

6. Márgara Averbach *

La escuela como institución total en poemas de Louise Erdrich, Jo Whitehorse Cochrane, Janet Campbell Hale y Simon Ortiz

ABSTRACT

En este artículo, se analizan poemas de autores amerindios estadounidenses contemporáneos que describen la escuela occidental, impuesta a los chicos de las comunidades nativas de los Estados Unidos en las “escuela de pupilos”, a las que fueron a parar a través de secuestros apoyados por la ley. En los poemas, las escuelas aparecen como instituciones totales, según el concepto de Erving Goffman y se describen los resultados trágicos de la aplicación de la pedagogía occidental, que impone la cultura europea y trata de “formatear” a los estudiantes según parámetros decididos unilateralmente por la escuela misma mientras los despoja de su cultura y su lenguaje

* Doctora en Letras, Autora y Traductora Literaria. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. E-Mail: margara.averbach@gmail.com

nativos. Los últimos poemas analizados presentan una pedagogía alternativa, amerindia, que evita cuidadosamente esa totalidad.

This article analyzes poems by contemporary Native American authors related with the institution of the western school, imposed to them in “boarding schools” where they were sent after separating them violently from their families. These schools are described here as total institutions, a concept created by Erving Goffman. The poems describe the tragic results of this western institution in the interns. The schools forced European culture on the students and tried to rebuild them according to parameters which it decided unilaterally while it forbid them to speak their language and live within their culture. The last poems present an alternative Native pedagogy, outside the idea of totality

Antes de empezar el análisis, una idea general y rápida sobre el concepto de “institución total”. Las instituciones totales se caracterizan por intentar formar – “formatear” sería, tal vez, una palabra más exacta en nuestros tiempos-- a los seres humanos que entran en ellas (voluntariamente o no) según parámetros de esas mismas instituciones¹. Se trata de recortar a esos seres humanos a imagen y

¹ Ver, entre muchos otros, Goffman, Erving. "Sobre las características de las instituciones totales" en *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires, Amorrortu, 2001.

semejanza de modelos elegidos por las instituciones, modelos sobre los que no se consulta a los formateados. Son siempre instituciones represivas, totalitarias (“totales”) cuyo objetivo es dominar y recrear a sus “objetos” en todos los niveles: el del cuerpo, el de las ideas, el del comportamiento, esencialmente el cultural. Esa operación implica la cosificación de los internos: por eso son “objetos”, no “sujetos”. Las personas que esas instituciones toman a su cargo son “propiedad” de las instituciones mismas y están a merced de quienes las dirigen.

La escuela es más difícil de ver como institución total que la esclavitud, el hospital psiquiátrico o la cárcel, que se construyen sobre una base claramente totalitaria, que incluso proclaman que lo son aunque necesiten justificaciones para defender ese carácter total.

Para entender lo que significa la escuela en cuanto al objetivo de toda institución total, tal vez lo lógico sea comparar la reacción de las comunidades afroestadounidense por un lado y amerindia (muy variada, por cierto) frente a ella. Por supuesto, hay más que una actitud frente a la escuela en estas comunidades. Lo que se compara aquí es la forma en que la institución aparece con mayor frecuencia en las distintas literaturas.

Como se dice una y otra vez en los estudios sobre literaturas negras estadounidenses, hay razones históricas para que los escritores afroestadounidenses, desde las slave narratives del siglo xix, hayan buscado aprender la lectoescritura, una tecnología que se les negaba por ley, y hayan visto en

la alfabetización una salida, un objetivo y parte de la lucha. En general, la escuela era un lugar deseado, parte de la lucha por la libertad primero, la igualdad después, las protestas y el apoyo a la integración de las escuelas es por supuesto un centro dentro de los hechos del Movimiento por los Derechos Civiles.

En cambio, en el caso de las tribus amerindias (cuya historia de relaciones con el mainstream wasp es muy diferente), la relación con la escuela es más compleja. Como se dice claramente en el artículo de Miriam Schacht en la revista *SAIL*², las actitudes hacia la escuela son variadas en las obras literarias contemporáneas dentro del campo de los autores amerindios: la escuela fue muchas veces un refugio cuando la pobreza hacía que los chicos amerindios no tuvieran comida, o cuando la destrucción de las familias por el alcoholismo y el suicidio deshacía familias; sin embargo, tal vez, la reacción más común en la literatura y en la historia haya sido el rechazo de la escuela como institución total.

Los tres poemas que se analizan y se comparan a continuación son una muestra de esas descripciones de la escuela en las literaturas amerindias de los siglos xx y xxi. El programa Termination por el cual el gobierno estadounidense intentó asimilar forzosamente a las tribus amerindias para “terminar” con la vida en las Reservas, separar la tierra entre las familias y cerrarlas. Así, la escuela fue claramente un

² Schacht, Miriam. “Games of Silence: Indian Boarding Schools in Louise Erdrich’s Novels”, in *SAIL*, Volume 27, Number 2, Summer 2015. (Pags. 62 a 80)

instrumento de la colonización³ y estos poemas, libros como *Tracks* de Louise Erdrich⁴ y en cuanto a la universidad, *Evil Corn* de Adrian C. Louis⁵ y muchos otros, expresan claramente la visión de este funcionamiento de las instituciones educativas.

Hay un tópico en las obras en las que se cuenta la escuela desde un punto de vista negativo (no siempre es así). En esa formulación, la llegada a la escuela implica siempre un choque terrible: al chico no le dejan hablar su propio idioma, le cortan el pelo, le prohíben el contacto con la naturaleza y no tiene ninguno con su propia familia (el corte de lazos es completo en el sistema de escuelas de pupilos; en ese sentido no es extraño que Peltier diga que para él la escuela fue la primera cárcel⁶). Le imponen una cultura ajena que no respeta los valores de la propia; los castigos son terribles. Como dice Peltier: “We were beaten if we were caught talking our own language... My first infraction in my criminal career was speaking my own language” (78)⁷. Parte de ese tópico es la resistencia: estudiantes que deciden escapar y lo hacen. Y si los atrapan, los visten con ropa de colores muy vivos para descubrirlos con facilidad. La novela *Tracks*

de Louise Erdrich termina con una escena en la que se rescata a una nena raptada por la escuela (como institución): “You were the last to emerge (from the government bus)... Your braids were cut... and your dress was a shabby and smoldering orange... that any child who tried to run away from the boarding school was forced to wear... Your knees were scabbed from the punishment of scrubbing long sidewalks... But your grin was as bold as your mother’s, white anger that vanished when you saw us waiting”⁸ (226)

Los poemas que se analizan aquí tocan constantemente el tema de la traducción, de la oposición entre dos culturas, una claramente dominante y una dominada que resiste. Eric Cheyfitz (a quien ya se nombró antes) da un ejemplo interesante al respecto en su libro *The Poetics of Imperialism*⁹, donde la traducción como metáfora es una herramienta para el análisis de relaciones no igualitarias entre culturas. Por ejemplo, en el caso de la colonización de los pueblos amerindios -- que, como ellos bien dicen, no ha terminado nunca, sigue transcurriendo en el colonialismo ya que no pasó nunca a la etapa poscolonial--, la educación entendida a la occidental fue un acto de traducción

³ Este tipo de programa se aplicó también en Australia y Canadá con los mismos resultados negativos.

⁴ Erdrich, Louise. *Tracks*. New York: HarperPerennial, 1988.

⁵ Louis, Adrian C. *Evil Corn*. Granite Falls: Ellis Press, 2004.

⁶ Peltier, Leonard. *My Life is my Sun Dance. Prison Writings*. (Edited by Harvey Arden). New York: St. Martin’s Griffin, 1999.

⁷ “Nos golpeaban si nos descubrían hablando nuestro propio idioma... Mi primera infracción en mi carrera como criminal fue hablar mi propia lengua”.

⁸ “Fuiste la última en aparecer... Tenías las trenzas cortadas... y el vestido era de un anaranjado vergonzoso y torpe... que se obligaba a usar a todos los chicos que trataban de escapar de la escuela de pupilos... Tenías las rodillas lastimadas del castigo de fregar largas veredas... Pero tu mueca estaba tan llena de coraje como la de tu madre, una furia blanca que desapareció cuando nos viste esperándote”.

⁹ Cheyfitz, Eric. *The Poetics of Imperialism, Translation and Colonization from The Tempest to Tarzan*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1997.

terrible por el cual, una entidad llamada “escuela” violentaba su identidad con el pretexto de integrarlos a un supuesto “ser nacional”, es decir los transformaba en otros.

Las imágenes de un hombre y una mujer de tribus indígenas antes de entrar a una escuela de pupilos y cuando salieron, tal como aparecen en *Education for Extinction, American Indians and the Boarding School Experience, 1875-1928*¹⁰, bastan para entender el mecanismo profundo de borrado e imposición que se esconde tras la idea de “educar”: la escuela borra todos los rastros de la visibilidad cultural (los viste como occidentales, les corta el pelo, les obliga a hablar el idioma del conquistador, tal como ya se dijo) y les impone una forma de vida diferente que empieza en la ropa pero en realidad lo incluye todo, sobre todo la lectura del mundo, tal como se ve en la construcción de Lina como personaje en *A Mercy*¹¹.

La educación occidental “traduce” a los chicos y chicas y les da forma para adaptarlos a una “civilización” que les es extraña en todos los sentidos. Los “integra”, sí, pero esa “integración” se da siempre en puestos inferiores y, muchas veces, degradantes: el de peones (para los hombres) y el de sirvientas o mucamas (para las mujeres). Esa operación de traducción se llevó a cabo en toda América, por supuesto. En la Argentina, por ejemplo,

después de la terrible “Conquista del Desierto”, se permitió que las mujeres de la clase alta eligieran entre las prisioneras y sus hijos a las “mucamas” y “chicos” que querían para el servicio. La ceremonia de “selección” en las que las mujeres ranqueles o mapuches pasaban a ser “sirvientas” de la oligarquía que se había quedado con sus tierras es muy pero muy parecida a una venta de esclavos en los Estados Unidos.

Por lo tanto, en las literaturas amerindias, el rechazo a la escuela es un tópico de la literatura contemporánea indio-estadounidense, en la que el resultado de la educación del blanco, de la traducción que esa educación impone, es el borrado de amplias partes de la y por lo tanto, un trauma profundo, que se relata en poemas, cuentos, novelas y memorias de autores de los pueblos originarios.¹²

Los poemas

Louise Erdrich (que, en general, como dice Miriam Schacht, presenta a la escuela como refugio, no como lugar traumático) tiene un poema muy interesante que a diferencia de los otros que se van a analizar en este capítulo, toma las escuelas como tales y no el legado que dejaron en el presente después de que se abandonara el programa que las ponía en práctica.

¹⁰ Wallace Adams, David. *Education for Extinction, American Indians and the Boarding School Experience, 1875-1928*. Kansas: University Press of Kansas, 1995. (Imágenes: 104-105; 253-254).

¹¹ Morrison, Toni. *A Mercy*. Publicada por primera vez en 2008.

¹² Los poemas se presentan aquí completos y bilingües por el tipo de análisis que se hace después de ellos.

<p>Indian Boarding School: the Runaways</p>	<p>Escuela de pupilos para indios: los fugitivos</p>	<p>rolling, rolling till it hurts to be here, cold in regulation clothes.</p>	<p>mientras la tierra empieza a rodar, a rodar hasta que duele</p>
<p>Home's the place we head for in our sleep. Boxcars stumbling north in dreams don't wait for us. We catch them on the run. The rails, old lacerations that we love, shoot parallel across the face and break just under Montaña Tortuga. Riding scars you can't get lost. Home is the place they cross. The lame guard strikes a match and makes the dark less tolerant. We watch through cracks in boards as the land starts</p>	<p>Casa es el lugar al que vamos cuando dormimos. Los furgones que se bambolean hacia el norte en los sueños no nos esperan. Nos subimos en marcha. Las vías, viejas lesiones que amamos, atraviesan la cara, paralelas, y terminan justo bajo Turtle Mountain. Si uno va montado en cicatrices, no se pierde. Casa es el lugar que cruzan. El guardia rengo prende un fósforo y hace menos tolerante la oscuridad. Miramos a través de hendijas en las tablas</p>	<p>We know the sheriff's waiting at midrun to take us back. His car is dumb and warm. The highway doesn't rock, it only hums like a wing of long insults. The worn-down welts of ancient punishments lead back and forth. All runaways wear dresses, long green ones, the color you would think shame was. We scrub the sidewalks down because it's shameful work.</p>	<p>estar aquí, con frío, en ropa reglamentaria. Sabemos que el comisario nos espera a mitad de camino para llevarnos de vuelta. Su auto es cálido y mudo. La autopista no nos hamaca, zumba solamente como un pasillo de insultos largos. Las marcas gastadas de antiguos castigos llevan de ida y de vuelta. Todos los fugitivos llevan vestidos, vestidos largos, verdes, del color que uno creería que tiene la vergüenza. Fregamos las veredas porque</p>

Our brushes cut the stone in watered arcs	es un trabajo vergonzoso.
and in the soak frail outlines shiver clear	Nuestros cepillos cortan la piedra en arcos húmedos
a moment, things us kids pressed on the dark	y en lo empapado, tiemblan bosquejos claros débiles, por un momento, cosas que
face before it hardened, pale, remembering	los chicos apretábamos contra la cara
delicate old injuries, the spines of names and leaves. ¹³	oscura antes de que se endureciera, pálida, recordando
	viejas heridas delicadas, las espinas de nombres y hojas.

El poema cuenta un viaje de ida hacia “casa”, la tierra de origen, el lugar que se sueña como necesario, la interrupción de ese viaje por las autoridades totales y el regreso a la escuela de pupilos, castigo incluido. En cierto sentido se la puede relacionar con *Rabbit Proof Fence*¹⁴, que cuenta una huida de escuelas muy semejantes en Australia aunque la historia que cuenta la película termina con los fugitivos de vuelta en el lugar de origen...

¹³ Louise Erdrich. “Indian Boarding School: The Runaways”, en *Original Fire: Selected and New Poems*. New York: HarperCollins, 2003.

¹⁴ *Rabbit Proof Fence*. Director: Philip Noyce, actores: Kenneth Branagh, Evelyn Stampi, Tianna Sansbury. Australia. 2002

“Casa”, el lugar de origen aparece así como un sueño del cual la institución total escuela arrancó al chico, al “nosotros” que es el centro del poema. Para volver a ese lugar, el de las raíces, en ese viaje que la película que se acaba de nombrar describe como una enorme aventura que implica sufrimientos y desastres y también triunfos diminutos e importantes, los chicos saben que deberían subirse al tren. Y por eso, las vías, que son laceraciones de la tierra, heridas traídas por el “progreso” que, en estas literaturas, implica horrores y enfermedad, son también las guías que hacen falta para volver. Por eso, se las quiere y se las sigue. O se pretende seguir las. Y por eso se dice que lo que se sigue son “cicatrices” (Si uno va montado en cicatrices) y que las cicatrices llevan siempre a quien las sigue a destino. Porque ese es el camino de las culturas amerindias en los Estados Unidos (y en toda América como continente): dejar que las cicatrices sean guías de la lucha por el lugar de origen, su tierra, su agua, y la relación entre el pueblo de que se trate y esa naturaleza en particular.

Ya en la segunda estrofa, los chicos empiezan a volver porque los descubren. El poema protesta contra los rasgos autoritarios de la institución total escuela (su uniforme “reglamentario”) y la forma en que esta institución se alía con otras como la justicia o los guardias de los trenes, o el comisario que vendrá a buscarlos en la próxima parada.

Aquí también los transportes del siglo xx, los transportes del blanco son importantes en el poema: desde el tren, cuyos rieles marcan la tierra y la lastiman hasta la

autopista y los autos que se utilizan para llevar a los chicos de vuelta a la escuela. En ese viaje ya se empiezan a sentir los castigos que esperan a los chicos en la escuela, por su rebeldía y esos castigos se hacen realidad al final. El objetivo de estos castigos es claro: la vergüenza, y la palabra se repite dos veces. Les hacen fregar los pisos para humillarlos. Y eso, por supuesto, es parte de su preparación para la asimilación forzosa en una sociedad que destina a estos chicos a una posición humillante, dentro de instituciones totales dedicadas a “domarlos” y prepararlos para ser sirvientes. Sin embargo, en medio del castigo, lo que se produce es la memoria, la “contramemoria” diría George Lipsitz. Es decir, la memoria de lo que se les ha hecho, el principio de toda resistencia. El verbo es claro: “remembering”. Hay que recordar las viejas heridas de la colonización y esas heridas no son solamente humanas (nombres) sino también naturales (hojas), porque la naturaleza es parte de la familia, es pariente.

La mención de la ropa “humillante”, “vergonzosa” que hacen usar a los chicos es casi un tópico. Los chicos que escapan de estas escuelas (o cárceles, como dice Peltier) tienen que usar ropa chillona, brillante, fácil de encontrar cuando desaparecen en los alrededores de la institución.

Exactamente la misma combinación entre humillación, pérdida de rasgos culturales (como la trenzas) y resistencia aparece en el final de la novela *Tracks* de la misma

autora¹⁵. Es un final triunfal porque la nena está volviendo, como las de la película y vuelve a los brazos de quien puede ser su mejor guía dentro de la cultura de origen, el abuelo Nanapush.

Él y los otros parientes ven bajar del autobús a Lulu (a la que él *rescató* de la escuela) y lo emociona que ella siga siendo ella misma, que, aunque le hayan cortado las trenzas (la marca de su cultura), su mirada esté intacta y furiosa (es decir, es la mirada de alguien que resiste). No hay duda de que ha tratado de escaparse por la ropa que lleva y de que la han castigado (las marcas están en las manos) pero sigue entera:

You stepped gravely down, round-faced and alert, so tall we hardly know to pick you out from the others. Your grin was ready and your look was sharp. You tossed your head like a pony, gathering scent. Your braids were cut, your hair in a thick ragged bowl and your dress was a shabby and smoldering orange, a shameful color, like a half-doused flame, visible for miles, that any child who tried to run away from the boarding school was forced to wear. The dress was tight, too small, straining across your shoulders. (...) But your grin was bold as your mother's, white with anger that vanished when you saw us waiting. You went up on your toes, and tried to walk, prim as you'd been taught. Halfway across, you could not contain yourself and sprang forward. Lulu. We gave against your rush like creaking

¹⁵ Erdrich, Louise. *Tracks*. Op. cit.

oaks, held on, braced ourselves together in the fierce dry wind¹⁶.

Los dos textos de Erdrich tienen un detalle en común y es el uso de pronombres. En ambos hay un “we”, un “nosotros”, y eso es importante por el sentido comunitario de las visiones amerindias del mundo. Las nenas que escapan quieren volver a ese nosotros; Lulu, en la novela, lo consigue con la ayuda de Nanapush. Y en las últimas oraciones, todo lo que “aprendió” en la escuela, ese instrumento de asimilación forzada, desaparece rápidamente y se llega al “juntos” que la escuela y los guardias y el comisario del poema impiden por completo en el poema. En ambos textos se hace clara referencia a lo que se llama “trauma” amerindio en las escuelas.

Tal vez el poema que retrata más directamente la aparición del “trauma” en el momento en que aparece (para lo cual todo se utiliza el tiempo presente) sea *Halfbreed Girl in the City School*, de Jo Whitehorse Cochrane, cuyo tema es la violencia de la traducción en la escuela, explicada sobre la mente y el cuerpo de una nena de muy corta edad.

¹⁶ “Bajaste, seria, la cara redonda, alerta, tan alta que casi no pudimos reconocerte entre los demás. Tu sonrisa estaba lista y tu mirada, aguda. Movías la cabeza como un potro que recoge olores. Tenías las trenzas cortadas, el cabello en un casco espeso, mal cortado y tu vestido estaba gastado y era de un anaranjado vergonzoso, como una llama medio apagada, visible en kilómetros a la redonda, el vestido que obligaban a usar a todos los chicos que trataban de escaparse de la escuela. (...) Pero tu sonrisa era tan atrevida como la de tu madre, blanca de una rabia que se desvaneció cuando nos viste esperando. Caminaste sobre las puntas de pie y tratabas de caminar así, remilgada, como te habían enseñado. A mitad de camino, no pudiste contenerte y te lanzaste hacia delante. Lulu. Cedimos frente a tu carrera como robles que crujen, nos sostuvimos, nos mantuvimos de pie, juntos, en el viento seco, feroz”.

NENA MESTIZA EN LA ESCUELA DE LA CIUDAD	HALFBREED GIRL IN THE CITY SCHOOL
eres mejicana	are you Mexican
eres italiana	are you Italian
eres china	are you Chinese
eres japonesa	are you Japanese
latinita	spic wetback
espaldas mojadas	greaseball slant-eye
bola de grasa	you are dark enough to question
amarilla	you are light enough to ask
lo bastante oscura para cuestionar	you have near black hair brown eyes
lo bastante clara para preguntar	and speak slow-english
tienes un cabello casi negro	we are blonde blue eyes
ojos castaños	
y hablas inglés lento	and wear store bought sweaters skirts or pants
nosotras somos rubias de ojos azules	you are in homemade clothes out of style
y usamos faldas suéteres o pantalones comprados en negocios	we circle round you and your sister
tú llevas	you hug your sister close she's

ropas hechas en casa pasadas de moda	small and even darker	odias a tus padres	reservation better
damos vuelta alrededor de ti y de tu hermana	we kick we tug at braids and coats	lloras	are you ashamed in the classroom
tú la abrazas fuerte ella es chiquita y todavía más oscura	we pull "I'm Indian! out of you.	dime dime te gusta	when you wet your pants
pateamos pellizcamos las trenzas y las chaquetas	the social worker wants you to	más la reservación	why don't you speak up
te arrancamos "Yo soy india" del cuerpo	describe your family she asks	te avergüenzas en la clase	why don't you get excused
la asistente social quiere que describas tu familia pregunta tu padre te golpea tu madre tu padre bebe tu madre	does your father beat you does your mother does your father drink does your mother do you hate your parents do you cry tell me tell me do you like the	cuando te haces pis en los pantalones por qué no hablas por qué no haces que te den permiso por qué no vas en el recreo dime dime habla miras por la ventana das vuelta un bloque de madera con letras	why don't you go at recess tell me tell me speak! you stare out of the window turn an alphabet block in your hands speak english speak english the social worker caws outside Canadian geese pass through your immediate sky six in an

habla en inglés en inglés	arc going south
grazna la asistente social	if you were a Changer like Star Boy
afuera los gansos canadienses atraviesan tu cielo inmediato	you could fly with those long-necks
seis en un arco se van al sur	but you must stay and look out this window
si fueras Una que Cambia de Forma como Muchacho Estrella	
podrías volar con esos cuellos largos	Grandma's words pound in your head
pero tienes que quedarte y mirar por esta ventana	they want to strip us of our words
Las palabras de la abuela golpean en tu cabeza	they want to take our tongues
Ellos quieren desnudarnos de nuestras palabras	so we forget how to talk to each /other
Ellos quieren llevarse nuestras lenguas	you swallow the rock
para que olvidemos	that was your tongue

cómo hablar /unos con otros	you swallow the song
la roca	that was your voice
que fue tu lengua	you swallow you
la canción	in the silence. ¹⁷
que fue tu voz	
tragas tragas	
en el silencio.	

La nostalgia por el lugar de origen es aquí semejante a la que se retrata en el primer poema. Y dada la distancia, se diría que la escuela sigue llevándose a los chicos lejos de su hogar: la nena desea migrar como sus parientes, los gansos canadienses.

El trauma es intenso y está manejado a través de un uso muy inteligente de los pronombres¹⁸ y del tiempo presente en los verbos. Se pone a los lectores frente a los sucesos, no se los cuenta como si pertenecieran al pasado.

¹⁷ Whitehorse Cochrane, Jo. "Halfbreed Girl at the City School" en *Dancing on the Rim of the World, An Anthology of Contemporary Northwest Native American Writing*. Editora: Andrea Lerner. Arizona: University of Arizona Press, 1990. (Pag. 41)

¹⁸ El uso fluido y extraño de nombres y pronombres aparece también en poetas como Simon Ortiz.

Ya desde el comienzo del poema, las chicas rubias, de clase media, tal vez media alta, traducen a la nena india, mestiza, como “no blanca, no de nuestro grupo”. No consiguen encasillarla en una categoría, cosa muy importante para las visiones europeas del mundo posteriores al siglo xviii y al desarrollo de la ciencia, por eso preguntan. No entienden qué es pero están seguras de que ella y su hermana no son blancas. La atacan, la agreden por eso.

Así podría verse que la escuela, esta escuela, ya no es una escuela del tipo Escuela India de tiempos anteriores, es una escuela integrada. Pero esa integración no ayuda a que quienes acuden a ella, tengan conciencia o respeto por la cultura del otro, como debería tener un traductor que trata de evitar la violencia de la traducción, tal como la define Cheyfitz.

En el poema, ni las nenas blancas ni la asistente social se molestan en tratar de entender que la cultura holística de la nena india le impide entender las reglas que rigen, por ejemplo, con los horarios. Entre otras cosas, en el caso de “ir al baño”: la separación entre recreos y horas de clase; la necesidad de pedir permiso para salir del aula son incomprensibles en visiones del mundo en las se presta atención a las señales del cuerpo.

La asistente social y las nenas blancas tampoco toman en cuenta la amputación cultural que significa la prohibición de hablar la lengua nativa, que para muchos es un lugar de pertenencia. Esa prohibición es un lugar común en escritos amerindios sobre la escuela (basta con ver lo que dice

Peltier, entre muchísimos otros). Esa prohibición condena a las nenas al silencio, palabra con la que termina el poema. Y ese silencio es también la carencia de una identidad, y la soledad completa. Para entrar en un mundo que no va a ofrecerles más que una posición secundaria, las hermanas necesitan adaptarse a la humillación y al “no ser”.

La “asistente social” también es parte de las instituciones totales del estado y también ella hace una traducción violenta del problema que sufre esta nena mestiza. Esa traducción es representativa de la tendencia de las instituciones estadounidenses a llevar todo a nivel del individuo o como mucho de la familia. Ese marco de razonamiento hace que lo que pasa sea imposible de comprender en profundidad y que el problema se vuelva insoluble.

Esta lectura decide repartir culpas: según la asistente social, las culpables de la situación de la “nena mestiza” son la nena y/o su familia. Ella no ve ningún problema institucional ni social. Diagnostica la falta de adaptación de la nena como una falla propia de ella (ni siquiera intenta entender las razones que tiene la nena para no pedir permiso para ir al baño o no hablar) o, en todo caso, de su entorno familiar y étnico (el alcoholismo de la madre y el padre; la supuesta violencia a la que la sometían; el “atraso” de la reservación, todas pinturas basadas en estereotipos).

El silencio de la nena mestiza es, en realidad, resultado de la violencia de la traducción que ejercen contra ella tanto la

escuela como la asistente social como sus compañeras. Es la única salida que encuentra a esos ataques: refugiarse en la falta de expresión. A través de las palabras de la abuela, al final, la nena es también un símbolo de la situación del pueblo amerindio en realidad: “quieren/llevarse nuestras lenguas / para que olvidemos/cómo hablar/ unos con otros”. Los pueblos amerindios son invisibles: deben serlo; para eso los entrena la institución total escuela. Y de paso, trata de convertirlos en individuos sin “nosotros”, en el “yo” que en inglés se escribe con mayúscula porque es el centro de las visiones europeas del mundo, especialmente la estadounidense (que descende de la inglesa). La asimilación forzosa que exige el abandono de la identidad propia implica silencio. Eso o resistencia.

Con esa condena al silencio, termina el poema (la resistencia es inalcanzable para esta nena de menos de cinco, seis años). Y el silencio viene desde el comienzo del poema. Está ahí en los blancos gráficos que entrecortan las oraciones. La fragmentación obliga a una lectura ahogada, jadeante, palabras de quien no las tiene: “speak slow English”; “they want to strip us of our words”.

El uso de pronombres es de una sutileza y profundidad impresionantes. El primer “we” se refiere a los chicos blancos de clase media en la escuela. El punto de vista es ese. Son ellos que, desde un “nosotros” que los convierte no tanto en una comunidad como en un grupo social con una visión claramente racista del mundo (“visión del

mundo” en el sentido clasista que le da Goldmann¹⁹ a esa expresión). En algún momento del poema, un momento muy difícil de determinar, ese “nosotros” se transforma en el grupo de la tribu, el que representa la “abuela” y la cultura de los Shape Shifters y Star Boy. Ya en “They want to strip us of our words”, el “ellos” se refiere a los blancos, a la escuela como institución total, a los colonizadores. Entre la última línea en la que el “we” representa a los blancos y esa, está la sección de la asistente social que parece estar en tercera persona, en la que la situación de los pronombres (que siempre tienen un sentido fluido) es discutible.

Esa variación astuta y compleja hace de la situación de contacto entre las dos culturas una cuestión variable. Si esa situación fuera al revés, tal vez los pronombres se intercambiarían sin demasiada dificultad. De la misma forma en que Morrison se niega a definir la raza de las dos mujeres de “Recitatif” de Toni Morrison²⁰, enfrentadas en una discusión racial relacionada con la integración escolar en tiempos de la lucha por los Derechos Civiles, aquí el uso de pronombres ejerce el mismo efecto de fluidez, de humanidad en todos los grupos a pesar de lo que muestra.

La misma fluidez puede verse en cuanto al sentido de la palabra “tongue” (lengua): aquí es la lengua como órgano muscular, convertida en “rock”, en piedra, por el silencio impuesto por la escuela y también

¹⁹ Lucien Goldmann. Op. cit.

²⁰ Morrison, Toni. “Recitatif”, publicado por primera vez en 1983, en *Confirmation, an Anthology of African American Women*, edición y selección de Amiri Baraka y Amina Baraka.

es la lengua como lenguaje, perdido, convertido en piedra, en objeto de museo solamente. Y esa combinación es la que hace a la imagen un reflejo horrendo y perfecto de lo que significa perder la identidad cultural y el lenguaje y verse dentro de una institución que condena a todo el grupo al silencio, que también es la muerte.

Y en realidad, con su fluidez extrema, el poema parece decir que el silencio al que la escuela condena a los diferentes, en este caso en cuanto a raza y cultura, es una condena a todos los involucrados: las oraciones cortadas las pronuncian tanto las niñas blancas como la asistente social. Todas hablan sin continuidad, con quiebres, con silencios invasores. El silencio de un “nosotros” refleja el de un “ellos”. Se corresponden.

El dolor de la separación que implica ir a vivir a las escuelas de pupilos puede contarse también como parte de un recuerdo poético con un “yo” que de alguna forma se corresponde con el autor. Eso es lo que pasa en los poemas de Simon Ortiz pero Ortiz también habla de otro modelo educativo, opone a la escuela como institución total, una forma de transmitir cultura que vivió al mismo tiempo: la que tenía que ver con la cultura oral de sus antepasados.

En “Between Albuquerque and Santa Fe”²¹, como en gran parte de su poesía, Ortiz

combina prosa, poesía, diferentes tipos gráficos, registros opuestos, idiomas (ácoma, inglés) en un poema muy largo que describe ese camino (entre Albuquerque y Santa Fe) en varios momentos de la vida del yo y otros personajes, tanto secuencias muy narrativas como descripciones poéticas de instantes del viaje en diferentes medios de transporte. El tema general del poema es la tierra sagrada a la que se pertenece y la forma en que ese lugar de origen es el sitio al que hay que volver. En eso, el poema coincide con los dos que acaban de discutirse. Ortiz elige terminarlo (es un poema largo, muy complejo en general) con una serie de párrafos en prosa poética sobre la primera vez en que fue a vivir a la escuela en Santa Fe.

Ese fragmento (pag 155) empieza con “Esa vez”, uno de tantos nexos que lo unen con anécdotas, reflexiones, descripciones anteriores. Sin tener en cuenta por ahora las relaciones profundas que se establecen entre estos elementos del poema (porque como siempre, Ortiz muestra un mundo diverso que sin embargo es uno, como corresponde a la visión holística del mundo que sostiene la cultura acoma pueblo), los seis párrafos que dan fin al poema empieza con: “My mother and my father took me away to school this time” (154)²². La anécdota que va a contarse tiene que ver dos cuestiones que se dan siempre al mismo tiempo en todos estos planteos: la escuela y alejarse del origen, del hogar que más tarde se extraña y se desea. Como en el

²¹ Ortiz, Simon. “Between Albuquerque and Santa Fe”, en *Un buen viaje* (edición bilingüe, traducción y edición

de Mária Averbach). Valencia: Universitat de Valencia, 2014. (Pags. 144 a 157)

²² Esa vez, mi madre y mi padre me llevaron lejos, a la escuela.

poema de Whitehorse Cochrane, hay que viajar para ir a la escuela y la escuela está en ese mal lugar, la ciudad. Pero aquí el recuerdo es para el viaje, no para el tiempo en la escuela. Y es un viaje en compañía de los padres.

Lo que relata Ortiz es algo así como la aceptación, la resignación en cuanto a la necesidad de aceptar la escuela, en este caso una escuela de monjas. Los padres lo llevan y tratan de darle herramientas para enfrentar lo que viene. Antes de irse, la madre le muestra la casa: “There’s our home. Look” (156)²³. Es importante saber de dónde se viene, tener un lugar al que volver pero mirar la casa hace que el chico que cuenta ahora, como adulto, se ponga a llorar. Se describe el viaje punto geográfico por punto geográfico, porque esos nombres importan, marcan el mapa de la vuelta necesaria que sigue ahí, aunque en este poema se la cuenta solamente en los otros viajes, narrados con anterioridad.

Cuando bajan del ómnibus, lo que hay es oscuridad. “It... became really dark by the time we got into the city” (156)²⁴. La ciudad, ese lugar sin contacto con la naturaleza, ese lugar casi puramente humano, es casi siempre un infierno en estas literaturas. Aunque en general, como dicen críticos como Paula Gunn Allen, estos autores no se utiliza la naturaleza como símbolo, aquí la noche refleja el dolor del chico que va a quedarse. Y es obvio que hace falta alegría: de ahí el “my father *tried* to cheered me up by telling funny stories of

²³ “Ahí está la casa. Mira”.

²⁴ “y para cuando llegamos a la ciudad estaba realmente oscuro”.

the time he went to school in Santa Fe” (156)²⁵. El intento del padre es inútil, por supuesto, pero es importante que lo intente con la herramienta cultural básica en estas visiones del mundo: las historias. Y que esas historias tengan que ver con una primera generación de amerindios que pasan por el trauma educativo de las escuelas de pupilos. En algún lugar, esa parte del relato es el momento en el que se triunfa contra la asimilación forzosa que intenta la escuela: el padre pasó por la escuela pero sus instrumentos de lucha para ayudar a su hijo son absolutamente amerindios. La escuela fracasó. Fracasó la otra institución total que se estudiará en el capítulo siguiente: la religión, presente en la llegada a la escuela cuando toda la familia va a Misa.

Es en la Misa que el “yo poético” se desmaya. Se desmaya en medio de “a lull in the service, when everything was quiet except for the priest moving silently about the altar” (156)²⁶. El silencio llama la atención. Y se explica el desmayo como un caer a un abismo que se abre “and you lose all desire and control and I fell” (156)²⁷. La pérdida de control y de deseo es la escuela y el abismo del desmayo es un refugio contra ella que no sirve tampoco. El padre trata de consolarlo, le habla mucho tiempo y lo que resume el relato es que el padre está muy afectado, tiembla, solloza, y le dice que no se preocupe y sea fuerte y valiente. Es decir: la escuela exige eso. ¿O la resistencia que se

²⁵ “Mi padre trató de levantarme el ánimo contándome historias divertidas del tiempo en que él había ido a la escuela en Santa Fe”.

²⁶ “un momento callado en el servicio, cuando todo estaba en silencio excepto el cura, que se movía en el altar”

²⁷ “se pierde todo deseo y todo control y yo caí”

ejerce contra ella? El relato de Ortiz termina preguntándose si él fue valiente y fuerte o no (“I wonder if I have been”, 156²⁸. La parte anterior del poema, que ya se ha leído cuando se llega a este relato, parece querer decir que sí porque lo que se cuenta en las anécdotas, reflexiones y descripciones del largo poema, es la resistencia misma, incluyendo una protesta por la construcción de un emprendimiento inmobiliario, que se nombra siempre en mayúsculas, Cochiti City, y el deseo de defender la naturaleza y la tierra, los parientes no humanos del “nosotros” que es constante en el poema (páginas 149 a 152) y una descripción de la vagina de la Tierra, el planeta, en el “Cañón Cochiti”.

En todo el poema, hay una defensa de la visión acoma del mundo, según la cual la Tierra está viva, y es mujer y es Madre Sagrada frente a la visión mercantilista de los blancos, que causa guerras, rompe hombres, arruina todo con máquinas desmontadoras, y está manejada por “salesmen” (150) (vendedores) que imponen siempre lo mismo: el silencio. Se trata de una resistencia que por ahora no tiene manera de conseguir respuesta pero que sigue ahí, siempre, y que se niega a callarse. Que sigue riéndose en la escuela, de la que se muestra una escena bella y tranquila (pag 148) en la que los estudiantes recogen manzanas. Pero al final, cuando ya las tienen, y van a la capilla a dar las gracias, las gracias suenan a una ceremonia amerindia para agradecer a la Tierra.

En ese sentido, como se dijo al principio, todo el poema está recorrido por el viaje entre Albuquerque y Santa Fe, de esa geografía específica, precisa, que se describe una y otra vez y sobre todo *se cuenta* una y otra vez, en cada historia porque tiempo y espacio no están separados en esta cosmovisión. Y de esos viajes, el que realmente importa es la vuelta, viaje que el yo poético hizo sin duda después de la escuela: sin ese viaje no podría escribir ese poema. La vuelta, sin embargo, se cuenta al comienzo, en el primer poema corto (no prosa), “Fingers Talking in the Wind”, en el que se describe un ómnibus en el que muchos vuelven a casa, a Albuquerque, excepto uno, un hombre que tal vez es un inmigrante de Centroamérica:

A Santo Domingo man
sat at the front of the bus.
He didn't say anything,
and he looked straight ahead. (144)²⁹

Su actitud es la de quien no tiene punto de origen o prefiere olvidarlo: mira hacia delante solamente; va sentado al frente. Sin embargo, es el único mudo de la escena, el único que no ríe y come y bebe, como sí hacen las tres adolescentes que sin duda están volviendo:

Three teenagers girls
de San Felipe Pueblo

²⁸ “Me pregunto si lo fui”.

²⁹ “Un hombre de Santo Domingo/ iba sentado al frente./ No decía nada/ y miraba directamente hacia delante”.

were on their way home.

They giggled and laughed

and drank pop and ate cornchips³⁰.

Y todos en el omnibus, todos, dice la última estrofa, antes de otro párrafo en prosa (en ese fluctuar que caracteriza a Ortiz y a este poema en particular), vuelven a casa:

I was on my way home.

All of us were on our way home.³¹

A Good Journey es un libro con constantes marcas de circularidad, de forma espiralada. Empieza con un poema que se llama “Telling about Coyote” (57) y termina con uno cuyo nombre es “I Tell you Now” (281), ambos con el verbo “tell”, que significa decir y contar (historias). La circularidad o espiralidad está en el interior de los poemas y también en una lectura general. La escuela es un viaje de ida, un viaje doloroso hacia la cultura del colonizador, que se describe en “Between Albuquerque and Santa Fe”. Pero la resistencia que consiste en volver, volver siempre y a pesar de todo, al lugar de origen y a la cultura de origen (tiempo y espacio son lo mismo y no funcionan por separado), está en marcha también y se vuelve. Ortiz, que no narra su vuelta de la escuela, volvió para escribir el libro y el libro se llama *Un buen viaje* porque es un viaje que incluye la vuelta.

Si se toma en cuenta toda su obra, gran parte de los poemas de este y otros libros, tiene que ver con otro tipo de transmisión pedagógica de la sabiduría: la que se lleva a cabo dentro de la comunidad acoma. Este libro empieza y termina con “tell”, contar, porque ese contar es poesía y es parte de la resistencia. Contar sobre Coyote, el *trickster*, por ejemplo, es hablar de supervivencia porque esa es una de las características que lo hacen sagrado para el pueblo. Contar a los hijos las historias esenciales, contarles la naturaleza es una tarea que forma parte del intento constante que hacen las literaturas amerindias para recuperar y conservar la cultura y la identidad acomas.

Hay muchos ejemplos de esta tarea en *A Good Journey*. En “Speaking” (114), por ejemplo, el yo poético presenta su hijo (muy chiquito, todavía no habla) a la naturaleza (las cigarras, los grillos, las hojas de los árboles) y viceversa. Les “cuenta” a su hijo. Y, en la circularidad de esta visión del mundo, el hijo lo “cuenta” a él:

Speaking

I take outside
under the trees,
have him stand on the ground.

Ants come by us.

I tell them,

“This is he, my son.

This boy is looking at you.

³⁰ Tres chicas adolescentes/ de San Felipe Pueblo/ volvían a casa./ Soltaban risitas y carcajadas/ y tomaban gaseosas y comían bolsas de papas fritas.

³¹ Yo volvía a casa./ Todos volvíamos a casa.

I am speaking for him.”

The crickets, cicadas,
the ants, the millions of years
are watching us,
hearing us.

My son murmurs infant words,
speaking, small laughter,
bubbles from him.

Tree leaves tremble.

They listen to this boy
speaking for me³².

La importancia de las historias como educación no traumática es evidente en uno de los poemas más antologizados de Simon Ortiz: “Survival This Way” (79). En ese poema, la relación es entre la supervivencia y la naturaleza; la supervivencia y las historias termina formando una red entre la transmisión oral de la cultura y la visión acoma del mundo, para la cual la relación respetuosa y también amorosa con nuestra pariente, la naturaleza es indispensable:

³² **Hablar**//Lo llevo fuera,/ bajo los árboles,/ lo apoyo, de pie, en el suelo./ Escuchamos a los grillos,/a las cigarras, sonidos de un millón de años./Las hormigas pasan junto a nosotros./ Les digo:/ “Este es él, mi hijo./ Este chico las está mirando./ Yo hablo por él./Los grillos, cigarras,/ las hormigas, los millones de años,/nos están mirando,/nos oyen. Mi hijo murmura palabras infantiles,/habla, una risa chiquita/le burbujea en la boca./Las hojas de los árboles tiemblan./Escuchan a este chico/que habla por mí.

Survival This Way

Survival, I know how this way.

This way, I know.

It rains.

Mountains and canyons and plants
grow.

We travelled this way,
gauged our distance by stories
and loved our children.

We taught them
to love their births.

We told ourselves over and over
again. “We shall survive
this way”³³.

En el poema, Ortiz vuelve a unir, desjerarquizar, confundir en un sentido filosófico y profundo lo humano y lo natural y dentro de lo humano, lo fundamental de las historias. La supervivencia implica contar y por lo tanto, contar es la resistencia al intento de genocidio amerindio que está en la raíz de la conquista de América en general y América del Norte en particular, según dicen

³³ **Sobrevivir así**//Sobrevivir, sé cómo hacerlo así./ Así, sé. / Llueve./ Las montañas y los desfiladeros y las plantas/ crecen./ Hemos viajado así,/ medimos nuestra distancia en historias/ y amamos a nuestros hijos. / Les enseñamos/ a amar sus nacimientos./ Nos dijimos una y otra vez/ y otra “sobreviviremos/ así”.

historiadores como Howard Zinn³⁴. Para resistir ese genocidio hay que sobrevivir y las historias son la clave para eso: el “we” del poema afirma que nosotros “gauged our distance by stories” y el amor a los hijos incluye transmitirlos.

La transmisión oral de la sabiduría y la cultura propias se representa en escenas que son tópicos en la ficción, la poesía, el teatro y el cine de autores amerindios: en esas escenas un adulto (padre, madre, abuelo, abuela) cuenta algo a un chico y el chico escucha, interviene, aprende. Es una ceremonia en la que no hay jerarquías. Lo contrario de la escuela, que impone historias y castiga a quienes no las aceptan. Quizás el poema en el que se ve con mayor claridad esta escena es “My Father’s Song”³⁵, que no pertenece a *A Good Journey* pero es complemento necesario de este análisis.

El poema describe un recuerdo de un yo que recuerda a un padre, y tal vez a un abuelo. El uso de pronombres y la fluidez por la cual no es seguro si se trata de dos generaciones o de tres es parte de la idea: el poeta habla de la transmisión de la cultura y no tiene importancia si lo que se cuenta sobre esa transmisión es una escena entre el hijo y el padre o entre el padre y el abuelo porque la ceremonia se sigue llevando a cabo.

MY FATHER’S SONG	LA CANCIÓN DE MI PADRE
Wanting to say things,	Como tengo ganas de decir cosas,
I miss my father tonight.	extraño a mi padre esta noche.
His voice, the slight catch,	Su voz, el pequeño defecto,
the depth from his thin chest,	la profundidad de su pecho flaco,
the tremble of emotion	el temblor de emoción
in something he has just said	en algo que acaba de decir
to his son, his song:	a su hijo, su canción:
We planted corn one Spring at Ace—	Plantamos maíz una primavera en Acu...
we planted several times	plantamos muchas veces
but this one particular time	pero esa vez en particular
I remember the soft damp sand	recuerdo la arena suave húmeda
in my hand.	en mi mano.
My father had stopped at one point	Mi padre se había detenido en un sitio

³⁴ Zinn, Howard. *La otra historia de los Estados Unidos*. México: Siglo XXI, 1999.

³⁵ Ortiz, Simon. “My Father’s Song”, en *Going for the Rain*. Nueva York: Harper and Row, 1976.

to show me an overturned furrow;	para mostrarme un surco derrumbado;
the plowshare had unearthed	la reja del arado había desenterrado
the burrow nest of a mouse	el nido de un ratón
in the soft moist sand.	en la arena suave mojada.
Very gently, he scooped tiny pink animals	Con mucho cuidado, levantó animalitos rosados
into the palm of his hand	en la palma de su mano
and told me to touch them.	y me dijo que los tocara.
We took them to the edge	Los llevamos a la orilla
of the field and put them in the shade	del campo y los pusimos a la sombra
of a sand moist clod.	de un terrón húmedo de arena.
I remember the very softness	Recuerdo hasta la suavidad
of cool and warm sand and tiny alive mice	de la arena fresca y tibia y los ratoncitos vivos
	y a mi padre

and my father saying things.	diciendo cosas.
---------------------------------	-----------------

En el poema, el yo poético recuerda lo que le decía su padre y los dos puntos y el cambio de margen parecerían dar a entender que lo que sigue repite esas palabras. Si esa es la interpretación, entonces, el padre recuerda a su padre, el abuelo del yo, cuando ese abuelo le muestra que hay que respetar a la naturaleza y cuidarla cuando es posible. El hecho de que no se vuelva atrás con el margen, hace que esa interpretación sea dudosa. Tal vez, lo que se recuerda aquí no sea una escena de la memoria del padre sobre el abuelo sino del yo poético sobre su padre. Cuando le pregunté a Simon Ortiz (en 2010, en un congreso sobre literatura amerindia en Albuquerque, en el que le hice una entrevista³⁶), me dijo que no había diferencia, que la respuesta a esa pregunta no tenía importancia en el marco del poema.

No la tiene: lo que importa es la pedagogía y la manera de transmitir lo que se sabe a las generaciones más jóvenes. En este caso no se trata de una historia sino de un acto, una acción que se hace frente a los ojos del hijo para que vea que ese es el comportamiento correcto del ser humano frente a seres no humanos que son sus parientes. Nuevamente, la enseñanza del respeto a la vida de cualquier tipo se transmite así fuera de toda institución total, en una relación de igual a igual, con la naturaleza como testigo

³⁶ Ver el prólogo a *Un buen viaje*. Op. Cit.

y tema. La oposición con las descripciones de la escuela blanca como institución total es evidente.

Si hay transmisión de este tipo, si existe este tipo de pedagogía en las grietas que permiten las instituciones totales, es porque hay “nosotros”, hay comunidad. Los resultados de la Resistencia aparecen constantemente en las literaturas amerindias de los Estados Unidos. En cuanto al problema de la escuela y su condena al silencio, hay un poema de Janet Campbell Hale que, como “Survival This Way”, canta a la persistencia de la lucha y de la relación intensa con el lugar de origen geográfico y también lingüístico.

DESMET, IDAHO, MARCH 1969 ³⁷	DESMET, IDAHO, MARZO, 1969
At my father's wake,	En el funeral de mi padre,
The old people	los viejos
me, Knew	me conocían,
Though I	aunque yo
Knew	no los
them not,	conocía a ellos,
And spoke to me	y me hablaban
In our tribe's	en la lengua antigua
Ancient tongue,	

³⁷ Campbell Hale, Janet. “Desmet, Idaho, March, 1969”, en *Custer Lives in Humbolt County and Other Poems*. Nueva York: Greenfield Review Press, 1978. Y después en muchas antologías de poesía amerindia estadounidense.

Ignoring	de nuestra tribu,
The fact	y no les importaba
That I	que
Don't speak	yo
The language.	no hablo
And so	el lenguaje.
I listened	Y así,
As if I understood	yo escuchaba
What it was all about,	como si entendiera
And,	de qué se trataba
Oh,	y,
How it	ah,
Stirred me	cómo
To hear again	me conmovía
That strange	oír otra vez
Softly	esa lengua nativa,
Flowing	extraña
Native tongue.	suave
So	y fluida.
Familiar to	Tan
My childhood hear.	familiar para
Janet Campbell Hale	mi oído de infancia.
	Janet Campbell Hale

El poema relata otra escena frecuente en las historias de retorno al lugar de origen: la vuelta a la reservación por la muerte de la madre o el padre. El yo poético es nuevamente el de la autora y relata el reencuentro con ese lugar de origen, representado por los “old people” (viejos) de la comunidad, en general, encargados de la transmisión de la cultura y por el lenguaje que hablan. Ese yo poético pertenece a la generación intermedia, la de quienes se vieron obligados a ir a la escuela, en la que perdieron la lengua, condenados al silencio del inglés impuesto. No recuerda su propia lengua. Es el caso de muchos de los grandes escritores amerindios estadounidenses que lo relatan en entrevistas³⁸.

Sin embargo, porque los viejos la reconocen, la mujer que vuelve al funeral de su padre, se reconoce a sí misma. Se encuentra en ese lugar de origen, en esa lengua que ya no comprende. Y aquí, lo que se critica es la idea de “comprensión” de una lengua más frecuente en Occidente. Para profundizar el sentido complejo, mágico de “saber la lengua”, Campbell Hale combina en muy pocos versos afirmaciones aparentemente contradictorias: “I don’t speak” “as if I understood”, “strange” aplicado al idioma por un lado; por otro, “stirred” y “familiar to my childhood ear”. Así, el idioma se convierte en el lugar al que volver y el lugar que existe en algún lugar

interno, que puede ser “raro”, “incomprensible”, pero también es “familiar” y lo va a ser siempre.

Los viejos saben que necesitan enseñar esa verdad compleja a la que vuelve y lo hacen. La suya (hablar con el yo poético aunque no los entienda, ignorar que no sabe la lengua hasta que ella la sienta, que es lo que importa) es una actitud pedagógica y rebelde que el yo poético agradece. La pedagogía de los viejos hace que algo interno se mueva en el interior de ese yo. Ese era el objetivo y es absolutamente contrario al de la escuela como institución total, que siempre intenta dar forma a los estudiantes según un modelo absolutamente externo a ellos, el de los colonizadores para destruir, borrar los rastros del lugar de origen (cultural y lingüístico).

Ese intento de destrucción fracasa en estos poemas. Incluso en el de Whitehorse Cochrane: el poema es prueba de ello. Las literaturas amerindias son parte de la resistencia que hace posible ese fracaso, un tipo de arte cuya contradicción central es esa: el uso del idioma del colonizador para la lucha contra la colonización y las herramientas de esa colonización, es decir las instituciones totales.

³⁸ En la entrevista que hice a Gordon Henry (Albuquerque, 2010), el autor me dijo que había tenido que volver a aprender su propio idioma y las ceremonias de su cultura después de la escuela y la prohibición de las religiones amerindias en general. Y que ahora esa recuperación era parte de su vida. Otra resistencia a la escuela. Ortiz cuenta algo semejante.

BIBLIOGRAFÍA

- Cheyfitz, Eric. *The Poetics of Imperialism, Translation and Colonization from The Tempest to Tarzan*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1997.
 - Goldmann, Lucien. *Para una sociología de la novela*. Madrid: Ciencia Nueva, 1967.
 - Goffman, Erving. "Sobre las características de las instituciones totales" en *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires, Amorrortu, 2001.
 - Morrison, Toni. *A Mercy*. Publicada por primera vez en 2008.
 - Schacht, Miriam. "Games of Silence: Indian Boarding Schools in Louise Erdrich's Novels", in *SAIL*, Volume 27, Number 2, Summer 2015. (Pags. 62 a 80).
 - Wallace Adams, David. *Education for Extinction, American Indians and the Boarding School Experience, 1875-1928*. Kansas: University Press of Kansas, 1995.
 - Zinn, Howard. *La otra historia de los Estados Unidos*. México: Siglo XXI, 1999.
 - County and Other Poems. Nueva York: Greenfield Review Press, 1978.
 - Erdrich Louise. *Tracks*. New York: HarperPerennial, 1988
 - Erdrich, Louise. "Indian Boarding School: The Runaways", en *Original Fire: Selected and New Poems*. New York: HarperCollins, 2003.
 - Louis, Adrian C. *Evil Corn*. Granite Falls: Ellis Press, 2004.
 - -Morrison, Toni. "Recitatif" (1983), en *Confirmation, an Anthology of African American Women*, edición y selección de Amiri Baraka y Amina Baraka.
 - Ortiz, Simon. "Between Albuquerque and Santa Fe", en *Un buen viaje* (edición bilingüe, traducción y edición de Mágina Averbach). Valencia: Universitat de Valencia, 2014.
 - Ortiz, Simon. "My Father's Song", en *Going for the Rain*. Nueva York: Harper and Row, 1976.
 - Peltier, Leonard. *Prison Writings, My Life is my Sun Dance*. (Edited by Harvey Arden). New York: St. Martin's Griffin, 1999.
 - Whitehorse Cochrane, Jo. "Halfbreed Girl at the City School" en *Dancing on the Rim of the World, An Anthology of Contemporary Northwest Native American Writing*. Editora: Andrea Lerner. Arizona: University of Arizona Press, 1990.
- Obras literarias comentadas
- Campbell Hale, Janet. "Desmet, Idaho, March, 1969", en *Custer Lives in Humbolt*