciones de las circunstancias. El isleño no cooperativo era también un isleño inteligente que se negaba ser posicionado en la forma prescrita. Estos dos isleños a menudo podían ser el mismo isleño en diferentes circunstancias o isleños diferentes que respondían a las mismas circunstancias. Así, en el día a día, a pesar de las prescripciones teóricas que situaban a los isleños y que tenían elementos materiales y efectos reales en la vida cotidiana, no había nada prescrito en las formas en que los isleños respondían.

Es importante no idealizar la agencia isleña en este proceso. Los isleños fueron —y en la mayoría de las situaciones siguen siendo— posicionados en términos restrictivos en la Interfaz. Lo que los isleños entienden o las formas en que le dan sentido a las cosas en la Interfaz, es en sí mismo constitutivo y derivado de su posición en ella. La Interfaz es en este sentido el espacio de continuidades y discontinuidades históricas continuas, a medida que la gente desecha y adopta diferentes formas de entender, ser y actuar en un entorno complejo y cambiante.

## LA INCORPORACIÓN DE LA EXPERIENCIA DEL DIARIO VIVIR EN LA TEORÍA

A lo largo de este libro, se ha venido construyendo una proposición según la cual las maneras de entender a los isleños han sido limitadas en su utilidad porque interpretan las “realidades” isleñas desde otro punto de vista. También he sugerido de forma progresiva que centrar a los isleños como agentes de una continuidad permanente en sus vidas cotidianas —a través de la inclusión de su interpretación de sus experiencias del diario vivir, dentro del orden actual y el cambiante—, puede ir mucho más allá en cuanto a proporcionar representaciones más útiles de las “realidades” isleñas y conocimiento más útil sobre la posición de los isleños. Dichos informes y entendimientos “isleños” habilitarían mejor a las personas involucradas en la transformación de las vidas isleñas (en el proceso de reforma constante para rectificar las desventajas históricas), para desarrollar, implementar y evaluar políticas y programas que reflejen, actúen, sirvan y defiendan los intereses isleños, como lo determinen ellos mismos.

Pero, ¿qué constituiría este posicionamiento “isleño”?, ¿y cómo podría esto influir en la política y la práctica a través de cualquier inclusión o interpretación de la experiencia isleña? Esto requiere mucho más que simples inclusiones de “informes” isleños de su experiencia. También requiere mucho más que la inclusión de las “perspectivas” isleñas en temas específicos a través de las ya bien establecidas prácticas de “consejo y consulta” del proceso de reforma, y mucho más que la presencia de los isleños en las burocracias que determinan y/o implementan la política y la práctica.

La interpretación de la experiencia está siempre mediada por fundamentos teóricos de análisis como lo demuestran las diferencias entre previos y posteriores análisis históricos. Dar primacía en el análisis a la experiencia de los isleños en el diario vivir no debe ser concebido en términos simples como algo ingenuo y similar a la percepción individual. La experiencia de los isleños de la vida cotidiana ya se encuentra condicionada y está dentro de un conjunto complejo

de relaciones y cualquier análisis de las descripciones de esa experiencia tiene que revelar lo político de esas relaciones al incluir los conflictos, las contradicciones, la incoherencia de las posiciones contendientes a medida que las personas le dan sentido a su experiencia. La idea aquí no es pensar en esta experiencia simplemente en términos de la producción de relatos individuales de la misma. Aunque los individuos dan informes diferentes y variados de sus realidades vividas, y aunque estos informes producen información valiosa, los informes individuales son narrativas personales. En cambio, la idea es ofrecer un análisis de por qué y cómo estos conjuntos complejos de relaciones se construyen o dan lugar a diferentes “realidades” para el colectivo isleño del Estrecho de Torres, en comparación con los demás australianos, así como con la diversidad al interior del colectivo.

Además, la idea es proporcionar alguna inclusión de la validez de esta experiencia de las vidas isleñas inscritas dentro de un conjunto complejo de relaciones, como algo digno de figurar en las teorías de quiénes y qué son los isleños y, lo más importante, la forma en que están posicionados.

Sin ella, la comprensión de los isleños de esta posición estará limitada a la narrativa tal como es ahora: la voz autorizada y personal que se re-inscribe dentro de lo teórico sin afectar o complicar esa otra gran narrativa, sea la que sea en el momento. A los isleños se les dejará “contar sus historias” o “asesorar” a fin de que otros puedan entenderlos, pero el mundo complicado de analizar e interpretar el cambio tal como se manifiesta en las realidades isleñas vividas se dejará para que otros lo supervisen como en el pasado. La narrativa personal puede explicar la experiencia del diario vivir desde la perspectiva de los isleños, pero no es lo mismo que incorporar esta explicación de la posición de uno en la red más complicada de la Interfaz, donde muchas narraciones, historias y elementos se unen en formas que no siempre pueden articularse coherentemente en una explicación teórica diferente de la posición de los isleños. Sin embargo, proporciona la evidencia de ello. Además introduce informes isleños para que se incluyan en el contenido del análisis. Este



contenido tiene que ser cuestionado para generar explicaciones más útiles de la posición de los isleños. ¿Entonces, cuáles son los parámetros que se deben tener en cuenta en la Interfaz Cultural para un posicionamiento isleño?

### **HACIA UN POSICIONAMIENTO ISLEÑO**

La interfaz cultural es el espacio en el que los isleños viven y actúan diariamente y es en este sentido tanto el espacio personal como el espacio cívico, es decir el lugar donde le damos sentido a nuestra experiencia individual y colectiva. Es una ubicación vivida. Sin embargo, no hay que ceder a la tentación de pensar en la interfaz como un espacio físico. Es importante reiterar que la interfaz cultural es la superposición de intersecciones múltiples de conjuntos de relaciones y, en este sentido, es también un espacio teórico. La experiencia de los isleños se constituye en unnexo complejo entre la “experiencia vivida” y las construcciones discursivas que se desarrollan en muchas intersecciones en movimiento, que no pueden reducirse a una intersección en particular (por ejemplo, la relación entre lo tradicional y lo *mainstream*). La experiencia de los isleños está mediada en sí por las maneras en las que se constituye y se explica. Nuestra experiencia se encuentra dentro de un complejo conjunto de relaciones y, por lo tanto, está abierta a la interpretación. No puede haber un “auténtico” informe de la experiencia isleña que pueda representar una “verdad” única de nuestra realidad. En este sentido, cualquier nuevo marco teórico que intente incluir los posicionamientos isleños, debe ver la Interfaz principalmente como un espacio de lucha por el significado de nuestra experiencia.

Las perspectivas isleñas emergen de las diferencias entre la interpretación de la experiencia entre los isleños y aquellos otros que entienden la experiencia isleña desde otro punto de vista. Sin las contradicciones y conflictos entre las construcciones de los otros sobre los isleños, y/o interpretaciones institucionales de nosotros y de nuestra propia experiencia, no habría necesidad de considerar las

perspectivas de los isleños. Es en este espacio disputado donde se produce una perspectiva particular de los isleños.

Es importante reconocer que esta lucha por el significado también incluye luchas por el significado entre los mismos isleños. Los isleños están posicionados de manera diferente en relación a la Interfaz por cosas tales como las diferencias de género, el patrimonio, niveles de educación, acceso a diferentes tipos de conocimiento, la ubicación geográfica, la experiencia histórica, la afiliación religiosa, la edad, los roles sociales, otras creencias, etc. Ningún isleño “experimenta” la Interfaz exactamente de la misma manera que otro porque la manera en que les damos sentido a nuestras experiencias está mediada constantemente por toda una serie de factores, incluyendo las mediaciones impuestas desde el exterior y producidas subjetivamente. Es esencial no cometer el error de pensar que las diferencias entre las perspectivas individuales o colectivas de los isleños son el resultado directo del hecho de que algunos isleños hayan tenido experiencias más “auténticas” de ser isleño que otros, o que los relatos más “auténticos” de las experiencias isleñas son aquellos que se derivan de los isleños que viven una vida más “auténticamente” tradicional.

Es fundamental también reconocer que los isleños han estado y todavía están posicionados en la Interfaz de maneras que producen diferentes realidades. Un anciano isleño que ha vivido en gran parte una vida de subsistencia en una comunidad remota, y que fue educado hasta el tercer grado, no es más “auténtico” como isleño que un joven criado en la Isla Jueves, que tiene un título terciario y trabaja para el gobierno. Ambos son isleños cuyas experiencias les puede llevar a interpretar el significado de sus realidades vividas de maneras diferentes, pero estas interpretaciones son igualmente legítimas. Al llegar a conclusiones generales sobre el significado de sus experiencias como isleños, es posible de hecho que lleguen a análisis similares de su posición aunque el contenido puede ser muy diferente. También pueden tener diferentes análisis de su posición que permiten la producción de explicaciones más útiles de la posición isleña,

ya que resaltan los diferentes efectos de los muchos elementos que condicionan las experiencias de los isleños del Estrecho de Torres.

Debido a que los isleños ya están constituidos en su relación con los demás y en sus relaciones diferenciales entre sí, la experiencia está abierta a una amplia gama de interpretaciones, a menudo contradictorias. Podemos argumentar que las sensibilidades del colectivo isleño se derivan del consenso que rodea el significado de sus experiencias y las metas para su futuro. Esto es cierto, pero el consenso se manifiesta con mayor fuerza en los puntos de crisis que producen una unidad de propósito frente a amenazas externas. En el día a día de circunstancias menos presionantes, cuando los isleños reflexionan o discuten los detalles de diseños para el futuro dentro del colectivo, y la forma de cambiar las prácticas para sus propios intereses, el consenso es más difícil de alcanzar. Leer la falta de una perspectiva isleña singular o fija como evidencia de profundas divisiones o de que algunos isleños han perdido su rumbo en relación con las prioridades de su comunidad —poniendo en peligro las nociones colectivas de lo que significa ser isleño—, una vez más es no comprender la situación. El colectivo puede mantener el consenso sobre los objetivos futuros aunque esté bastante fragmentado en cuanto a las diversas maneras de alcanzarlos. La contienda sobre el significado de la experiencia y la inclusión de ésta en el análisis de nuestra posición, sin lugar a dudas, facilita una enriquecida discusión de los problemas y ayuda a esclarecer los elementos críticos que deben ser llevados a un consenso en aras de una cohesión colectiva de los isleños.

La construcción de un posicionamiento isleño en un marco teórico requiere entonces más que la inclusión de la perspectiva de los isleños y de sus narrativas. Requiere el reconocimiento de la existencia de su naturaleza controvertida, los muchos puntos de vista a través de los cuales pueden ser analizadas, y la teorización de estos aspectos constitutivos de la experiencia de los isleños, como parte integral de la comprensión de la complejidad de su posición. Es decir, el posicionamiento de los isleños nunca puede reducirse a la inclusión del contenido isleño, o a la expresión de la opinión isleña

a través de datos, encuestas, consultas o procesos de asesoramiento. Estos pueden proporcionar el contenido, pero cualquier posicionamiento isleño debe surgir durante el proceso de análisis. Esto implica no entender la posición de los isleños a través de su experiencia de esta posición, como una certeza, como algo con un significado fijo, como esencialmente cultural, como algo que está esperando ser descubierto y que sólo necesita ser “contado”. Incluir la experiencia de esta manera es problemático si la aceptamos como un relato “verdadero” o “auténtico” de lo que significa ser isleño. Es mucho más una cuestión de entender y explicar el posicionamiento complejo que es constitutivo de la experiencia isleña en la Interfaz como una lucha constante por el significado, es decir, la contienda por el significado. Tiene que ver con las diversas interpretaciones que se pueden aplicar para darle significado a esta experiencia de manera que tenga sentido para los involucrados en comprender a los isleños. Los posicionamientos isleños están condicionados en estos conjuntos complejos de relaciones que existen en la Interfaz, y entender el posicionamiento isleño implica comprender esa complejidad y convertirla en un interés primordial de cualquier teoría que dé forma al análisis.



## UNA TEORÍA DESDE EL POSICIONAMIENTO INDÍGENA

---

Estamos en una caja cerrada a la espera de que  
la destapen.

—Isleño del Estrecho de Torres al Protector  
Subjefe  
en el Informe del 22 de febrero de 1936 (citado en Sharp,  
1993, p. 197)

La discusión del capítulo anterior nos lleva a la cuestión de cómo realizar un análisis que tenga en cuenta las experiencias isleñas en la Interfaz Cultural. En este punto, quiero aprovechar la oportunidad para ampliar la discusión para abordar una teoría del posicionamiento indígena en general. ¿Cómo pueden navegar los estudiantes, académicos e investigadores indígenas en las diferentes disciplinas las complejidades de la experiencia indígena en espacios tan controvertidos? El término “posicionamiento” (*standpoint*) es a menudo sustituido por “perspectiva” o “punto de vista”, pero estos no representan adecuadamente el uso del término en la teoría, que como enfoque teórico es bastante complejo y controvertido.

La teoría del posicionamiento feminista surgió en las décadas de los años 1970 y 1980 en un intento de hacer frente al problema de articular la experiencia de las mujeres de su mundo como algo organizado a través de las prácticas de producción del conocimiento, y que teorizaba las posiciones de la mujer como resultados racionales y lógicos del orden natural de las cosas; cuando de hecho eran posiciones socialmente construidas que eran el resultado de formas particulares de organización social que apoyaban la posición y la autoridad de los hombres sobre las mujeres (Smith, 1987). Como mé-

todo de investigación, la teoría de posicionamiento fue utilizada por una diversidad de grupos marginados cuyos relatos de experiencias fueron excluidos o subyugados dentro de la producción del conocimiento intelectual. Sin embargo, el análisis desde el posicionamiento de la experiencia cotidiana de la gente no es la suma de las historias de la experiencia vivida. No es la producción sin fin de narrativas subjetivas para interrumpir informes objetivados. Según Pohlhaus, funciona con base en la premisa de que:

En primer lugar la posición social del sujeto cognoscente es epistémicamente significativa; donde el conocedor se posiciona socialmente no solo permitirá hacer el conocimiento sino que también lo delimitará. En segundo lugar, el conocimiento más objetivo no es producto de la mera observación o de una perspectiva desinteresada del mundo, sino que se consigue luchando por entender la experiencia de uno a través de una postura crítica del orden social en el que se produce el conocimiento. (Pohlhaus, 2002, p. 285)

Los informes de posicionamiento, entonces, dependen de la reflexividad y la distinción entre la experiencia y el posicionamiento (Pohlhaus, 2002). Situarnos a nosotros mismos como “conocedores” en el marco no nos convierte en el objeto de estudio, sino que “implica la investigación de las relaciones sociales dentro de las cuales nosotros como ‘conocedores’ conocemos” (p. 287). Esto también implica saber dónde buscar y qué tipo de relaciones sociales pueden formar nuestro conocimiento. Para tomar prestado de Pohlhaus nuevamente: “ser [...] [un conocedor indígena] no produce una postura crítica ya lista sobre el mundo, sino más bien la situación [...] [de los conocedores indígenas] la que proporciona las preguntas por las que uno debe empezar, con el fin de producir más conocimiento objetivo” (Pohlhaus, 2002, p. 287). El posicionamiento, entonces, no se refiere “a una posición social en particular, sino que es un compromiso con el tipo de preguntas que allí se encuentran” (Pohlhaus, 2002, p. 287), y según Harding (1991), este compromiso nos impulsa a “forjar” un posicionamiento crítico indígena.

Un posicionamiento indígena, por lo tanto, tiene que ser producido. No es un simple reflejo de la experiencia y no pre-existe en el diario vivir, a la espera de que se lo saque a la luz. No se trata de ningún tipo de sabiduría oculta que los pueblos indígenas poseen. Es una forma particular de análisis, y es en sí mismo tanto una construcción discursiva como un dispositivo intelectual para persuadir a los demás y elevar lo que tal vez no podría haber sido un foco de atención para los demás. No es determinista de cualquier verdad, sino que abre una base desde la cual se puede lanzar una serie de argumentos posibles para una serie de propósitos posibles. Estos argumentos todavía tienen que ser racionales y razonados; deben responder a la lógica y los supuestos sobre los que se construyen. Los argumentos desde esta posición no pueden afirmar una atestación de la verdad que esté más allá del escrutinio de los demás como si, por ser miembro de la comunidad indígena, lo que yo digo fuera lo que cuenta.

Esto, entonces, no es una forma indígena de “hacer conocimiento”. La teoría de posicionamiento tampoco permitiría que fuera suficiente que los estudiantes indígenas (o académicos) se dieran autoridad únicamente por su experiencia. Más bien, alentaría hacer uso de esa experiencia para influir en un análisis crítico de las posiciones y argumentos aceptados. De esta manera, un posicionamiento indígena aboga por lo que Harding (Pohlhaus, 2002, p. 285) llama “objetividad fuerte”, al incorporar informes de las relaciones a las cuales no están atentos los “conocedores” situados en posiciones sociales más privilegiadas. Es una forma particular de investigación. Es la explicación y el análisis de cómo la organización social y las prácticas de conocimiento, a través de sus diversos aparatos y tecnologías de la producción textual organizan, se organizan y se expresan en el diario vivir, tal y como se ven desde dentro de esa experiencia. La experiencia vivida en la Interfaz Cultural es el punto de entrada para la investigación, no el caso que se está investigando. Se trata de encontrar una manera de explorar las realidades de la vida cotidiana y descubrir cómo expresarse conceptualmente desde el interior de



esa experiencia, en lugar de depender de los conceptos y categorías predeterminados y desplegarlos para explicar la experiencia. Para los estudiantes indígenas esto requiere el desarrollo de complejas habilidades de análisis y de escritura.

La teoría de posicionamiento no se desarrolló como una teoría singular, sino que se ha fraguado a partir de diferentes interpretaciones de otras teorías asociadas con los enfoques marxistas, post-estructuralistas y post-modernistas. Ha sido objeto de muchas críticas y ha caído un tanto en desuso (ver Moore & Muller, 1999; Walby, 2000). Las críticas han estado dirigidas hacia sus debilidades: el derrotismo de lo que algunos llaman la tendencia al “relativismo epistémico”; la fragmentación interminable a través de categorías de diferencia; un desafortunado énfasis en “quién puede saber” más que en “lo que puede llegar a saberse”; la preocupación por la política de la identidad y la ubicación que reifican las fronteras entre grupos que también tienen preocupaciones comunes; y la contención de lo político y las acciones al reconocimiento y la ubicación en vez de la redistribución y la transformación. Estas debilidades tienen que ser tratadas por los académicos indígenas a fin de que se puedan producir informes que articulen formas de agencia indígena creadas en sitios locales a través de la organización social del conocimiento y sus tecnologías, y que provean contenido a cómo las personas se involucran y participan en ellos y a través de ellos .

Para los estudiantes, académicos e investigadores indígenas, la teoría de posicionamiento, a mi modo de ver, es un método de investigación, un proceso para hacer más inteligible “el corpus de conocimiento objetivado sobre nosotros”, a medida que surge y organiza la comprensión de nuestras realidades vividas. Veo esto como la teorización del conocimiento desde una posición particular e interesada, no para producir la “verdad” de la posición indígena sino para revelar mejor el funcionamiento del conocimiento y la comprensión de cómo los indígenas se encuentran atrapados e implicados en su labor.

Esto para mí es un punto de partida útil para un primer principio de una teoría de posicionamiento indígena, a saber, los pueblos indígenas están enredados en un espacio de conocimiento muy controvertido en la Interfaz Cultural. Comenzaría entonces a partir de la premisa de que mi posición social está discursivamente constituida dentro, y es constitutiva de un complejo conjunto de relaciones sociales tal como se expresan a través de la organización social de mi vida cotidiana. Como “conocedor” interesado, busco entender cómo he llegado a entender; busco saber dentro de las complejidades de la interfaz en qué lugar nuestra experiencia se constituye y es constitutiva del corpus.

Un segundo principio útil para una teoría del posicionamiento indígena reconocería la agencia indígena como algo que está enmarcado dentro de los límites y posibilidades de lo que puedo saber desde esta posición constituida; reconocer que en la interfaz constantemente se nos pide ser a la vez continuos con una posición y discontinuos con otra (Foucault, 1972). Esto se experimenta como un “tira y afloja” entre las posiciones indígenas y no indígenas; es decir, la confusión familiar al pedírsele constantemente, y en cualquier momento, estar de acuerdo y en desacuerdo al mismo tiempo con cualquier propuesta sobre la base de una opción limitada, entre la perspectiva del hombre blanco o del hombre negro. Para mí, esto proporciona un medio para ver mi posición en relación particular con los demás, para afirmar mi conocimiento de cómo me están posicionando, y para defender una posición si tuviera que hacerlo.

Un tercer principio que puede resultar ser útilmente incorporado es la idea de que las “tensiones” constantes que este tira y afloja crea, son experimentadas físicamente, y ambas informan, así como limitan, lo que puede decirse y lo que no hay que decirse en el diario vivir. Tener en cuenta esta tensión nos ayuda a ir más allá de las nociones de poder estructuralistas y los análisis causales resultantes. Esto nos permitiría tener una visión más sofisticada de las tensiones creadas entre las dualidades indígenas y no indígenas, no como la traducción literal de lo que se dice o se escribe en las propo-

siciones, sino como la experiencia física y la memoria de este tipo de encuentros en el diario vivir; y permitiría también incluirlos como parte de la constelación de elementos *a priori* que forman y limitan no sólo la gama sino la diversidad de nuestras respuestas.

Con estos tres principios, aunque tenga conocimiento de mi experiencia en la interfaz y pueda forjar un posicionamiento crítico, no voy a revertir a la llamada posición dominante a través de argumentos simplistas de omisión, exclusión o tergiversación, sino más bien quiero hacer mejores argumentos en relación con mi posición dentro del conocimiento, y en relación con otras comunidades de “conocedores”.

Vemos y actuamos de esta manera todo el tiempo. Pensemos en algo como el humor indígena: sale de este lugar donde formamos una comunidad en torno a algún entendimiento intersubjetivo compartido de nuestra experiencia, donde podemos entender los chistes. Veamos los pobres invitados de Mary G en el programa de televisión de la cadena SBS: son forasteros en este mundo de experiencia y deben comprender nuestros relatos de la misma y sentir lo que es *no* ser “conocedor” de este mundo. El humor y la sátira son formas de análisis social y comentario muy específicos. Los comediantes como Mary G tienen razón en “hacer” análisis sociales que iluminan nuestra forma de ver nuestra experiencia, que insertan en el análisis nuestra experiencia de vivir en un espacio donde se han constituido nuestras subjetividades compartidas.

El humor indígena es una forma de dar sentido desde dentro de esta experiencia. Reconoce las tensiones y complejidades de la vida cotidiana y las refleja en este espacio; y el hecho de que todos “entendemos el chiste” proporciona evidencia de nuestro conocimiento de cómo surgen las complejidades en este espacio en nuestra experiencia del diario vivir. El chiste no resuelve nada, pero sí articula algo conocido pero no dicho. Nos reímos porque expresa algo que reconocemos, algo que ya sabemos. Nos mofamos de nosotros mismos, y al hacerlo, el humor revela nuestra comprensión incompleta de cómo funciona el mundo más allá de nosotros y el

misterio de sus formas. También captura una dimensión importante de nuestra experiencia en este lugar. Y el humor indígena revela la ignorancia de los foráneos de nuestra forma de actuar y comprender nuestro mundo; y sí que nos hemos reído más de una vez a expensas del hombre blanco. En el humor, hay escrutinio de nosotros mismos como actores en nuestro mundo y el reconocimiento de ese mundo más allá que es omnipresente, y con frecuencia, sin lógica coherente desde nuestro punto de vista.

Es por eso que necesitamos una teoría que como primer principio pueda generar informes de las comunidades de pueblos indígenas en espacios de conocimiento disputados; que, como segundo principio proporcione agencia a la gente; y como tercer principio reconozca las tensiones, complejidades y ambigüedades de todos los días como las condiciones en sí que producen posibilidades en los espacios entre las posiciones indígenas y no indígenas. De esta forma podemos presentar un posicionamiento indígena para ayudarnos a desenmarañarnos y desenredarnos de las condiciones que delimitan quién, qué o cómo podemos o no podemos ser. Para ayudar a vernos a nosotros mismos como personas que están a cargo del diario vivir, y para ayudar a comprender nuestras variadas respuestas al mundo colonial.

## **OBSERVACIONES FINALES**

El enfoque de este libro ha sido los isleños del Estrecho de Torres, pero mucho de lo que he propuesto es pertinente a otros pueblos y contextos indígenas. Hay claras implicaciones para la forma en que consideramos a los estudiantes indígenas en las disciplinas de la educación superior. En esta sección final quiero retornar a cuestiones académicas específicas relacionadas con la inclusión de contenido “indígena” en las disciplinas y la posición de los estudiantes y académicos indígenas dentro de estas relaciones. ¿Cómo vamos a ayudar a los estudiantes a comprometerse con las disciplinas de manera que les proporcione el espacio para cuestionar y dar forma a su avance sin incurrir en el costo personal a menudo asociado con la

alienación y la ira? ¿Cómo vamos a ayudar a los estudiantes a participar de maneras que no se vean limitados a aceptar la posición que se les ofrece a través de la imaginación de otros? ¿Cómo podemos ayudar a los estudiantes a fin de que su experiencia educativa sea de compromiso intelectual con el contenido y los métodos de las disciplinas, a la luz de su propia experiencia como indígenas, en vez de replegarse a la separación y al aislamiento intelectual?

En facultades y disciplinas, la atención que se ha puesto en los asuntos y contenidos indígenas ha sido un foco de reforma y desarrollo con resultados variados en las últimas dos o tres décadas. Hasta finales de 1960 el contenido “indígena” se enseñaba a través de disciplinas como la arqueología, la antropología y la lingüística (Peterson, 1990). La reforma de asuntos indígenas, particularmente a partir de la época del gobierno de Gough Whitlam (1972), produjo un florecimiento de la investigación en áreas relacionadas con el mejoramiento de las condiciones sociales de los pueblos indígenas de Australia, particularmente en educación y salud. Sin embargo, el interés en la investigación en las maneras en que la práctica colonial ha dejado huella en nosotros y en las formas revisadas de entender las historias, las culturas y las filosofías indígenas también aumentó.. Esta investigación ha dado forma, y ofrece ahora la mayor parte del contenido, a la manera en que entendemos a los pueblos y cuestiones indígenas dentro de las disciplinas.

No obstante, en muchas de las reseñas y proyectos de investigación relacionados con los factores que afectan el éxito de los estudiantes universitarios indígenas, se mencionan de forma consistente temas relacionados con el contenido y la enseñanza de temas indígenas (véase por ejemplo, Sonn, Bishop, & Humphries, 1996; Penfold, 1996; Walker, 2000; Malcolm & Rochecouste, 2002; Usher, Lyndsay, Miller, & Miller, 2005). Las preocupaciones por el contenido indígena insuficiente y la tendencia a “añadirlo” como una de las muchas perspectivas “multiculturales”, por el trato irrespetuoso de algunos contenidos indígenas, por la falta de consideración de los sistemas de conocimiento y las “formas de saber” indígenas, y por la falta de aco-

modo a los “estilos culturales de aprendizaje”; son constantemente mencionadas como razones de la deserción de los estudiantes o su alienación.

Como respuesta a la continua escasez e invisibilidad de los contenidos y cuestiones indígenas, algunas universidades han hecho un gran esfuerzo por incorporar “perspectivas indígenas en el currículo”. Algunas universidades australianas han establecido escuelas de estudios indígenas para concentrar el esfuerzo, en lugar de dispersarlo; algunas retienen y desarrollan contenidos indígenas dentro de las disciplinas pertinentes; y muchas han establecido cursos de especialización y programas de pregrado para estudiantes indígenas en determinadas áreas profesionales como la salud, la educación comunitaria, gestión empresarial, etc.

El movimiento hacia currículos más inclusivos, comoquiera que se haya abordado, se basa en gran medida en la investigación no indígena sobre cuestiones indígenas y ha fomentado la extracción de elementos de maneras indígenas de entender el mundo —conocimiento matemático, astronomía, cuentos, mitología, arte, conocimiento del medio ambiente, religión— y la inserción y adecuación de estos elementos en áreas curriculares específicas. El propósito de tales inclusiones es desarrollar la comprensión de los estudiantes sobre la Australia indígena y de los predicamentos actuales; la mayor parte de este contenido contribuye a ese objetivo.

Pero hay otras consideraciones que necesitan un poco más de reflexión antes de discutir cualquier asunto sobre la enseñanza y el aprendizaje asociados con el Conocimiento Indígena a nivel de educación superior. Estas giran en torno a la ubicación de los estudiantes indígenas en la Interfaz Cultural.

Para muchos estudiantes y profesores indígenas, sin importar nuestra distancia de lo que entendemos por “el contexto tradicional”, la base epistemológica indígena de construcción del conocimiento y las formas de “hacer” conocimiento, no son completamente desconocidas. No están integradas en un conocimiento detallado de la tierra y de un lugar para todos nosotros, ni en el conocimiento del

medio ambiente o ecológico indígena, sino en las maneras de contar historias y de hacer la memoria, están en la música, el arte y las artes escénicas; en las prácticas culturales y sociales; en las formas de relacionarse con familiares y la socialización de los niños; en las formas de pensar y de transmitir el conocimiento e incluso en idiomas acriollados; y en ese término popular aunque no bien definido que abarca todo, “la visión del mundo”, y así sucesivamente. Mis propias hijas, que han pasado la mayor parte de su vida fuera del Estrecho de Torres, sin embargo tienen una visión de sí mismas y de su posición en el mundo que han sido generadas dentro de las historicidades y prácticas contemporáneas en este espacio.

Pero los estudiantes y académicos indígenas también están enraizados en las disciplinas occidentales, a través de la experiencia histórica, a través de la cristianización, a través del idioma inglés, a través de intervenciones e interacciones con las instituciones coloniales y contemporáneas, a través de la educación formal, a través de convenir con los dictámenes de la ley y del mundo del trabajo, de los valores democráticos, a través del diario vivir, mediante el uso de la tecnología, a través de la cultura popular, y así sucesivamente. Esto también es familiar e identificable, y podemos aceptarlo, rechazarlo, asimilarlo, domesticarlo, usarlo o subvertirlo, pero estamos constantemente comprometidos con ello, a medida que avanzamos en un proceso constante de interminables y a menudo inconscientes negociaciones dentro de estos marcos —o puntos de referencia— para ver, entender y conocer el mundo.

La negociación dentro de ellos es un proceso de transformación de un sinfín de instancias de aprendizaje y olvido, de fusión y separación, de descartar y adoptar, de continuidad y discontinuidad. Participamos en estas formas de ver, ser y actuar en el mundo, a menudo de formas muy contradictorias, ambiguas o ambivalentes. Adoptamos con diversos grados de compromiso, tanto en el tiempo como en el espacio, varias posiciones dependiendo del momento, dependiendo de qué experiencias, capacidades, recursos y discursos tenemos a disposición, de acuerdo con lo que está en juego para no-

sotros o nuestra familia o nuestra comunidad, y así sucesivamente, y de acuerdo con las experiencias del pasado, las realidades actuales, aspiraciones y futuros imaginados.

En este lugar de la Interfaz Cultural los alumnos indígenas que estudian las disciplinas se forman discursivamente como sujetos con respecto a esa “matriz de discursos abstractos que construyen una conciencia de nosotros mismos, que se encuentra fuera de lo local, fuera de cómo se experimenta la vida” (según D. Smith 1987, 1990, 1999). Y es en este escenario, a través de la comprensión de lo que constituye y es constitutivo de la experiencia indígena, que los académicos universitarios necesitan re-teorizar a los estudiantes indígenas como alumnos potenciales.

Cualesquiera que hayan sido las particularidades de sus experiencias anteriores, los alumnos entran a los programas universitarios ya formados y posicionados discursivamente de diversas maneras, para utilizar el conocimiento que ha marcado su posición. En este contexto de aprendizaje, los discursos sociohistóricos que han constituido su posición, se organizan y están ordenados a través de las disciplinas y el corpus, con base en un orden occidental de las cosas. Algunos de los encuadres teóricos dentro de este orden han llegado a formar una posición común y un consenso acerca de la comunidad indígena. La impugnación del conocimiento es más fácil para aquellos estudiantes con contenidos e ideologías a la par de estas posiciones aceptadas. La impugnación es también más fácil si se toman en cuenta los lugares de cuestionamiento en términos de intersecciones simples.

Sin embargo, los estudiantes indígenas a menudo sienten las contradicciones y tensiones cuando se ven obligados a alinearse con uno u otro lado, sobre todo cuando ven las debilidades de los ejemplos y argumentos en ambos lados del debate. No obstante, es más difícil problematizar los conceptos teóricos más importantes y buscar una cartografía intersubjetiva de nuestras muchas relaciones en la Interfaz Cultural ya que estos exigen una explicación de conjuntos más amplios de relaciones discursivas, que van más allá de la



interpretación literal del texto o de los encuadres teóricos dentro de un determinado acercamiento a un tema.

Por ejemplo, cuando hacemos uso del concepto de soberanía o de autodeterminación, ¿cómo se sitúan estos dentro de conjuntos de relaciones discursivas más amplias del discurso colonial, del jurídico y del los derechos, etc.? ¿Cómo se han dispuesto condiciones *a priori* de nuestro pensamiento? ¿Cómo se enmarca el pensamiento en una serie de áreas implicadas en la práctica? ¿Cómo permite o no permite ciertos tipos de discusión al respecto nuestra suscripción a ello? Y ¿cuándo es posible hablar de otra cosa para lograr nuestros objetivos? Por ejemplo, cuando los conceptos jurídico-políticos trabajan y se constituyen a través de relaciones complejas con el discurso antropológico y en la salud o en la educación, y luego se complican aún más por los aparatos discursivos de la política, los administrativos y los burocráticos, ¿de qué manera se pueden exponer? ¿Cómo pueden los estudiantes poner de lado el pensamiento aceptado en un área, sin poner de lado la lealtad a los intereses indígenas? ¿Pueden tomar otras posiciones sin ser tachados de esencialistas o asimilacionistas? Si es así, ¿cuáles son esas posiciones? No abrir proposiciones teóricas a una discusión más complicada, significa que la dinámica de la Interfaz Cultural se cierra a favor del orden occidental de las cosas y su constitución de lo que debería ser una “oposición” indígena.

Los estudiantes indígenas, especialmente los más jóvenes, a menudo no tienen un fundamento totalmente articulado, basado en su experiencia, para refutar el conocimiento en las disciplinas sobre el tema indígena. Mucha práctica cultural se entiende implícitamente, y por eso, a menudo es difícil para los estudiantes indígenas refutar la interpretación del corpus con base en lo que saben de su propia cultura. Por ejemplo, los mecanismos internos en la adopción de costumbres no siempre son evidentes para los jóvenes isleños del Estrecho de Torres. Pueden saber lo suficiente como para sentirse incómodos con una interpretación textual en discusión en una tutoría de derecho, pero no están lo suficientemente seguros de sus propios conocimientos para contra-argumentar. Esta inquietud

debe ser puesta de lado para dar sentido a los textos jurídicos. La opción es el silencio o abrirse al cuestionamiento por parte de personas más autorizadas del corpus o compañeros de clase con más confianza en sí mismos. ¿Cómo se puede apoyar a los estudiantes indígenas para que exploren el conocimiento de sus experiencias personales más allá del salón de clase, y para que lo usen para formar la manera en que determinadas posiciones indígenas son refutadas al enfrentarse al corpus? Para llegar a una posición en estas condiciones, el estudiante debe poner de lado la una o la otra. A menudo el caso es que los estudiantes indígenas se sienten inquietos y están confinados por la interpretación aceptada u ortodoxa occidental y por las interpretaciones indígenas de su experiencia, como lo estaba yo en mis estudios de pregrado. Pero ellos no pueden forjar fácilmente una comprensión más profunda sin que se los llame a alinearse con una posición u otra. En estas condiciones, el estudiante indígena no tiene oportunidades para desarrollar formas de interpretación, de relacionarse críticamente con el discurso aceptado sobre los indígenas, ya que éste está constituido al interior de conjuntos más amplios de relaciones sociales, sin traicionar las posiciones aceptadas del estamento político indígena. Por lo tanto, es difícil superar las tensiones inherentes en el diario vivir. En la actualidad, la preparación profesional es insuficiente en términos de dar herramientas a los graduados para maniobrar los elementos pertinentes a dos sistemas de conocimiento en aras de mejores prácticas.

No hay duda de que mis experiencias al crecer en una comunidad isleña remota, hacia el final de la era de la exclusión paternal, junto con mi historia educativa y experiencia universitaria, han dado forma a mis ideas en relación con el proyecto de educación indígena. El deseo de entender mi posición en relación con el resto del mundo, que nos rodeaba y subestimaba históricamente, ha estimulado un interés continuo en nuestro posicionamiento discursivo actual dentro del conocimiento y la práctica institucional. Entender la localidad indígena vivida como un lugar con varias capas de complejidad, contradicción y ambigüedad profundas, me ha llevado a desconfiar

de explicaciones y soluciones simples para mejorar la situación indígena. Mi insatisfacción con el discurso de la interculturalidad surgió en gran medida de la certeza acerca de quién era yo (un isleño) y la incertidumbre acerca de por qué nos trataron como nos trataron. Algo sobre la re-interpretación de los discursos raciales anteriores como un discurso cultural me hizo mella en la profundidad de la mente y del alma. ¿Por qué iba a aceptar yo un cambio que en efecto me decía: “Caramba, lo sentimos, nos equivocamos pero hemos repensado esto y, creemos que esta es una mejor explicación de ustedes y su predicamento”?

Este descontento me llevó a rechazar la visión ortodoxa y explorar las prácticas de los actores en las disciplinas. En mis años de estudiante de pregrado, existió la posibilidad de que mi postura de oposición se hubiera convertido en una forma radicalmente “ton-ta”, y muchas veces la pura ira frente a nuestras circunstancias históricas puso en peligro mi salud mental y mis estudios. En los años subsiguientes, he observado las dificultades que otros estudiantes indígenas, incluyendo estudiantes de postgrado, tienen en disentir de las posiciones indígenas establecidas y aceptadas, mientras que al mismo tiempo se sienten insatisfechos con los contenidos y prácticas dentro de las disciplinas. Investigar o criticar las maneras aceptadas de pensar y teorizar en la comunidad indígena y en la práctica académica indígena, es un negocio arriesgado y doloroso e invoca la alienación de ambos lados, indígenas y no indígenas. Es difícil refutar las prácticas aceptadas en el contexto de la educación indígena, si se entra en conflicto con la política de las posiciones indígenas ortodoxas. Y, sin embargo, mientras nuestros problemas persistan, la investigación académica de aquellos indígenas que están empezando su educación superior, será la que tendrá que dar forma a las prácticas educativas y mejorarlas.

A medida que avanzamos hacia el final de la tercera década de la educación superior indígena, me parece oportuno hacer algunas observaciones en relación con los problemas de enseñanza y aprendizaje para los estudiantes indígenas. En primer lugar, tene-

mos que reconocer que nuestros estudiantes viven y trabajan en un espacio muy difícil y complejo. No les hacemos ningún servicio si reducimos nuestra comprensión del “aquí y ahora” a un pasado lejano imaginado que puede quedar al descubierto para configurar un futuro integrado en nuestras tradiciones, aunque delimitado y separado de lo global.

En segundo lugar, la tendencia de algunos argumentos al interior de la academia indígena, de obsesionarse con disgregar lo indígena de lo “blanco” para elevar lo indígena, tampoco favorece a nuestros estudiantes. El enredo discursivo del conocimiento indígena y la comprensión vivencial dentro de las disciplinas debería proporcionar las bases para un mayor compromiso con ellas y no los motivos para una salida y una separación o refutación superficial de las afirmaciones que pretenden ser la “verdad”. No las podemos separar fácilmente una vez que están inscritas en los discursos intelectuales y disciplinarios. ¿Y con qué autoridad podemos desplegar nuestra propia comprensión de los conocimientos indígenas tradicionales?, ¿Con la de la autoridad que hay dentro de las producciones textuales o la que se encuentra en las bases de datos? Sí, podemos utilizar nuestra experiencia, adquirida en nuestra propia experiencia histórica de nuestras tradiciones transmitidas de generación en generación, para desestabilizar y responder a estos discursos, pero esto es diferente a reclamar y utilizar el conocimiento indígena de varios grupos para asegurar cualquier afirmación que pretende ser la verdad con respecto al conocimiento occidental. Tampoco ayudamos a nuestros estudiantes si les permitimos o alentamos a rechazar las fuentes occidentales de conocimiento y sus prácticas con el argumento de que no son indígenas. La tarea es hacerlos trabajar contra ellas o con ellas de manera productiva y útil. Los que abogan por rechazar el conocimiento occidental por motivos ideológicos deben examinar esto a fondo.

En tercer lugar, no se puede perder de vista que los futuros profesionales graduados deben ser capaces de trabajar en áreas de conocimiento complejas y cambiantes —la producción de conoci-

miento no espera a nadie. Muchos estudiantes indígenas ya están familiarizados con las complejidades de la Interfaz Cultural y están expuestos diariamente a las contradicciones y ambigüedades de una vida vivida allí. Pedirles que sepulsen esta complejidad por explicaciones más simples de nuestra situación es cuestionar de nuevo su capacidad para pensar y reconstruir significados en este espacio complejo.

Cuarto, necesitamos diseños curriculares que aprovechen las capacidades y experiencias de los estudiantes indígenas y que creen oportunidades para que los estudiantes logren un equilibrio de conocimientos, habilidades y procesos para explorar los límites disciplinarios. Las soluciones a los problemas en el contexto indígena no las hallaremos solamente encontrando el contenido adecuado para que los estudiantes lo digieran, sino que también dependerá de la clase de compromisos que tengan con él.

En quinto lugar, y algo que es muy importante, los educadores, especialmente los educadores indígenas, necesitan desarrollar su propia erudición en espacios controvertidos de conocimiento de la Interfaz Cultural y desarrollar un método para involucrar y mover a los estudiantes a través del proceso de aprendizaje.

Sin embargo, al mismo tiempo, los estudiantes indígenas necesitan un apoyo mucho más sólido del que tienen actualmente para participar de manera más rigurosa en el estudio. Los desafíos que enfrentan necesitan mucha más atención en el diseño de currículos y programas de evaluación. Muchos estudiantes indígenas de educación superior están solos intelectualmente. Deben añadir por capas los significados de otro mundo sin representación y procesar estos junto con conceptos y significados disciplinarios. En algunos casos, ni siquiera llegan a articular este aspecto de su aprendizaje con nadie, porque no pueden encontrar ningún espacio para hacerlo, ni en el contenido de sus cursos, ni en las tutorías, ni tampoco en la evaluación.

Dentro de los cursos universitarios, especialmente los relativos a la preparación de los estudiantes para sus profesiones, la prác-

tica de “añadir” contenido indígena desarrollado dentro de las disciplinas occidentales es la norma y probablemente seguirá siendo la única vía real para la inclusión. Los intentos más recientes de incluir los aspectos relevantes de los sistemas de conocimiento indígena con el fin de desarrollar un aprecio más profundo de estas tradiciones del conocimiento, están en gran medida involucrados en el mismo proceso de incorporación o inclusión. Incluso aquellos que tienen la oportunidad de ir al campo para aprender directamente de los pueblos indígenas están aprendiendo más acerca de los límites de sus propias prácticas de conocimiento, que acerca de las complejidades y los significados de las tradiciones indígenas de conocimiento, que en mi opinión hace que sea éste el ejercicio más valioso de todos.

En mi opinión lo importante es no engañarse sobre lo que podemos lograr en la educación superior en relación con el control del contenido indígena o en dar forma al conocimiento y a la práctica para que sean única e identificablemente “indígenas”. No es muy productivo separar y reclamar un dominio separado del conocimiento con autoridad.

El conocimiento dentro de las disciplinas que circunscribe las formas en que se entiende a los indígenas es ahora accesible a las personas indígenas. Tenemos que escudriñarlo para saber cómo produce discursiva y textualmente una posición para nosotros (y para otros) para interpretarnos en este mundo. Tenemos que reconocer al mismo tiempo que nuestra experiencia histórica y actual también da forma a la manera en que interpretamos el mundo y las posiciones de conocimiento que nos inscriben en ese mundo, y esto nos da así una interpretación alternativa de nuestra posición.

Es importante entonces que los interesados en la enseñanza de los contenidos o temas indígenas en las disciplinas orienten a los estudiantes para que se acerquen a este conocimiento, no como hechos de la realidad indígena, sino como el contexto que proporciona las condiciones para la reflexión intelectual y el compromiso con las cuestiones indígenas contemporáneas.

Estas preocupaciones por los estudiantes indígenas que emprenden la educación superior reflejan las preocupaciones que siempre he tenido por mis propias hijas, conforme crecían. En un mundo estructurado en la premisa de la diferencia sentí —al igual que mi padre, mi abuelo y mi bisabuelo— que lo que más necesitaban era un entendimiento de la naturaleza política de su posición, y eso requería tanto la lengua como el conocimiento de cómo ese posicionamiento se efectúa en el mundo cotidiano. También necesitaban una manera de mantenerse a sí mismos frente a ello, como también una manera de trabajar en contra de ese sistema que sigue manteniéndolos en la posición que ha producido para ellos. Saben quiénes son y de dónde son pero tienen que entender claramente el resto del mundo que modela las formas en las que pueden regir sus vidas.

## BIBLIOGRAFÍA

---

- Agrawal, A. 1995a. Dismantling the divide between Indigenous and Western knowledge. *Development and Change* 26 (3): 413–439.
- 1995b. Indigenous and scientific knowledge: some critical comments. *Indigenous Knowledge and Development Monitor* 3 (314). Consultado 25 de Julio, 2002, en: <http://www.nuffic.nl/ciran/ikdm/4-2/articles/agrawal.htm>.
- 1996. A sequel to the debate (2). *Indigenous Knowledge and Development Monitor* 4 (2): 3-4. Consultado 25 de Julio, 2002 en: <http://www.uffic.nl/ciran/ikdm/4-2/articles/agrawal.htm>.
- Anderson, J. 2005. Indigenous knowledge, intellectual property, libraries and archives: Crises of access, control and future utility. En M. Nakata & M. Langton (Eds.), *Australian Indigenous knowledge and libraries*. Kingston, ACT: Australian Academic & Research Libraries, Australian Library, and Information Association.
- Attwood, B. 1996. The past as future: Aborigines, Australia and the (dis)course of history. *Australian Humanities Review*, abril. Recuperado de: <http://www.lib.latrobe.edu.au/AHR/archive/Issue-April-1996/Attwood.html>.
- Barrett, C. 1946. Torres Strait Islanders. *Walkabout* 30 (1): 6–11.
- Barthes, R. 1972. *Mythologies*. Londres: Paladin.
- Battiste, M., & Youngblood Henderson, J. 2000. *Protecting Indigenous knowledge and heritage: A global challenge*. Saskatoon, Saskatchewan: Purich.
- Beckett, J. 1987. *Torres Strait Islanders: Custom and colonialism*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Bishop, R. 1995. Freeing ourselves from neo-colonial domination in research: An Indigenous approach to creating knowledge. Presentado en la Conferencia New Zealand Association for Research in Education, Massey University, Palmerston North.
- Bleakley, W. 1961. *The Aboriginal people of Australia: Their history, their habits, their assimilation*. Brisbane: Jacaranda Press.
- Boxall, R. & Duncan, W. 1979. *Education in Torres Strait (the mid-1970s)*. Brisbane: Curriculum Branch, Department of Education, Queensland.
- Carter, P. 1992. *Living in a New Country: History, travelling and language*. Londres: Faber & Faber.
- Casey, D. 2001. Indigenous ownership of digital material: Is organised crime getting out of hand? Presentado en ALIA 2000: Capitalising on knowledge conference, Canberra Australia, octubre. Consultado 29 de enero 2002, en: <http://www.alia.org.au/incite/2001/06/museum.html>.



- Christie, M. 2005. Aboriginal knowledge traditions in digital environments. Ensayo en línea de Charles Darwin University, Darwin Australia. Consultado 15 de mayo 2006 en: [http://www.cdu.edu.au/cedntres/ik/pdf/CHRISTIE\\_AJIEpaper.pdf](http://www.cdu.edu.au/cedntres/ik/pdf/CHRISTIE_AJIEpaper.pdf).
- Davis, M. 1997. Indigenous peoples and intellectual property rights. Cuaderno de Trabajo No. 20, 1996-97, Information and Research Services, Department of the Parliamentary Library, Canberra. Consultado 7 de agosto 2002, en <http://www.aph.gov.au/library/pubs/rp/1996-97/97rp20.htm>.
- 1998. Biological diversity and Indigenous knowledge, Cuaderno de Trabajo No. 17, 1997-98, Information and Research Services, Department of the Parliamentary Library, Canberra. Consultado 5 de agosto 2002, en: <http://www.aph.gov.au/library/pubs/rp/1997-98/98rp17.htm>.
- Denzin, N. 1992. *Symbolic interactionism and cultural studies: The politics of interpretation*. Oxford: Blackwell.
- Department of Employment, Education and Training. 1989. *National Aboriginal and Torres Strait Islander education policy: Joint policy statement*. Canberra: AGPS.
- Douglas, J. 1899/1900. The islands and inhabitants of Torres Strait. *Queensland Geographical Society* 15: 25-40.
- Ellen, R., & Harris, H. 1996. Concepts of Indigenous environmental knowledge in scientific and development studies literature: a critical assessment. Presentado en East-West Environmental Linkages Network Workshop 3, Canterbury UK, 8-10 de mayo, 1996. Consultado 27 de julio 2002, en: [http://www.ukc.ac.uk/rainforest/SML\\_files/Occpap/indigknow.occpap\\_TOC.html](http://www.ukc.ac.uk/rainforest/SML_files/Occpap/indigknow.occpap_TOC.html).
- Ellen, R., Parkes, P., & Bicker, A. 2000. *Indigenous environmental knowledge and its transformations: Critical anthropological perspectives*. Amsterdam: Harwood Academic Publishers.
- Eyzaguirre, P. 2001. Global recognition of Indigenous knowledge: is this the latest phase of globalisation? *Indigenous Knowledge and Development Monitor* 8 (1): 1-2. Consultado 25 de julio 2002 en: <http://www.nuffic.nl/ciran/ikdm/9-2/column.html>
- Finch, N. 1975. Torres Strait Island education: Past, present and a proposal for the future re-organisation of the primary school system. Tesis de Maestría, Facultad de Educación, University of Queensland, St Lucia, Brisbane.
- 1977. *The Torres Strait Islands: Portrait of a unique group of Australians*. Brisbane: Jacaranda Press.
- Flavier, J., de Jesus, A., & Navarro, C. 1995. The regional program for the promotion of Indigenous knowledge in Asia. En D Warren, L Slikkerveer & D

- Brokensha (Eds.), *The cultural dimension of development: Indigenous knowledge systems*. Londres: Intermediate Technology Publications.
- Fletcher, J. 1989. *Clean, clad and courteous: A history of Aboriginal education in New South Wales*. Marrickville: Southwood Press.
- Foucault, M. 1970. *The order of things: An archaeology of the human sciences*. Londres: Tavistock.
- 1972. *The archaeology of knowledge*. Londres: Routledge.
- 1977. *Discipline and punish: The birth of the prison*. Londres: Penguin.
- 1980. *Power/knowledge: Selected works and interviews 1972–1977*, editado por En C. Gordon, L. Marshall, J. Mepham, & K. Soper (Eds.). Worcester: The Harvester Press.
- 1989. *Madness and civilisation: A history of insanity in the age of reason*. Londres: Tavistock/Routledge.
- Freire, P. 1972. *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Ganter, R. 1994. *The Pearl-shellfish of Torres Strait: Resource use, development and decline 1860s-1960s*. Melbourne: Melbourne University Press.
- Gegeo, D., & Watson-Gegeo, K. 2001. "How we know": Kwara'ae rural villagers doing Indigenous epistemology. *The Contemporary Pacific* 13 (1): 55–88.
- Goody, J. 1978. *The domestication of the savage mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumbula, J. 2005. Exploring the Gupapuyna legacy: strategies for developing the Galiwin'ku Indigenous knowledge centre. En M. Nakata & M. Langton (Eds.), *Australian Indigenous knowledge and libraries*. Canberra: Australian Academic & Research Libraries.
- Haddon, A. C. 1890. The ethnography of the western tribe of Torres Strait. *Journal of the Anthropological Institute* 19: 297–440.
- (Ed.) 1901. *Reports of the Cambridge Anthropological Expedition to Torres Straits, Vol II: Physiology and psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1904. *Reports of the Cambridge Anthropological Expedition to Torres Straits, Vol V: Sociology, magic and religion of the Western Islanders*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1907. *Reports of the Cambridge Anthropological Expedition to Torres Straits, Vol III: Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1908. *Reports of the Cambridge Anthropological Expedition to Torres Straits, Vol VI: Sociology, magic and religion of the Eastern Islanders*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1912. *Reports of the Cambridge Anthropological Expedition to Torres Straits, Vol IV: Arts and crafts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1935. *Reports of the Cambridge Anthropological Expedition to Torres Straits, Vol I: General ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Haddon, A. C., & Seligmann, C. G. 1904. The training of a magician in Mabuia. En AC Haddon (Ed.), *Reports of the Cambridge Anthropological Expedition to Torres Straits, Vol V: Sociology, magic and religion of the Western Islanders*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haddon A. C., & Wilkin, A. 1904. Hero cults: The cult of Kwoiam. In A. C. Haddon (Ed.), *Reports of the Cambridge Anthropological Expedition to Torres Straits, Vol V: Sociology, magic and religion of the Western Islanders*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harding, S. 1991. *Whose science? Whose knowledge?* Nueva York: Cornell University Press.
- Harris, M. 1985. *Culture, people, nature: An introduction to general anthropology*, 4ta edición. Nueva York: Harper & Row.
- Hart, K. 1998. The place of the 1898 Cambridge Anthropological Expedition to the Torres Straits. Presentado en la Conferencia Anthropology and Psychology: The legacy of the Torres Strait expedition, 1898–1998, agosto, St. John's College, Cambridge, pp. 10-12.
- Heath, S. 1983. *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Henriques, J., Holloway, W., Urwin, C., Venn, C., & Walkerdine, V. 1984. *Changing the subject: Psychology, social regulation and subjectivity*. Londres: Methuen.
- Hoggart, R. 1957. *The uses of literacy: Aspects of working-class life, with special reference to publications and entertainments*. Londres: Chatto & Windus.
- Hoppers, C. 2000. The centre-periphery in knowledge production in the 21<sup>st</sup> century. *Compare* 30 (3): 283-291.
- House of Representatives Standing Committee on Aboriginal and Torres Strait Islander Affairs. 1997. *Torres Strait Islanders: A new deal*. Canberra: The Parliament of the Commonwealth of Australia.
- Hunter, J. 2002. Rights markup extensions for the protection of Indigenous knowledge. Presentado en 11th International WWW Conference, Honolulu Hawaii, 7-11 mayo. Consultado 5 de agosto 2002 en: <http://www2002.org/CDROM/alternate/748/>.
- 2005. The role of information technologies in Indigenous knowledge management. En M. Nakata & M. Langton (Eds.), *Australian Indigenous knowledge and libraries*. Kingston, ACT: Australian Academic & Research Libraries, Australian Library, Information Association.
- Indigenous Knowledge and Development Monitor*. 1993. Edición Especial sobre el Simposio Internacional sobre “El Conocimiento Indígena y el Desarrollo Sostenible”, septiembre 1992, Instituto Internacional para la Reconstrucción Rural (IIRR) en Silang, Cavite, las Filipinas, 1 (2).

- Consultado 25 de julio 2000, en: <http://www.nuffic.nl/ciran/ikdm/1-2/contents.html>.
- Janke, T. 1997. *Our culture, our future: Proposals for the recognition and protection of Indigenous cultural and intellectual property*. Canberra: Australian Institute of Aboriginal and Torres Strait Islander Studies.
- 1998. *Our culture, our future: report on Australian Indigenous cultural and intellectual property right*. Consultado 27 de julio 2002, en: <http://www.icip.lawnet.com.au/>.
- Jukes, J. 1847. *Narrative of the surveying voyage of HMS Fly, commanded by Captain F.P. Blackwood, RN (during the years 1842-1846)*. Londres: Boone.
- Kale, J. 1988. Establishing positive learning environments for Aboriginal and Torres Strait Islander children in the earliest years of schooling. *The Aboriginal Child at School* 16: 45–50.
- Koenig, M. 2001. Knowledge management, user education and librarianship. Presentado en la Conferencia 67th IFLA, Boston, 16-25 de agosto. Consultado 10 de julio 2002, en: <http://www.ifla.org/iv/ifla67/papers/085-99e.pdf>.
- Langbridge, J. 1977. *From enculturation to evangelization: An account of missionary education in the islands of Torres Strait to 1915*. Tesis de Licenciatura, Departamento de Educación, James Cook University, Townsville.
- Langton, M. 1996. How Aboriginal religion has become an administrable subject. Presentado en el 6th International Congress on Women, Adelaide, abril. Recuperado de: <http://www.lib.latrobe.edu.au/AHR/archive/Issue-July-1996/langton.html>.
- Langton, M., & Ma Rhea, Z. 2005. Traditional Indigenous biodiversity-related knowledge. En M Nakata & M Langton (Eds.), *Australian Indigenous knowledge and libraries*. Kingston, ACT: Australian Academic & Research Libraries, Australian Library, Information Association.
- Lawrie, M. 1984. A forgotten Torres Strait school. *Torres Strait Islander*, pp. 6-8.
- Lorde, A. 1984. *Sister outsider*. Freedom, CA: The Crossing Press.
- Luke, A., Nakata, M., Garbutcheon-Singh, M., & Smith, R. 1993. Policy and politics of representation: Torres Strait Islanders and Aboriginal people at the margins. En B. Lingard, J. Knight, & P. Porter (Eds.), *Schooling reform in hard times*. Londres: The Falmer Press.
- MacFarlane, S. 1888. *Among the cannibals of New Guinea*. Philadelphia: Presbyterian Board of Publication and Sabbath School Work.
- MacGillivray, J. 1852. *Narrative of the voyage of HMS Rattlesnake, commanded by the late Captain Owen Stanley RN, FRS ETC. during the years 1846–1850*. Londres: T and W Boone.
- Malcolm, I. G., & Rochecouste, J. 2002. Barriers to Indigenous student success in higher education. Presentado en HERDSA Annual Conference, 7-10 de Julio, 2000, Perth, Western Australia. Consultado 8 de febrero

- 2006, en: <http://www.ecu.edu.au/conferences/herdsa/main/papers/nonref/pdf/IanMalcolm.pdf>.
- Matejka, L. 1973. Appendix 1: On the first Russian prolegomena to semiotics. En V. Volosinov, *Marxism and the philosophy of language*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ma Rhea, Z. 2004. The preservation and maintenance of the knowledge of Indigenous peoples and local communities: the role of education. Presentado en Australian Association of Researchers in Education (AARE) Conference, Melbourne. Consultado 22 de febrero 2005, en: <http://www.aare.edu.au/04pap/mar04956.pdf>.
- McConaghy, C. 2000. *Rethinking Indigenous education: Culturalism, colonialism & the politics of knowing*. Flaxton: PostPressed.
- McDermott, R. 1982. Rigor and respect as standards in ethnographic description. *Harvard Education Review* 48 (1): 321-328.
- McDonald, H. 1988. Succeeding against the odds: Torres Strait Islanders at university. *Queensland Researcher* 4: 21-43.
- McDougall, W. 1903. Cutaneous sensations, muscular sense, variations of blood- pressure. En A. C. Haddon (Ed.), *Reports of the Cambridge Anthropological Expedition to Torres Straits, Vol II Part II*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McInnes, A. 1983. *The wreck of the Charles Eaton*. Windsor: Diamond Press.
- Mead, G. H. 1964. *On social psychology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mollison, P. 1949. The administration of the Torres Strait Islands, Parts 1 & 2. *South Pacific* 3: 197-200, 217-220.
- Moore, R. & Muller, J. 1999. The discourse of “voice” and the problem of knowledge and identity in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education* 20 (2): 189-206.
- Morolo, T. 2002. Indigenous knowledge system, National Research Foundation. Consultado 10 de julio 2002, en: <http://www.nrf.ac.za/focusareas/iks/>.
- Mullins, S. 1995. *Torres Strait: A history of colonial occupation and culture contact 1864-1897*. Rockhampton: CQU Publishing Unit.
- Myer, L. 1998. Biodiversity conservation and Indigenous knowledge: Rethinking the role of anthropology. *Indigenous Knowledge and Development Monitor* 6 (1): 1-6. Consultado 25 de julio 2002, en: <http://www.nuffic.nl/ciran/ikdm/6-1/myer.html>.
- Myers, C. S. 1903. Hearing, smell, taste, reaction-times. En A. C. Haddon (Ed.), *Reports of the Cambridge Anthropological Expedition to Torres Straits: Vol. II Part II*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nakashima, D. & de Guchteneire, P. 1999. Science and other systems of knowledge: A new impetus for Indigenous knowledge from the World Conference on Science. *Indigenous Knowledge and Development Monitor* 7 (3):

- 1-3. Consultado 10 de julio 2002, en: <http://www.nuffic.nl/ciran/ikdm/7-3/nakashima.html>.
- Nakata, M. 1991. Placing Torres Strait Islanders on a sociolinguistic and literate continuum: A critical commentary. *The Aboriginal Child at School* 19: 39-53.
- 1993. Culture in education: For us or for them? En N. Loos & T. Osanai (Eds.), *Indigenous minorities and education: Australian and Japanese perspectives of their Indigenous peoples, the Ainu, Aborigines and Torres Strait Islanders*. Tokyo: San-You-Sha.
- 1997a. Who's reading "misplaced hopes"? *International Journal of Qualitative Studies in Education* 10 (4): 425-431.
- 1997b. The Cultural Interface: An exploration of the intersection of Western knowledge systems and Torres Strait Islander positions and experiences. Tesis de Doctorado, James Cook University, Townsville.
- 2002. Indigenous Knowledge and the Cultural Interface: Underlying issues at the intersection of knowledge and information systems. *IFLA Journal* 28 (5/6): 281-291 (versión abreviada). También en A. H. Hudson, J. Matthews, & A. Woods (Eds.), *Disrupting preconceptions: Postcolonialism and education*. Flaxton: Post Pressed.
- 2003. Treaty and the self-determination agendas of Torres Strait Islanders: A common struggle. En H. McGlade (Ed.), *Treaty: Let's get it right*. Canberra: Aboriginal Studies Press.
- (2010). The Cultural Interface of Islander and scientific knowledge. *Australian Journal of Indigenous Education* 39 (suplemento): 53-57.
- Nakata, M., Jensen, J., & Nakata, V. 1995. *Literacy issues in communities and schools on three Torres Strait islands: Report submitted to the management team of the Torres Strait cluster of schools participating in the Queensland Education Department's "Striving for Success: The School Enhancement Project"*. Townsville: James Cook University of North Queensland Printery.
- O'Brien, M. 1984. The commatisation of women: Patriarchal fetishism in the sociology of education. *Interchange* 15 (2): 43-60.
- Orr, G. 1977. Education, language and ideology: A Torres Strait case study. Tesis de Maestría, University of Queensland, Brisbane.
- Orr, G. 1982. Language instruction in Torres Strait Islander schools: Some preliminary considerations for school-based curriculum development. *The Aboriginal Child at School* 10: 48-57.
- Orr, M. 1979. Language instruction in Torres Strait Island primary schools: A case study in the initiation and promulgation of cultural democracy. Tesis de Doctorado, Florida State University, Florida.

- Orr, K. & Williamson, A. 1973. *Education in the Torres Strait: Perspectives for development*. Canberra: The Research School of Pacific Studies, Australian National University.
- Osborne, B. 1979. A justification of the new strategies to prepare teachers of Aboriginal and Torres Strait Islander pupils in Queensland. Tesis de Maestría, James Cook University, Townsville.
- 1982. Field dependence/independence of Torres Strait Islander and Aboriginal pupils. *Journal of Intercultural Studies* 3: 5-18.
- 1985. Reflections on education in the Torres Strait: Zuni insights. *The Aboriginal Child at School* 13: 3-11.
- 1986. *Torres Strait Islander styles of communication and learning (Torres Strait Working Papers 1)*. Townsville: James Cook University of North Queensland.
- 1988. Teachers' initial perceptions of teaching at Thursday Island State High School. *Queensland Researcher* 4: 45-65.
- Osborne, B., & Bamford, B. 1987. *Torres Strait Islanders teaching Torres Strait Islander II (Torres Strait Working Papers 4)*. Townsville: James Cook University of North Queensland.
- Osborne, B., & Coombs, G. 1982. Teaching Aboriginal and Torres Strait Islander pupils who are field-dependent. En P. Beinssen & J. Parker (Eds.), *Focus on practice (Volume 1)*. Aitkenvale (North Queensland): Queensland Special Education Association.
- 1987. *Setting up an intercultural encounter: An ethnographic study of "settling down" a Thursday Island High School class*, Cuaderno de Trabajo Torres Strait No. 6. Townsville: James Cook University of North Queensland.
- 1988. Research into Torres Strait Islander Education. *Queensland Researcher* 4: 75-84.
- Osborne, B., & Francis, D. 1987. *Torres Strait Islanders teaching Torres Strait Islander III*, Cuaderno de Trabajo Torres Strait No. 5. Townsville: James Cook University of North Queensland.
- Osborne, B., & Henderson, L. 1985. Black and White perspectives of teaching practice 1: Supervising teachers' perspectives. *South Pacific Journal of Teacher Education* 13, 30-43.
- Osborne, B., & Sellars, N. 1987. *Torres Strait Islanders teaching Torres Strait Islander I*, Cuaderno de Trabajo Torres Strait No. 3. Townsville: James Cook University of North Queensland.
- Osborne, E. 1997. *Torres Strait Islander women in the Pacific War*. Canberra: Aboriginal Studies Press.
- Osborne, B., & Dawes, G. 1992. Preparation, negotiation and teacher vulnerability in a Thursday Island classroom. Presentado en la Conferencia ATEA, julio, James Cook University of North Queensland, Townsville.

- Penfold, C. 1996. Indigenous issues in the mainstream curriculum: Help or hindrance for Indigenous law students? Presentado en la Australasian Law Teachers Association Conference.
- Peterson, N. 1990. Studying man and man's nature: The history of the institutionalisation of Aboriginal anthropology. The Wentworth Lectures 1990. Consultado 20 de noviembre 2003, en: [http://www.aiatsis.gov.au/lbry/dig\\_prgm/wentworth/m0006639\\_a.rtf](http://www.aiatsis.gov.au/lbry/dig_prgm/wentworth/m0006639_a.rtf).
- 1996. Mills family report. Manuscrito sin publicar.
- Pohlhaus, G. 2002. Knowing communities: An investigation of Harding's standpoint epistemology. *Social Epistemology* 16 (3): 283-293.
- Prideaux, P. 1988. *Somerset, Cape York Peninsula, 1864-1877: From spear to pearl-shell*. Brisbane: Boolarong Publications.
- Raven-Hart, R. 1949. *The happy isles*. Melbourne: Georgian House.
- Ray, S. H. 1907. Linguistics. En A. C. Haddon (Ed.), *Reports of the Cambridge Anthropological Expedition to Torres Straits: Vol III* Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. H. R. 1901. Physiology and psychology. En A. C. Haddon (Ed.), *Reports of the Cambridge Anthropological Expedition to Torres Straits: Vol II*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1904. Genealogy, kinship, totemism, personal names. En A. C. Haddon (Ed.), *Reports of the Cambridge Anthropological Expedition to Torres Straits: Vol V*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1908. Social organisation. En A. C. Haddon (Ed.), *Reports of the Cambridge Anthropological Expedition to Torres Straits: Vol VI*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roldan, A. 1993. Looking at anthropology from a biological point of view: A. C. Haddon's metaphors on anthropology. *History of Human Sciences* 5 (4): 21-32.
- Russell, L. 2005. Indigenous knowledge and the archives: Accessing hidden history and understandings. En M. Nakata & M. Langton (Eds.), *Australian Indigenous knowledge and libraries*. Kingston, ACT: Australian Academic & Research Libraries, Australian Library and Information Association.
- Ryan, W. 1971. *Blaming the victim*. Nueva York: Vintage Books.
- Saussure, F. 1959. *Course in general linguistics*. Nueva York: The Philosophical Library.
- 1972. *Course in linguistics*, editado por C. Bally, & A. Sechehaye, con la colaboración de A. Riedlinger; traducido y anotado por R. Harris. Londres: Duckworth.
- Saw, G. 1992. Indigenous knowledge: The librarian's role in reversing the north-south flow of information resources. En *Libraries: the heart of the matter, proceedings of the Australian Library and Information*



- Association 2nd biennial conference, 27 September–2 October 1992.*  
Port Melbourne: D. W. Thorpe.
- Scott Fitzgerald, F. 1993. *Tender is the Night*. Londres: Orion Publisher.
- Seligmann, C. G. 1904. Birth and childhood customs, women's puberty customs. En A. C. Haddon (Ed.), *Reports of the Cambridge Anthropological Expedition to Torres Straits: Vol. V*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sharp, N. 1993. *Stars of Tagai: The Torres Strait Islanders*. Canberra: Aboriginal Studies Press.
- Shnukal, A. 1984a. Torres Strait Islander students in Queensland mainland schools, Part 1: Language Background. *The Aboriginal Child at School 12*: 13-21.
- 1984b. Torres Strait Islander students in Queensland mainland schools, Part 2: Language Background. *The Aboriginal Child at School 12*: 27-33
- 1988. *Broken: An introduction to the Creole language of Torres Strait*. Canberra: Department of Linguistics, Australian National University.
- Singe, J. 1989. *The Torres Strait: People and history*. Brisbane: University of Queensland Press.
- Smith, D. 1987. *The everyday world as problematic: A feminist sociology*. Boston: Northeastern University Press.
- 1990. *The conceptual practices of power: A feminist sociology of knowledge*. Boston: Northeastern University Press.
- 1999. *Writing the social: Critique, theory & investigations*. Toronto: University of Toronto Press.
- Smith, L. T. 1999. *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*. Dunedin: University of Otago Press.
- Sonn, C., Bishop, B., & Humphries, R. 1996. Risk and protective factors that influence the participation of indigenous students in mainstream courses: Preliminary findings. Different approaches: Theory and practice in higher education. Presentado en la Conferencia HERDSA, 8-12 de julio, Perth, Western Australia. Consultado 8 de febrero 2006, en: <http://www.herdsa.org.au/confs/1996/sonn.html>.
- Thompson, E. 1978. *Making of the English working class*. Harmondsworth: Penguin.
- Torres Strait Islander Regional Education Committee. 1985. Policy statement on education in Torres Strait. Monografía sin publicar.
- Trinh T. Minh-ha. 1989. *Woman, native, other*. Bloomington: Indiana University Press.
- United Nations Development Programme's Civil Society Organisations and Participation Programme (CSOPP). 1995. Conserving Indigenous knowledge, integrating new systems of integration. Consultado 10 de julio 2002, en: <http://www.undp.org/csopp/CSO/New Files/dociknowledge.html>.

- United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD). 2002. The state of the debate on traditional knowledge. Presentado en el International Seminar on Systems for the Protection and Commercialisation of Traditional Knowledge, in Particular Traditional Medicines, 3-5 de abril, New Delhi. Consultado 25 de julio 2002, en: [http://www.unctad.org/trade\\_env/test1/meetings/delhi/statedebateTK.doc](http://www.unctad.org/trade_env/test1/meetings/delhi/statedebateTK.doc).
- Usher, K., Lindsay, D., Miller, M., & Miller A. 2005. Challenges faced by Indigenous nursing students and strategies that aided their progress in the course: A descriptive study. *Contemporary Nurse* 19 (1-2): 17-31.
- Verran, H. 2005. Knowledge traditions of Aboriginal Australians: Questions and answers arising in a databasing project. Making Collective Memory with Computers. School of Australian Indigenous Knowledge Systems, Charles Darwin University, Darwin, Northern Territory. Consultado 15 de mayo 2006, en: <http://www.cdu.edu.au/centres/ik/pdf/knowledgeanddatabasing.pdf>.
- Volosinov, V. N. 1973. *Marxism and the philosophy of language*. Cambridge: Harvard University Press.
- Von Liebenstein, G. 2000. Interfacing global and Indigenous knowledge: Towards an Indigenous knowledge information system. Presentado en la conferencia internacional de educación 6th UNESCO-APEID, 12-15 de diciembre, Bangkok Thailand. Consultado 26 de julio 2002, en: [http://www.developmentgateway.org/node/130646/browser/?keyword\\_list=233182&country\\_list=0](http://www.developmentgateway.org/node/130646/browser/?keyword_list=233182&country_list=0).
- Walby, S. 2000. Beyond the politics of location: The power of argument in a global era. *Feminist Theory* 1 (2): 189-206.
- Walker, R. 2000. *Indigenous performance in Western Australian universities: Reframing retention and success*. Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs.
- Warren, M. 1991. Using Indigenous knowledge in agricultural development. Banco Mundial, Cuaderno No. 127. Washington, D. C.: The World Bank.
- 1993. Using Indigenous knowledge for agriculture and rural development: Current issues. *Indigenous Knowledge and Development Monitor* 1 (1): 1-6. Consultado 25 de julio 2002, en: <http://www.nuffic.nl/ciran/ikdm/1-1/warren.html>.
- Warren, M., von Liebenstein, G., & Slikkerveer, L. 1993. Networking for Indigenous knowledge. *Indigenous Knowledge and Development Monitor* 1 (1): 1-4. Consultado 25 de julio 2002, de: [http://www.nuffic.nl/ciran/ikdm/1-1/warren\\_l\\_s.html](http://www.nuffic.nl/ciran/ikdm/1-1/warren_l_s.html).
- Watson, H. 1988. Language and mathematics education for Aboriginal-Australian children. *Language and Education* 2 (4): 255-273.
- Watts, B. (Ed.). 1971. *The national workshop on Aboriginal education: Priorities for action and research*. Brisbane: University of Queensland.

- Weedon, C. 1999. *Feminism, theory & the politics of difference*. Malden, Mass.: Blackwell Publishers.
- Wemyss, T. 1837. *Narrative of the melancholy shipwreck of the Charles Eaton, and the inhuman massacre of the passengers and crew; with an account of the rescue of two boys from the hands of the savages in an island in Torres Straits*. Stockton: W Robinson.
- White, G. 1917. *Round about the Torres Straits*. Londres: Central Board of Missions.
- Whittle, P. 1997. W. H. R. Rivers: A founding father worth remembering. Presentado en el Zangwill Club, 6 de diciembre, Department of Experimental Psychology, Cambridge University.
- Wilkin, A. 1904. Tales of the war-path: The feud between Mabuig and Moa. En A.C. Haddon (Ed.), *Reports of the Cambridge Anthropological Expedition to Torres Straits, Vol V: Sociology, magic and religion of the Western Islanders*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, R. 1958. *Culture and society*. Harmondsworth: Penguin, Chatto & Windus.
- 1961. *The long revolution*. Londres: Chatto & Windus.
- 1973. *The country and the city*. St Albans: Paladin.
- 1977. *Marxism and literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Williamson, A. 1974. Torres Strait pupils. *New Guinea and Australia, the Pacific and SE Asia* 8 (4): 50-61.
- 1994. *Schooling the Torres Strait Islanders 1873 to 1941: Context, custom and colonialism*. Adelaide: Aboriginal Research Institute Publications.
- 1997. Decolonizing historiography of colonial education: Processes of interaction in the schooling of Torres Strait Islanders. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 10 (4): 407-423.
- Woods, P. 1986. *Inside schools: Ethnography in educational research*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- World Bank Group, The. (s/f). What is Indigenous knowledge. Consultado 10 de Julio, 2002, en: <http://www.worldbank.org/afr/ik/basic.htm>.
- Worsley, P. 1968. *The trumpet shall sound: A study of 'Cargo' cults in Melanesia*. Nueva York: Schoken.

# ÍNDICE

---

## A

academia. *Véase* educación superior; investigación.

adulterio, los términos para, 198.  
*Véase puru.*

agencia isleña, agencia indígena, 24, 209, 313, 315, 317, 328, 329.

Agrawal, A., 283, 286, 288, 289, 290, 343.

agua, asociación de palabra “azul” con el, 114–119.

Agud, 192, 193. *Véase también* Augud.

Alemania, 96, 102.

alfabetización, 14, 37, 246, 269, 270, 273.

almas, 17, 47, 51, 52, 53, 56, 57, 61, 62, 64, 65, 71, 190, 211, 273.

amarillo (color), 110, 111, 113, 114, 115, 116, 120, 121, 122, 123.

amarillo y azul (color), ceguera de los colores, 110, 111.

Antropología, 291, 332.  
Ciencias Biológicas y, 92, 124.  
la Política Educativa Nacional de los Aborígenes e Isleños del Estrecho de Torres (1989) derivada de, 274.

Asamblea Regional, 238.

astigmatismo, 100.

ATSIC, 234, 237.

audición, pruebas de, 135–146.

Augud, 184, 185, 193. *Véase también* Augud.

Australia-Papúa Nueva Guinea  
crisis de la frontera, 226. *Véase también* Papúa Nueva Guinea.

autodeterminación, 236, 248, 292, 336.

autogestión, 223, 233, 238, 275.

autogobierno, 59, 211.

autonomía política, 42, 48, 208, 224, 225, 230, 233, 236, 237, 238, 307.

autonomía regional (política), 211, 237.

Autoridad Regional del Estrecho de Torres (TSRA), 234.

## B

barcos. *Véase* canoas, comercio de.  
barcos de la compañía, 215, 216, 219. *Véase también* industria marina, industria marítima.

Bartlett, Frederick Charles, 179.

base epistemológica indígena, 85, 266, 289, 333.

Beckett, J., 39, 69, 70, 208, 211, 220, 222, 223, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 233, 310, 343.

biología, 92, 124. *Véase también* fisiología e investigaciones fisiológicas.

Bjelke Petersen, Sir Joh, 223.

Bleakley, John William, 33, 208, 214, 222, 252, 343.

Boxall, R. y Duncan, W., 249, 250, 343.

brillo, sensibilidad al, 91, 102, 103.

brujería y *maidelaig*, 113, 187, 188, 189, 190, 201.

buceo, afecto sobre el oído del, 136, 141, 142, 143. *Véase también* industria marina, industria marítima.

buen salvaje, 59, 60.  
*bulu-bulu*, 117, 119.

## C

- Cabo York, 54, 75, 192, 234.  
 cacería de cabezas, 199, 204.  
 canoas, comercio de, 11, 196, 197.  
 cargamento de culto (*cargo cult*), 262.  
 Carter, P., 255, 343.  
 caza, 116, 137, 146, 174, 178, 182, 190, 197.  
 ceguera, 110, 111.  
 ceremonias, 176, 177, 185, 187, 190, 191, 201. *Véase también* iniciación.  
*Charles Eaton*, 55, 56, 198, 348, 354.  
 Christie, Michael, 290, 292, 344.  
 clanes, 184, 185, 186. *Véase también* sistemas de parentesco.  
 códigos morales o de ética, 194, 195, 196.  
 colonial, 13, 14, 19, 29, 69, 71, 72, 208, 209, 211, 212, 219, 224, 225, 227, 236, 249, 251, 254, 281, 308, 311, 312, 313, 331, 332, 336, 343, 348, 354.  
 colonialismo, instituciones y procesos, 28, 30, 236, 261. *Véase también* colonial, Conocimiento Indígena.  
 color  
   nomenclatura para el color, 109, 123.  
 comercio, 54, 63, 71, 196, 197, 212, 213, 215, 284.  
 Comisión de Aborígenes e Isleños del Estrecho de Torres (ATSIC), 234, 237.  
 Comisión Real sobre la Muerte de Aborígenes en Detención, 238.  
 Commonwealth, 222, 223, 229, 230, 233, 234, 237, 346.  
 comunidades lingüísticas, 83, 273.  
 conchas de perla, industria de las, 173, 216, 252. *Véase también* industria.  
 condición fisiológica de los ojos, 92.  
 conjuntiva, 92, 93, 94.  
 Conocimiento Indígena (conocimiento local, tradicional), 13, 19, 20, 23, 26, 29, 30, 48, 281–295, 333, 339, 341.  
 Consejo, sistema de, 210, 211, 230, 233, 234.  
 conservación y el medio ambiente, 211, 234, 235, 244, 275, 283, 286, 287, 333, 334.  
 continente australiano, 39, 40, 41, 119, 197, 303.  
 continuidad y discontinuidad, 13, 84, 211, 216, 224–226, 232, 256, 258, 259, 303, 311, 312, 314, 315, 317, 318.  
 contratos de arrendamiento, 36, 39.  
 control de la población, 200, 202. *Véase* infanticidio.  
 cooperación y cooperación profesional, 210, 211, 235, 275, 316.  
 corteza cerebral, 91, 92, 124.  
 cráneos, la preservación de, 191.  
 creencias, 18, 56, 62, 76, 169, 289, 290, 314, 321. *Véase* religión.  
 criollo, del Estrecho de Torres, 268.  
 cristianismo. *Véase* misioneros.  
 críticas postcoloniales, 21, 255, 281.  
 cuentos populares y mitos, 175.  
 culto a los antepasados, 191, 192.  
 cultura, 273–280.  
 currícula, 249, 250, 261, 277, 290, 333, 340.

## D

- daltonismo, 110, 111, 134.  
 Dauar, 204.  
 Dawes G. y Osborne, B., 257, 350.  
 deidades, 192. *Véase* religión.  
 Departamento de Educación de Nueva Gales del Sur, 243, 244.

- Departamento de Empleo, Educación y Capacitación, 274, 275, 276.
- dependencia estatal  
dependencia de los isleños del bienestar social, 42, 217, 219, 233, 236, 261.
- derechos  
derechos al mar, 280.  
derechos colectivos, 286.  
derechos de ciudadana, civiles, 230, 244, 247.  
derechos humanos, discurso sobre, 221, 222, 244, 247.  
protección de derechos tradicionales, 236.
- desarrollo  
fisiológico, 18, 110.  
intelectual, de la inteligencia, 106, 243, 245.  
mental y de la inteligencia, 89, 106, 107.
- desegregación, 40.
- dialectos, 61, 269.
- diapasones, 144.
- dimensiones sincrónicas de las lenguas vivas, 85.
- dinero. *Véase* finanzas.
- dioses. *Véase* religión.
- disciplinas occidentales, 16, 46, 47, 291, 334, 341.
- discurso educativo, 47, 248–257, 261, 262, 265–268.
- divorcio, 200.
- Douglas, John, 208, 214, 285, 344.
- Duncan, W. y Boxall, R, 249, 250, 343.
- E**
- educación, 233. *Véase también* Sociedad Misionera de Londres (LMS).  
bicultural, 268.  
bilingüe, 45, 250, 266, 272–273.  
experiencias educativas de los isleños del Estrecho, 33–46, 261–263, 299–300, 331–342.  
formal, 7, 13, 243, 248, 254, 256, 261, 262, 266, 267, 270, 274, 282, 334.  
secundaria, 40, 233.  
superior, 23, 27, 48, 282, 331, 333, 338, 340, 341, 342.  
universitaria, 229, 251.
- embarazo. *Véase* parto.
- empleo, 229, 235, 260, 261, 275. *Véase también* industria marina, industria marítima.
- empresarios autónomos, 215.
- equipo de Cambridge, 139.
- Erub, 54. *Véase* Isla Darnley.
- Escuela del Convento Católico en la Isla Jueves, 37.
- esfigmógrafo Hill-Barnard, 165.
- espiritualismo. *Véase* religión.
- estética, apreciación por, 19, 108, 116, 118, 134.
- estrabismo, 94, 134.
- Estudios Culturales, 246.
- etiqueta social, 170, 181, 182.
- etnología, 17, 18, 170.
- Expedición Antropológica de Cambridge, 17, 18, 47, 67, 68, 71, 75, 139, 169, 170, 173, 175, 186, 187, 194, 195, 301.
- Eyzaguirre, Pablo B., 282, 287, 344.
- F**
- familia Nakata, 36–42, 70, 179, 202.
- fantasma (*markai*) y espíritu (*mari*), distinción entre, 191.
- feticidio, 201, 203. *Véase* infanticidio.
- Filología, 76, 77.
- finanzas  
economía monetaria, 216, 217, 218.
- Finch, N., 249, 250, 270, 344.

Fletcher, J., 243, 244, 345.  
 flota perlera, 36, 37. *Véase* industria marina, industria marítima.  
 formación docente  
   instituto en la Isla Murray, 217, 270.  
 Foucault, 16, 205, 208, 280, 299, 311, 329, 345.  
 Frazer, Sir James, 185.  
 Freire, P., 11, 28, 32, 246, 253, 345.

## G

Ganter, R., 39, 207, 208, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 226, 252, 345.  
 genealogías, 70, 179, 202.  
 G., María, 330. *Véase* Mary G.  
 Gobierno de la Commonwealth, 222, 223, 229, 230, 233, 234, 237.  
 Gobierno de Whitlam, 247.  
 Gobierno Federal, 7, 247.  
 gobierno indirecto. *Véase* *mamus*.  
 gramática, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 84, 272.  
 guerra  
   canibalismo, 17, 52, 55, 57, 58, 61, 63, 198, 199, 262.  
   peleas ceremoniales, 204.  
   Segunda Guerra Mundial en el Pacífico, 38, 210, 221, 226, 228, 244.  
 gusto. *Véase* sabor, pruebas de.

## H

habla. *Véase* lenguas.  
 Haddon, Alfred Cort, 18, 68, 69, 70, 71, 89, 100, 113, 114, 148, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203,

204, 345, 346, 348, 351, 352, 354.  
 Hasluck, Paul, 222.  
 Heath, S., 346.  
 hembras, 199, 202. *Véase* mujeres.  
 Hermanos Grimm, 171.  
 héroes, 184, 192, 193, 200.  
 historia  
   construcciones teóricas, 316.  
   de las lenguas, 71, 75, 76, 78–82, 85, 86, 171, 172, 253, 267.  
 historias familiares, 70, 179, 202. *Véase* genealogías.  
 HMS Rattlesnake, 54, 347.  
 hombres blancos, 160, 162, 173, 195, 196, 221, 229. *Véase* europeos.  
 Huelga Marítima de 1936, 210, 220, 226, 230, 313.  
 humor indígena, 330, 331.

## I

iconos, 192, 193.  
 idiomas, 61, 70, 76, 79, 82, 85, 86, 118, 147, 154, 250, 334. *Véase* lenguas.  
 iglesia, 122, 177, 194, 207, 209, 210, 212, 262. *Véase* religión.  
*imi*, 183.  
 incesto, 197.  
 independencia, 42, 60, 208, 216, 217, 218, 224, 227, 275.  
 industria  
   industria perlera, 38, 40, 136.  
   *Véase* industria marina, industria marítima.  
 industria marina, industria marítima, 71, 136, 210–213.  
 buzos, buceo, 136, 141, 142, 143.  
 Industrias Papuenses Limitadas, 215.  
 infanticidio, 198, 200, 201, 202, 203.  
   control de la población, 200, 202.  
   feticidio, 201, 203.  
 Informe de Cambridge, 21, 67, 192.

- Véase también* Expedición Antropológica de Cambridge.  
Informe de la Cámara de Representantes del Comité Permanente de Asuntos, 237.
- iniciaciones, 194.  
Pulu, 199.
- Instituto de Papúa, 58.
- integración, 33, 210, 223, 248, 288, 292.
- Interfaz Cultural, 8, 11, 15, 21, 22, 23, 25, 31, 48, 299, 303, 304, 305, 306, 307, 320, 325, 327, 329, 333, 335, 336, 340.
- investigación  
investigación científica, 17, 73. *Véase también* Expedición Antropológica de Cambridge.
- Isla Darnley, 53, 54, 58, 65, 230.
- Isla Mabuiag, 118, 139, 153.
- Isla Naghir, 36, 37, 38, 39.
- islas del Pacífico, 211, 213.
- J**
- Jackson, John Hughlings, 92.
- Jukes, Joseph Beete, 59, 347.
- Junta Isleña de Industrias, 216.
- K**
- kulka*, 114.
- L**
- “la marca”, 243.
- lenguas. *Véase también* inglés, lingüística, nomenclatura, tradiciones orales, Ray, Sidney H.  
idioma criollo, lengua criolla, del Estrecho de Torres, 40, 268, 334.  
Ley de Grimm, 171.  
Ley de Protección de los Aborígenes y la Veda de la Venta de Opio 1897-1901, 213, 237.
- Ley Isleña, 219.
- libertad de movimiento, 40, 210.
- lingüística, 17, 73, 75, 76, 79, 83, 84, 85, 171, 247, 268, 332.
- lugres, 215.
- M**
- Mabo, caso, sentencia, 227, 313.
- Macedo, Donald, 28, 32, 253.
- MacFarlane, Rev. Samuel, 51, 52, 53, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 208, 347.
- MacGillivray, John, 54, 59, 190, 192, 197, 199, 347.
- maestros, 33, 36, 38, 40, 232, 250, 265, 272. *Véase* curricula.  
maestros blancos, 250.  
maestros-supervisores del gobierno, 210, 215, 217, 219.
- maidelaig* (persona mágica), 188, 189, 190, 201.
- maludgamulnga*, 115, 119.
- mari*, 191.
- marxismo y la filosofía del lenguaje, El, 84.
- Mary G., 330.
- material impreso, 269, 271.
- matrimonio, 179, 185, 194, 198, 199, 202, 213, 219. *Véase también* parto y embarazo.
- McDougall, Dr. William, 67, 69, 89, 135, 153, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 204, 348.
- McInnes, A., 55, 348.
- medio ambiente, 234, 235, 244, 283, 286, 333, 334.
- memoria, 16, 35, 43, 90, 92, 112, 147, 151, 170, 186, 191, 310, 317, 330, 334.
- Mer, 54, 89, 169, 203, 213. *Véase* Isla



Murray.  
 Método de Guillery, 95, 97.  
 Mills, Frank, 37.  
 Mills, James (Jimmy Samoa), 36. *Véase también* familia Nakata.  
 Miriam, 179, 192, 197.  
 Miriam, pueblo de. *Véase* Murray Island.  
 mitos y cuentos populares, 171, 173.  
 modelo de Watson del lenguaje, 267, 268, 269, 270, 271.  
 movimientos culturales, 173.  
 mujeres, 37, 94, 111, 122, 123, 150, 163, 164, 178, 184, 194, 197, 204, 315, 325. *Véase también* parto y embarazo.  
 Mullins, S., 70, 208, 211, 255, 348.  
 mundos de vida, 44, 83, 267, 302.  
 “muñecos de vudú”, 189.  
 Myers, Dr. Charles, 69, 89, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 166, 167, 186, 204, 348.

## N

Naciones Unidas, 244, 282, 284, 285, 286.  
 naufragios, 55, 56, 196, 198.  
 niñas, 38, 131, 139, 163, 200, 203.  
 niños, 38, 63, 93, 96, 97, 98, 99, 111, 126–131, 136, 140–151, 155, 161, 163, 180, 181, 198–203, 249, 250, 334.  
 isleños tratados como niños, 19, 47, 207, 211, 253, 263, 273, 300, 301.  
 nomenclatura, 19, 90, 109, 110, 112, 114, 118, 119, 120, 122, 123, 134, 183. *Véase también* Saussure, Ferdinand de.  
 método de conteo, 97.

nomenclatura de color, 109, 109–123.  
 Nueva Guinea, 11, 47, 51, 52, 53, 54, 58, 59, 60, 61, 62, 69, 75, 86, 118, 119, 151, 174, 196, 197, 226, 262. *Véase* Papúa Nueva Guinea.

## O

oído y audición. *Véase* audición, pruebas de.  
 O’Leary, Cornelius, 220.  
 olor, pruebas de agudeza olfativa, 90, 146, 147–154.  
 organizaciones no gubernamentales (ONG), 282, 284.  
 organización social, 22, 24, 169, 179, 180, 186, 304, 325, 327, 328, 329.  
 Orr, K. y Williamson, A., 249.  
 Osborne, B. y Dawes, G., 257.  
 otorrea, 136.  
 “otro” exótico, 20, 28, 201, 278, 300, 308.

## P

paradigma cultural (culturalismo), 45.  
 parentesco. *Véase también* sistemas de parentesco.  
 parto y embarazo. *Véase* infanticidio.  
 pesca. *Véase también* industria marina, industria marítima.  
 pesca de *bêche-de-mer* (pepino de mar), 71, 213.  
 pesca de pepino de mar, 71.  
 pingüécula, 94.  
 poderes visuales, 95, 104–109.  
 policía isleña, 63, 209, 219.  
 política educativa  
*la Política Educativa Nacional de los Aborígenes e Isleños del Estrecho de Torres* (1989), 274.

- políticas de asimilación, 221–223, 248, 249, 256, 336.
- Politzer de Hormesser, 138, 139.
- posición. *Véase* posicionamiento indígena.
- posicionamiento indígena/isleño, 14, 23, 25, 48, 227, 320–321. *Véase* Williamson, A.
- presión arterial, 18, 90, 135, 165, 165–167.
- procesos simbólicos de significado, 257.
- Programa de las Organizaciones de la Sociedad Civil y de Participación (CSOPP), 284, 285, 352.
- programas de las Naciones Unidas (ONU) y las Organizaciones No Gubernamentales (ONG), 282, 283, 285.
- Programas de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), 284, 285.
- promedio de hijos, 202.
- propiedad intelectual
  - protección de la propiedad intelectual y cultural indígenas, 286.
- pruebas realizadas a los isleños
  - agudeza visual, 95–104.
  - audición, 135–146.
  - diferenciación de pequeñas diferencias de peso, 90, 162.
  - diferenciación táctil, 90, 157, 159, 160, 161.
  - ilusiones ópticas, 124–135.
  - ilusiones talla-peso, 162–164.
  - olor, 146–153.
  - poderes visuales, 104–109.
  - presión arterial, 165–167.
  - prueba de Disco de Masson, 103.
  - prueba de letras de Snellen, 95.
  - sabor, 153–154.
  - sensaciones cutáneas, 157, 160.
  - tacto, 157–160.
  - tiempos de reacción, 90, 135, 153–156.
  - umbrales de dolor, susceptibilidad al dolor, 160–162.
  - visión, 91–95.
- psicología y las investigaciones psicológicas, 17, 68, 71, 73, 89–93, 124–129, 133, 212, 246–248.
- de las lenguas, 76, 78.
- factores ambientales para explicar el desarrollo intelectual, 245.
- pterigión, 94.
- Pulu, 199.
- pupilas, 94.
- púrpura, 101, 111.
- puru*, 198.

## R

- racismo, 28, 261, 265, 311.
- Rattlesnake*, 54, 347.
- relaciones sexuales, 178, 185, 219. *Véase también* matrimonio.
- relación padre-hijo, 200.
- ritual simbólico, 178, 185, 189.
- rojo (color), ver sangre, 19, 109, 112, 114, 114–117.
- Rural Advancement Foundation International* (RAFI), 284.

## S

- sabor, pruebas de, 153, 153–154.
- salvaje, domesticando al, 52, 57, 59–65.
- Samoa, Isla, 23, 154.
- Samoa, Jimmy, 36.
- sangre, asociación de palabras para “rojo” con, 18, 113, 114, 116, 165.
- sarampión, 136.
- Sarawak, 69, 155, 156, 159.
- Sassoon, Siegfried, 204.
- segregación, 27, 260, 261, 265. *Véase también* Williamson, A..
- Segunda Guerra Mundial, 38, 210, 221,

226, 228, 244.  
 Seligmann, Charles S. *Véase también* sabor, pruebas de.  
 sensación y el tacto, 157–165.  
   sensaciones cutáneas, 157, 160.  
   umbrales de dolor, 18, 135, 157, 160–162.  
 Sharp, Noni, 69, 70, 208, 209, 210, 211, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 228, 230, 231, 232, 252, 253, 265, 310, 314, 325, 352.  
 Shnukal, Anna, 40, 249, 268, 352.  
 Silbato de Galton, 141.  
 simbólico, 185, 255. *Véase también* simbolismo.  
 simbolismo  
   simbolismo evangélico, 53.  
   sociología interaccionista simbólica, 256.  
 sistema de Consejo Isleño, 210, 211, 230, 233, 234.  
 sistema legal, 177.  
 sistemas de nomenclatura. *Véase* nomenclatura.  
 sistemas de parentesco, 170, 176, 177, 179–185, 192, 200. *Véase también* matrimonio.  
 sistemas de pensamiento, lógica y conocimiento, 212, 226, 232, 254, 256, 259, 263, 299, 302, 303, 304.  
 sistema totémico, 184–186, 192–193.  
 SML, 36, 51, 52, 71, 209, 215, 260, 344.  
 sociología  
   sociología interaccionista simbólica, 256.  
 sordera, 136, 140, 141.

## T

tabúes, 63, 170, 177, 178, 193.  
 tacto, pruebas de, 157–160.  
 temperamento. *Véase también* guerra.  
   miembros del clan, 185, 186.

teoría de posicionamiento indígena, 23, 25, 329. *Véase también* posicionamiento indígena.  
 términos. *Véase* nomenclatura.  
*terra nullius*, 227.  
 Tintómetro de Lovibond, 120.  
 Título Nativo, 237. *Véase también* Mabo, caso, sentencia.  
 toque de queda, 210, 219.  
 totemismo. *Véase* sistema totémico.  
 trabajadores, 103, 136, 213, 216, 217, 266, 267, 268, 273, 315. *Véase* industria marina, industria marítima.  
 tradiciones orales, 266, 267, 268, 273. *Véase también* mitos y cuentos populares.  
 transmigración de las almas, 190.

## U

umbrales de dolor, 18, 135, 157, 160–162.

## V

Verran, Helen, 282, 290, 294, 353.  
 visión, pruebas de, 91, 91–134. *Véase también* ceguera.  
   agudeza visual, 90, 93–104, 108.  
   binocular, 90, 124, 125, 129.  
   bisección de líneas, división, 90.  
   cámara oscura, 100.  
   condición fisiológica de los ojos, 92.  
   hipermetropía (visión a larga distancia), 98, 99, 106.  
   línea vertical, dibujar, 127, 128.  
   método E, 95, 103.  
   método No. LIV (pruebas con números), 95, 97.  
   miopía, 98, 99, 102.  
   nomenclatura de color, 115.

percepción espacial, 90, 131.  
preferencias de color, 122.  
prueba de letras de Snellen, 95,  
122.  
retinas, visión periférica, 90, 101,  
121, 129.  
vivienda, 235.  
vocabulario, 37, 73, 77, 97, 113, 118.  
Volosinov, Valentin Nikolaevič, 348,  
353.

## W

Walker, Rev. Fred, 215, 231, 332, 353.

Watson, Helen, 267, 268, 269, 270, 271,  
290, 345, 353.

Wemyss, Thomas, 55, 56, 198, 354.

Wilkin, Anthony, 69, 169, 186, 192,  
198, 199, 200, 346, 354.

Williamson, A., 208, 212, 244, 249, 250,  
251, 254, 255, 256, 257, 258, 259,  
260, 261, 262, 263, 264, 265, 266,  
273, 350, 354.

## Z

Zogo, 192, 193.

El libro de Martin Nakata, *Disciplinar a los salvajes, violentar las disciplinas*, representa una de las críticas indígenas del conocimiento antropológico de mayor agudeza y solidez que haya sido publicada hasta el momento. Es impresionante, rigurosa y a veces, conmovedora, y es una lectura necesaria para cualquier persona preocupada por la interacción problemática entre los asuntos indígenas e instituciones académicas en Australia, hoy.

—Nicholas Thomas, profesor de la Universidad de Cambridge

Hablando como isleño del Estrecho de Torres, Nakata lleva a cabo un relato profundamente perturbador sobre la expedición antropológica de Haddon en el Estrecho de Torres, desde donde construye una “posición indígena” que se convierte en el núcleo teórico del libro, y desde la cual explora la ira y el malestar que los estudiantes indígenas sufren con frecuencia en las aulas universitarias. Nakata se revela aquí como un filósofo indígena de primera categoría.

—Regina Ganter, profesora asociada de la Universidad de Griffith



ISBN: 978-9942-09-196-3

