

Educación, Identidad y Derechos como estrategias de desarrollo de los Pueblos Indígenas

II Decenio de los Pueblos Indígenas 2005-2015

Editores: Rainer Gehrig y Práxedes Muñoz Sánchez



Educación, Identidad y Derechos como estrategias de desarrollo de los Pueblos Indígenas. II Decenio de los Pueblos Indígenas.

© Cada autor mantiene los derechos sobre su capítulo.

© Fundación Universitaria San Antonio.

© El derecho de utilizar la imagen de la portada cedida por el autor Carlos Jacanamijoy

I.S.B.N.: 978-84-92986-91-0

D.L.: MU628-2015

Impreso en España. Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial sin permiso expreso y por escrito de los titulares del Copyright.

Realización e impresión: Reprografía UCAM.

Diseño de Portada: Unidad de Diseño UCAM.

*Educación, Identidad y Derechos como estrategias
de desarrollo de los Pueblos Indígenas. II Decenio
de los Pueblos Indígenas (2005-2015).*

Rainer Gehrig y Práxedes Muñoz Sánchez

Editores



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

Índice

Presentación

11-23

Introducción

Los Indígenas: Orígenes tribales y realidad social actual

José María Sesé Alegre

27-53

1. Educación y cooperación como reto de desarrollo comunitario en contextos indígenas

I. El movimiento indígena ecuatoriano - educación como estrategia, interculturalidad como fin

Philipp Altmann

57-79

II. Equidad educativa y calidad del ejercicio democrático intercultural. Actuación formativa y reflexión pedagógica en un contexto de complejidad y crecientes asimetrías

María Jesús Vitón de Antonio

80-100

III. Educación intercultural bilingüe en el Perú. Situación social y educativa de las comunidades indígenas del Perú

Patricia Gutiérrez Rivas y María Yulianna Córdoba Gutiérrez

101-113

IV. Movimientos sociales surgidos por una Educación Indígena Intercultural: casos en Guatemala y México

Práxedes Muñoz Sánchez

114-132

V. Interculturalismo, vinculación y comunicación: Experiencias de la Universidad Veracruzana Intercultural, Sede Regional Huasteca.

Jaime Mondragón Melo, María Isabel Miranda Landa,

Jacinta Toribio Torres

133-147

2. Identidad cultural y derechos de los pueblos indígenas

VI. El derecho a la tierra de los pueblos y poblaciones indígenas, una exigencia de los derechos humanos

María Méndez Rocasolano

151-162

VII. Derechos de los pueblos indígenas, Derechos Humanos y desarrollo

Susana Ardanaz

163-176

VIII. Más allá de la resistencia civil: Juan Tama y la cacica Gaitana en los antecedentes de la resistencia noviolenta de los pueblos Nasa

Daniel Ricardo Martínez Bernal

177-201

IX. La tradición oral en la animación de la lengua náhuatl en el ámbito educativo de la localidad de Ixhuatlán de Madero, Veracruz (Méjico)

Cecilia de la Cruz Sánchez

202-207

X. El puente como una necesidad principal para hacer efectivo el derecho al desarrollo, en la comunidad de Alahualtitla, Chicontepepec, Veracruz (Méjico)

Lucina Martínez Sánchez 208-224

XI. Factores que favorecen la identidad cultural en una población migrante náhuatl en la comunidad de Alfredo V. Bonfil del municipio de Álamo Temapache, Veracruz (Méjico).

Ruperto Hernández Meza 225-233

XII. El refugio guatemalteco en Méjico, ¿proceso inconcluso?

Verónica Ruiz Lagier 234-242

3. Interculturalidad, Evangelización y Desarrollo

XIII. Diversidad cultural y terapia ocupacional: reflexiones sobre la práctica en Burkina Faso

Inmaculada Zango Martín 245-256

XIV. Los pueblos indígenas y la Doctrina Social de la iglesia.

Rainer Gehrig 257-291

XV. Oikía, una casa de acogida para niños y niñas en situación de calle

Daniel de la Traba 292-304

Presentación

PRESENTACIÓN

Rainer Gehrig & Práxedes Muñoz Sánchez

Este libro es un compendio de reflexiones, acciones, posturas de cambio e investigaciones desde la perspectiva de los saberes de los pueblos del Mundo, indígenas y no, de espacios rurales y urbanos. Fueron expuestos en las XIII. Jornadas Internacionales de Voluntariado de la Universidad Católica San Antonio de Murcia, conmemorando la clausura del II Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas (2005-2014), a través del Vicerrectorado de Extensión Universitaria de la UCAM.

Se convocó a académicos, autoridades, técnicos y profesionales relacionados con investigaciones y proyectos de desarrollo sobre población indígena, bajo el lema: “Poblaciones indígenas del mundo.” Asistieron de forma presencial y virtual investigadores, profesionales y discentes que están en escenarios que comparten con población en: Perú, México, Guatemala, España, Ecuador, Bolivia y Burkina Faso.

La Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el primer Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo el 21 de diciembre de 1993, con el objetivo de fortalecer la cooperación internacional para la solución de los problemas a que se enfrentan los pueblos indígenas en esferas como los derechos humanos, el medio ambiente, el desarrollo, la educación y la salud. El 16 de diciembre de 2005, se aprobó el Programa de Acción para el Segundo Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo con el lema «*Alianza para la acción y la dignidad*». La Asamblea exhortó a la comunidad internacional a proporcionar apoyo financiero al Programa de Acción, entre otras cosas mediante aportaciones al Fondo de Contribuciones Voluntarias para el Segundo Decenio, e instó a todos los gobiernos y organizaciones indígenas interesadas a que adoptaran las medidas necesarias para facilitar la aprobación a la mayor brevedad posible del proyecto de declaración de las Naciones Unidas sobre los *Derechos de los Pueblos Indígenas*, declaración finalmente aprobada el 13 de septiembre del 2007 (A/RES/61/295). En este Segundo Decenio las esferas de acción son la cultura, educación, salud, derechos humanos, medio ambiente y desarrollo económico y social. La propuesta se planificó con el deseo de

incorporar la colaboración con los pueblos indígenas. Desde la Asamblea General se invitó a los gobiernos a velar por una planificación y ejecución de las actividades y objetivos *en plena consulta y colaboración con los pueblos indígenas*, un tema de interés que se puede observar también en este libro, donde se protagonizan a las personas frente a poderes estructurales que pueden invisibilizar a sus pueblos.

Insertándonos en estos procesos, hemos creado en la UCAM un espacio para reflexionar sobre actuaciones de diversas instituciones académicas, ONG y personas a nivel individual y grupal, que están trabajando en esta dirección, apoyando proyectos de acción e investigaciones en pro del desarrollo de los pueblos indígenas del mundo. También queríamos fomentar el diálogo y la reflexión desde nuestro alumnado, profesorado como investigadores, para poder continuar con los objetivos planteados en este Segundo Decenio Internacional (2005-2015).

Los cinco objetivos sugeridos para el Segundo Decenio eran los siguientes:

1. El fomento de la no discriminación y de la inclusión de los pueblos indígenas en la elaboración, aplicación y evaluación de los procesos internacionales, regionales y nacionales relativos a la legislación, las políticas, los recursos, los programas y los proyectos;
2. El fomento de la participación plena y efectiva de los pueblos indígenas en las decisiones que afectan a su integridad cultural como pueblos indígenas que poseen derechos colectivos o a cualquier otro aspecto de sus vidas, teniendo en cuenta el principio del consentimiento libre, previo e informado;
3. La redefinición de las políticas de desarrollo para que incluyan una visión de equidad y sean culturalmente adecuadas, con inclusión del respeto de la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas;
4. La adopción de políticas, programas, proyectos y presupuestos que tengan objetivos específicos para el desarrollo de los pueblos indígenas, con inclusión de parámetros concretos, e insistiendo en particular en las mujeres, los niños y los jóvenes indígenas y;

5. La creación de mecanismos de supervisión en la aplicación de los marcos jurídicos, normativos y operacionales para la protección de los pueblos indígenas y el mejoramiento de sus vidas.

Teniendo en cuenta estos objetivos, se propone un programa de acción y se invita a hacer lo posible desde la sociedad civil y las instituciones gubernamentales. Además, se deben promover las cuestiones indígenas en las principales conferencias y cumbres importantes en la agenda de Naciones Unidas:

- el marco del Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible,
- del Decenio Internacional para la Acción, “El agua, fuente de vida” (2005-2015) y
- Programa Mundial para la educación en derechos humanos.

En el ámbito de la Educación se instan estas recomendaciones:

a) Nivel internacional:

- Destaca la importancia al idioma materno y educación bilingüe, especialmente en la escuela primaria y el comienzo de la escuela secundaria.
- La comunidad internacional debe seguir promoviendo los programas de educación bilingüe e intercultural para los pueblos indígenas y no indígenas, escuelas para niñas y programas de alfabetización para mujeres, así como compartir las prácticas óptimas en este ámbito.
- Se insta a la UNESCO a que favorezca la enseñanza e investigación para los pueblos indígenas que cumplan satisfactoriamente sus programas y proyectos, y les conceda reconocimiento y apoyo técnico y financiero para fomentar su labor.

b) Nivel nacional

- Se recomienda que se haga especial hincapié en la educación de calidad en el idioma materno, la educación bilingüe e

intercultural que tenga en cuenta la visión holística de los indígenas, los idiomas, los conocimientos tradicionales y otros aspectos de sus culturas, en todos los programas de enseñanza para los pueblos indígenas.

- En el marco de los objetivos de desarrollo del Milenio y del Marco de Acción de Dakar sobre Educación para Todos, los Estados deben adoptar medidas que favorezcan la educación de los pueblos indígenas, así como la tecnología necesaria.

El Informe final para el Segundo Decenio del Secretario General Ban Ki-moon (A69/271, 6 de agosto del 2014), nos recuerda que “sigue existiendo una diferencia importante entre el reconocimiento formal de los pueblos indígenas y la aplicación de políticas en el terreno práctico”.

El fruto de estas Jornadas se presentan en un libro donde se compilan tanto las investigaciones presentadas como las inquietudes y proyecciones de intereses y necesidades que se pusieron en común, se creó un encuentro con investigadores de forma presencial y virtual. Se exponen como capítulos principales una visión sobre pueblos indígenas desde el ámbito de la Educación, los derechos indígenas, interculturalidad, cooperación al desarrollo y desarrollo sostenible. Los escenarios son: Perú, Bolivia, Guatemala, Colombia, Ecuador, México y Burkina Faso.

Pero no solamente queríamos visibilizar realidades en estos ámbitos sino, a la vez, crear una reflexión conjunta sobre las necesidades y posibles actuaciones que en nuestra misma Universidad podemos hacer, desde prácticas educativas, intercambios y estancias de investigadores, un voluntariado con responsabilidad, que trabaje desde cómo hacer una cooperación al desarrollo desde la colaboración con las poblaciones afectadas y más vulnerables (Declaración de Barbados, 1971) evitando la subalternidad, partir de la alteridad, desde una caridad y compasión que no busca la simple asistencia, sino que se ve existencialmente interpelada por el Otro. No buscamos transformar a los pueblos, pero si apostar por la justicia social mundial contra la exclusión social en todas las esferas, que empieza en primer lugar a reconocer al otro como sujeto con su cultura y su identidad. Queremos dejarnos enriquecer desde la relación e interculturalidad.

A continuación presentamos en resumen los contenidos del libro en sus 15 capítulos divididos en tres partes temáticas. Estas deben entenderse como círculos concéntricos con sus solapamientos. Son como tres grandes hilos conductores de los capítulos desarrollados en esta publicación que abarca diferentes perspectivas: 1. *Educación y cooperación como reto de Desarrollo comunitario en contextos indígenas*; 2. *Identidad cultural y Derechos de los Pueblos indígenas* y 3. *Interculturalidad, Evangelización y Desarrollo*. En cada parte se encuentran exposiciones desde diferentes experiencias y países. Cada capítulo se puede leer de manera independiente, y para facilitar esta lectura selectiva, el lector encuentra siempre un pequeño resumen tanto en español como en inglés.

Como *Introducción* hemos considerado que una reflexión etimológica e histórica sobre “indígena” y conceptos y términos vinculados debe abrir la obra y facilitar un aterrizaje en la complejidad del asunto. Por su larga experiencia como investigador y docente en Perú, y actualmente en la UCAM, además de su vivencia personal, el historiador José María Sesé aporta con una explicación fluida e histórica bajo el título “*Los indígenas: orígenes tribales y realidad social actual*” una pieza angular, que posteriormente se inserta en las edificaciones de los otros autores. El autor expone desde teorías del significado de *indígena* y su historiografía, la complejidad de las identidades culturales en América Latina, así como la relación existente entre símbolos y significados. Consideramos este capítulo de vital importancia para comprender muchos conocimientos socioculturales en relación a los pueblos del Mundo, en este caso protagonizado sobre todo en América Latina.

A continuación se presenta la primera parte de *Educación y cooperación como reto de Desarrollo comunitario en contextos indígenas*. Con las temáticas y experiencias de Ecuador, Guatemala, Perú, Colombia y México, se muestra una forma colaborativa de aprender de los pueblos, indígenas y no indígenas en el encuentro con sus realidades únicas y diversas, partiendo de un compromiso democrático pluricultural. Observamos y visibilizamos procesos experimentales de una educación bilingüe e intercultural, que se fortalece desde estrategias de aprendizaje sobre estas experiencias, y sobre todo de la inquietud de maestros y maestras que creen en una educación democrática intercultural. La sección muestra las

capacidades comunitarias logradas por diversas realidades en América Latina que en base a proyectos comunitarios, enfatizan en la educación, apoyan un desarrollo comunitario y están transformando situaciones de subdesarrollo y abandono estatal, convirtiéndose en pequeños y grandes ejemplos de desarrollo.

Educación comunitaria, ¿cómo la entendemos? Como la palabra indica es abrirse a conocimientos de la propia comunidad, tanto con factores endógenos como exógenos. Nuestro interés ha sido enfatizar en la política, política entendida como cambio, como práctica hacia mejoras, desarrollo también entendido desde cada uno y cada una, y es la educación una vía muy importante para que esto se produzca.

Comenzando por Ecuador, el autor, sociólogo Philipp Altmann de la Universidad Libre de Berlín, con el capítulo *“El movimiento indígena ecuatoriano - educación como estrategia, interculturalidad como fin”*, expone la realidad que subyace en la educación bilingüe intercultural y los procesos gubernamentales, a la vez que se politiza la creación de movimientos sociales. Aplicando el concepto de “espacios libres” (Fantasia & Hirsch, 1995), realiza un paseo histórico por el origen de la educación intercultural, íntimamente relacionados con el movimiento político indígena, como puede verse también en otros escenarios como en Guatemala y en Méjico. El autor expone los procesos que han llevado a los movimientos indígenas en Ecuador a crear iniciativas singulares así como una autonomía indígena.

Desde Guatemala, la autora María Jesús Vitón, como investigadora pedagoga comprometida con la investigación acción desde hace más de 20 años expone en *“Equidad educativa y calidad del ejercicio democrático intercultural. Actuación formativa y reflexión pedagógica en un contexto de complejidad y crecientes asimetrías”*, toda una línea de acción que se mueve desde la experiencia y la teoría junto a la docencia, entre escenarios educativos diferentes como Guatemala y España. Su perspectiva es sociocrítica y plantea retos en la educación bilingüe intercultural a partir de estrategias de acción para incidir en el marco del derecho al desarrollo (1986) y del convenio 169 para pueblos indígenas (1989) de la OIT. En el avance de este modelo formativo se busca contribuir a la construcción pluricultural y la equidad educativa. La autora considera que solo desde

el empoderamiento en las comunidades se podrá forjar un cambio hacia el desarrollo comunitario desde el ámbito educativo. Son los docentes quienes son dueños de sus saberes y pueden tener estas estrategias de cambio.

En cuanto a la realidad educativa indígena bilingüe en Perú, la historiadora Patricia Gutiérrez, de la UCAM, junto a María Yulianna Córdoba, profesora de literatura y lengua de Secundaria en Piura, aportan en *“Educación intercultural bilingüe en el Perú. Situación social y educativa de las comunidades indígenas del Perú”*, un recorrido histórico de una situación a la que se enfrenta la población indígena peruana. A partir de un proyecto educativo y de salud se marcan las características de un proyecto de educación intercultural bilingüe, enlazando lo que se aprende *por y para la vida* y la dificultad que existe en la formación de maestros en el Perú. Las autoras nos señalan las necesidades para fomentar la elaboración de didácticas y estrategias socioeducativa que incluye a la población amazónica.

A partir de la etnografía, la antropóloga Práxedes Muñoz Sánchez en *“Movimientos sociales surgidos por una educación indígena intercultural: casos en Guatemala y México”*, expone dos realidades que convergen en procesos de resistencia y desarrollo de proyectos de educación interculturales – dos realidades que están vinculados al análisis de la misma, así como a la construcción de la toma de conciencia e historia desde sus propios procesos. La apuesta por una investigación acción de tipo colaborativo es el camino para reconocer y visibilizar los saberes de los propios pueblos, y por eso la autora defiende un apoyo desde la antropología comprometida, responsabilizando a la academia.

Desde México, los autores Jaime Mondragón, María Isabel Miranda y Jacinta Toribio plantean en *“Interculturalismo, vinculación y comunicación: experiencias de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede regional Huasteca”*, una educación intercultural con miras a consolidar una sociedad democrática. Buscan desarrollar competencias interculturales a través de la docencia y la didáctica por medio del currículum del plan de estudios de su oferta educativa: la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID). Es de interés destacar su vinculación con el diálogo en torno al desarrollo local, regional y nacional, así como el

intercambio de saberes con las comunidades e individuos donde se fortalecen relaciones, reconociendo como herramientas clave la tradición cultural y las prácticas que resguardan la identidad nahua, ñuhú, tepehua, totonaca, tenek, y mestiza, buscando trascender al aula con las redes sociales.

La segunda sección *“Identidad cultural y Derechos de los Pueblos indígenas”*, reúne autores y experiencias de Colombia, Guatemala, Brasil y México y el trabajo de investigadores en España. El fuerte impulso que ha tenido el desarrollo de unos marcos jurídicos para proteger y garantizar los derechos de los Pueblos indígenas culminó con la declaración de la Asamblea General de la ONU en 2007(A/RES/61/295). Para alcanzar este punto había que recorrer un camino muy largo, todavía sin concluir del todo, porque aunque el marco jurídico está ya establecido, las cortes internacionales configuradas, las prácticas y políticas quedan atrapadas en las lógicas y hábitos anteriores. El acceso a estos sistemas judiciales también debe mejorar. Es verdad que sin un marco jurídico adecuado, la lucha por los derechos y las garantías de los pueblos indígenas se encuentra sin el amparo internacional necesario, pero también es importante acompañar el progreso jurídico con modelos de desarrollo participativo, respetando las necesidades de las comunidades, y reconstruyendo su identidad cultural. De ahí la exigencia de no solo incluir en esta parte el análisis de los marcos jurídicos internacionales, sino también una serie de reflexiones desde la historia de los pueblos indígenas y sus modelos de resistencias. Son aportaciones de alumnos indígenas con sus propios proyectos que son apoyados desde su institución pública, la Universidad Veracruzana Intercultural en México, donde estudiantes indígenas trabajan con sus comunidades y junto con los docentes del Centro, desde la perspectiva de la interculturalidad y del desarrollo sostenible, con el objetivo de fomentar el desarrollo comunitario y social de la zona. El perfil de la *“Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID)”*, es el resultado de un trabajo importante de responder más adecuadamente a las necesidades comunitarias de los pueblos indígenas de la zona. También hemos visto oportuno incluir aquí la problemática de los desplazamientos forzados,

que privan las comunidades de sus derechos y crean presiones añadidas de pérdida de identidad cultural.

Para la profesora e investigadora de la UCAM, María Méndez Rocasolano, este Segundo Decenio con las actividades en nuestra Universidad ha sido un momento de reencontrarse con sus experiencias de convivencia en una comunidad Guaraní en Brasil y el trabajo por sus derechos. Su capítulo *“El derecho a la tierra de los pueblos y poblaciones indígenas, una exigencia de los derechos humanos”*, responde a una línea de investigación que desde el ámbito jurídico internacional con las regulaciones del derecho a la Tierra de los pueblos y poblaciones indígenas promueve e introduce mejoras sustanciales a través de procedimientos que representan un avance lento pero progresivo en el respeto por los Derechos Humanos. Imprescindibles en estos procesos son los medios de comunicación que puedan informar y crear la necesaria concienciación y solidaridad de todos los pueblos.

Susana Ardanaz Iriarte del Instituto de Derechos Humanos (Universidad de Deusto), revisa en su contribución *“Derechos de los Pueblos Indígenas, Derechos Humanos y Desarrollo”* los modelos de desarrollo subrayando las aportaciones de los pueblos indígenas. Muchas veces obligados a ceder sus tierras ofrecían los recursos naturales necesarios para el desarrollo de las naciones, pero sin embargo sin tener en cuenta las necesidades de estos pueblos. Contra los modelos económicos de desarrollo con sus efectos de etnocidios, la autora propone como alternativa la aplicación de modelos etnodesarrollistas (autodesarrollo, desarrollo con identidad o buen vivir) en un marco del derecho al desarrollo como parte de los derechos humanos.

Respecto a la realidad de Colombia, el historiador Daniel Ricardo Martínez Bernal presenta un diálogo sobre la “no-violencia”, con el capítulo de: *Más allá de la resistencia civil: Juan Tama y la Cacica Gaitana en los antecedentes de la resistencia noviolenta de los pueblos Nasa*. Realiza todo un recorrido desde el método histórico comparativo, desde el S. XVI al S. XVIII, sobre estrategias de resistencia y aportaciones teórico-doctrinales de la resistencia civil noviolenta a partir de dos personajes históricos y su memoria, la Cacica Gaitana y el Cacique Juan Tama de la Estrella como

prototipos de la actual resistencia noviolenta comunitaria de los indígenas Nasa.

Cecilia de la Cruz Sánchez de la Universidad de Veracruz (Méjico) subraya con su trabajo de investigación *“la importancia de la tradición oral en la animación de la lengua náhuatl en el ámbito educativo de la localidad de Ixhuatlán de madero, Veracruz”*. El idioma, como parte esencial de cualquier identidad cultural y de sus tradiciones, requiere una práctica y presencia en los ámbitos educativos para no sentirse excluido y reducido a marginado. Diferentes estrategias y herramientas educativas como los cuentacuentos y la interacción entre jóvenes, niños y maestros de la comunidad de Tzocohuite facilitan la apropiación y utilización cotidiana en los espacios escolares del idioma materno náhuatl.

La intervención en las comunidades para garantizar sus derechos al desarrollo está conectada a las estructuras y procesos políticos. A veces una dificultad menor para una administración del estado impide un avance importante de las comunidades. La autora Lucina Martínez Sánchez de la Universidad Veracruzana Intercultural en Méjico analiza en su contribución *“El puente como una necesidad principal para hacer efectivo el derecho al desarrollo, en la comunidad de Alahualtitla, Chicontepeç (Veracruz)”*, los procesos y problemas relacionadas con actores políticos y privados, y su mayor significado para la comunidad.

Los conflictos armados, luchas por tierras, expropiaciones, crisis agrarias y económicas junto a desastres naturales obligan a muchas comunidades indígenas abandonar sus zonas de origen y moverse a nuevos territorios. Este proceso, especialmente traumático para los pueblos indígenas por su estrecha vinculación de sus tradiciones, su historia, la forma de subsistir y su identidad con sus tierras, tienen un impacto fuerte en la identidad cultural. Ruperto Hernández Meza busca como herramienta de recuperar esta identidad *“factores que favorecen la identidad cultural en una población migrante náhuatl en la comunidad de Alfredo V. Bonfil del municipio de Álamo Temapache (Veracruz, Méjico)”*. Hablante de la lengua náhuatl y perteneciente a una comunidad indígena, su investigación lleva a descubrir factores que impiden el uso de la lengua originaria y, en un esfuerzo entre padres, maestros y elementos

educativos de la tradición náhuatl, se puede luchar contra la pérdida de identidad y conocimiento.

Para miles de guatemaltecos, sobre todo de la población indígena, el desplazamiento y refugio en Méjico ha sido una realidad desde 1981. El proceso de Paz en Guatemala y un proceso de naturalización para esta población en Méjico, crearon nuevas oportunidades, pero también enseñan nuevas dificultades para los grupos que ni se sienten de aquí ni de allá. La investigadora Verónica Ruiz Lagier del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH, Méjico), explora con un video documental, las narraciones y su capítulo *“El refugio guatemalteco en Méjico, ¿proceso inconcluso?”* situaciones y biografías dramáticas para miles de personas que viven en la clandestinidad, sin derechos ni recursos.

La tercera parte *“Interculturalidad, Evangelización y Desarrollo”* cierra el libro agrupando tres capítulos que desde el enfoque intercultural analizan prácticas profesionales terapéuticas, y en el ámbito religioso reflexiones institucionales que figuran como referentes para la práctica, como los programas de promoción y de acogida del ejemplo de Bolivia.

La convivencia y el trabajo de construir un Centro de Terapia Ocupacional en una comunidad en Houndé (Burkina Faso) han sido para Inmaculada Zango Martín, profesora de Terapia Ocupacional y del Máster en Desarrollo Social (UCAM) el punto de enriquecer este libro con unas perspectivas desde África y la diversidad cultural. Su capítulo *“Diversidad cultural y terapia ocupacional: reflexiones sobre la práctica en Burkina Faso”* analiza la cultura profesional de la terapia ocupacional aplicando una etnografía “doblemente reflexiva” e intercultural.

En todos los procesos relacionados con los pueblos indígenas, no debe faltar el espacio religioso, que tanto como parte de su propia identidad cultural pero también como puente con otras civilizaciones y modelos del buen vivir está presente en los actores personales e institucionales. Por su inmensa presencia en América Latina, su vínculo histórico con los pueblos y su capacidad de promover un desarrollo integral, la Iglesia Católica ocupa un lugar privilegiado en el escenario. Rainer Gehrig (UCAM) analiza en el plano documental de las cinco conferencias del episcopado latinoamericano desde 1955 a 2007 en su capítulo *“Los pueblos indígenas y la Doctrina Social de la iglesia”* para extraer los roles que asume la Iglesia en

estos documentos en relación con las reivindicaciones de los pueblos indígenas. Conceptos claves son el tema de la “Evangelización” y la “Inculturación” en relación con lo que denomina la “religiosidad popular”.

Desde Bolivia, Daniel de la Traba, codirector de la Casa Oikía, presentó: *Una casa de acogida para niños y niñas en situación de calle*. En su aportación explica detalladamente el origen y desarrollo del proyecto que conlleva la Casa Oikía. Se vincula totalmente con un proyecto educativo de voluntariado.

Las lecturas desde los espacios profesionales y religiosos concluyen este libro, que dentro de nuestra Universidad Católica con un Máster en Desarrollo Social y para los lectores interesados quería reunir unos trabajos en relación con la clausura del Segundo Decenio de los Pueblos Indígenas. Más que una publicación muy especializada, los capítulos son una muestra de la amplitud de enfoques, muchos muy prácticos, algunos muy recorridos como es la educación y los derechos, otros más bien como sendas pocas conocidas.

Trabajamos en nuestra Universidad para que este espacio de diálogo abierto siga continuando con los proyectos de investigación, los grupos de investigadores, los programas educativos y futuras jornadas, extendiendo la Universidad al Campo práctico de desarrollo, a la formación de futuros agentes con un conocimiento, compromiso y sensibilidad para los pueblos indígenas y una competencia intercultural adquirida, una profesionalidad reflexiva que es capaz de crear los espacios participativos y comunitarios necesarios para un desarrollo integral y sostenible.

Para la etapa posterior de los objetivos del milenio (post-2015) va a ser crucial, que los logros alcanzados hasta ahora en esta materia no se queden relegados a un segundo plano, adelantados por unos enfoques pragmáticos y funcionales de apagar los fuegos extremos como el hambre, la pobreza extrema, los catástrofes naturales y los desplazamientos forzados por las guerras actuales. La Conferencia Mundial sobre los Pueblos Indígenas (Nueva York, 23 y 24 de septiembre del 2014) brindó otra oportunidad. La resolución (A/RES/69/2) de la Asamblea General resume en sus 40 puntos los compromisos adquiridos con los pueblos indígenas, entre ellos precisamente en el punto n.37 “el derecho a

determinar y establecer las prioridades y estrategias para el ejercicio de su derecho al desarrollo” – un aspecto sumamente importante ahora en el momento de elaborar las agendas de desarrollo post 2015. Con esta publicación queremos mantener vivo en nuestra Universidad y en la sociedad la importancia de la temática y animar a nuestros alumnos e investigadores a interesarse y comprometerse con la riqueza que significan los pueblos indígenas para el mundo.

Terminamos esta presentación expresando nuestro agradecimiento al maestro Carlos Jacanamijoy que permitió compartir la riqueza artística con una de sus obras para la portada de nuestra publicación.

Febrero 2015

Introducción

LOS INDÍGENAS: ORÍGENES TRIBALES Y REALIDAD SOCIAL ACTUAL

José María Sesé Alegre, Universidad Católica San Antonio de Murcia

Sucede a menudo que lo más difícil, cuando se aborda un tema teórico, es ponerse de acuerdo con el significado de las palabras. Para nosotros, los españoles de a pie, todo habitante de la Gran Bretaña es un *inglés*, denominación que no aceptaría cualquier galés que se precie y, mucho menos, un escocés. Y, aunque aceptemos en una conversación o un libro divulgativo que se denomine a todo el país como Inglaterra, y no Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, esa denominación es inaceptable en una obra erudita o de investigación. Por ello, antes de adentrarnos en cualquier estudio sobre indigenismo, todo buen universitario, por encima de tanto tópico y palabrería, debiera preguntarse primero qué es un *indígena*, a qué o a quiénes abarca ese término.

Si recurrimos a la siempre sabia e interesante etimología, nos daremos cuenta de que indígena significa *nacido en Las Indias*. Esto, aunque no soluciona la complejidad del vocablo actual, si nos da las claves sobre su origen: la palabra nació, así pues, a raíz de los descubrimientos y conquistas españolas en América. Como casi siempre ocurre en el mundo académico, una vez reconocido un fenómeno nuevo, ya sea este físico o humano, un animal o planta, o una enfermedad, el hecho es analizado, clasificado y bautizado con un nombre -habitualmente compuesto-sacado del griego o del latín. Y así, a los nuevos habitantes encontrados allende los mares, se les bautizó genéricamente con el más sencillo de los nombres: *nacidos en las Indias*, nombre con el que siempre la Monarquía Católica (lo que ahora se llama impropiaamente Imperio Español) y sus súbditos denominaron a América. *Gena* (del verbo *geno*, en latín) significa *el que ha sido engendrado*, parido, dado a luz. Y se emplea para todo tipo de denominaciones similares, lo que en esencia haría cuestionarse si está bien empleado el término *alienígena*: *alien* significa *el otro* y ha sido empleado para marcianitos y demás criaturas de galaxias vecinas, con el significado de *paridos en otro lugar* y quizá no deberían ser llamados así, porque tal

vez no hayan sido engendrados ni dados a luz, en el sentido real de la palabra.

Si, por el contrario, recurrimos al diccionario, para resolver el problema de identificación de un *indígena*, éste nos responderá con dos definiciones que en realidad son una única acepción. Estas son: *población originaria del territorio que habita y habitante nativo del territorio que vive*. Así que, independientemente del origen de las palabras, como el sacrosanto diccionario es quien otorga y *da lustre* al significado justo de las palabras, este debería ser su definición. Es decir, todos somos indígenas, nativos (que significa *nacido en*) de algún lugar. Yo soy indígena español, aragonés para más señas y mi mujer es nativa peruana o, más concretamente, piurana.

Pero si seguimos leyendo el diccionario, veremos que añade lo siguiente: *cuya presencia es suficientemente prolongada y estable como para tenerla por oriunda*. Aquí nos surge una nueva palabreja: *oriundo*. Este vocablo fue muy utilizado en el fútbol de los años setenta cuando no había posibilidad de comprar muchos extranjeros, como equivalente a *español de mentirijillas*, es decir, algo así como el caso de Diego Costa en el actual mundial, o al de Rubén Cano en aquella década; pero, en realidad, significa *originario de un lugar*.

Así pues, las palabras *indígena* o *nativo* u *oriundo*, son sinónimos, como puede verse, y significan que esencialmente que *uno es de ahí*. Sin embargo, se utilizan a menudo, sobre todo las dos primeras, con un significado que raya en el de gente “nada o poco civilizada”, ya sea esta interpretación en sentido peyorativo o, como en la actualidad entre algunos grupos, en sentido positivo, como de gente perteneciente a un Edén todavía no mancillado por la teórica civilización. Pero ninguna de estos dos sentidos o acepciones convencen, no pueden convencer, a un universitario medianamente científico.

La primera pregunta que cualquier persona inteligente se haría sobre la definición arriba apuntada es ¿Cuánto tiempo hay que estar en un sitio para ser considerado *indígena*? Los mejicanos, por ejemplo, consideran a los aztecas como los nativos de los territorios centrales de los actuales Estados Unidos de Méjico, cuando llegaron solo 80 años antes que los españoles a esas tierras. Por si fuera poco, cuando lo hicieron, masacraron

a los auténticos habitantes (*indígenas* reales) de la zona y los sojuzgaron (incluidos los famosos sacrificios humanos, entre otras brutales vejaciones). Esa fue la razón de que tantos pueblos de la zona ayudaran a Cortes en la conquista de Méjico. En la famosa Noche Triste (30 de junio de 1520), junto a los 600 españoles de Alvarado, murieron 1000 tlaxcaltecas y otros muchos aliados, luchando con los castellanos. Lo que resulta más chocante es la ignorancia y la ceguera de muchos mejicanos actuales que, pese a ser en su mayoría descendientes de esas antiguas tribus sojuzgadas por los aztecas, piensan que descienden de estos, a los que realmente combatieron sus antepasados. ¿Se puede considerar, entonces a los aztecas, que pertenecen al grupo *uto-azteca*, primos hermanos de los *apaches*, por ejemplo, y que vivieron siglos en lo que hoy es Estados Unidos, *oriundos* de Méjico? Parece que claramente no.

Y es que, a veces, las apariencias engañan. Todos pensamos que los japoneses son los originarios de la isla Hokaido. Sin embargo antes que ellos estaban ahí los *ainos*, quienes son realmente los auténticos indígenas de la isla y que ahora están absolutamente marginados y desplazados. Y eso que los japoneses llevan siglos y siglos en ese lugar.

Entonces, ¿cuál podía ser el criterio para decidir si uno es indígena o no de un sitio? Atengámonos al tema de la raza, que parece un dato bastante objetivo. El asunto resultaría fácil de tratar en África o en la América franco-inglesa y, en general, en todas las zonas de colonización anglosajona, como Australia o Nueva Zelanda, por el racismo inherente a ese proceso colonizador que hace que las razas permanezcan perfectamente separadas. Pero sería casi imposible de rastrear en Hispanoamérica. No solo porque la mezcla fue total desde el principio, sino porque la movilidad y conquista de los pueblos precolombinos fueron intensas, al ser de mucha mayor cultura y civilización que los indígenas que habitaban las zonas antes mencionadas, alas que arribaron franceses y anglosajones. Para aquellos que no estén familiarizados con la sociedad criolla colonial (hispanoamericana) se llevarán una sorpresa al comprobar la cantidad de nombres que existían en la Edad Moderna para denominar cada mezcla de razas distintas, desde los tradicionales términos *mestizo*, *mulato*, *zambo*, *castizo*, *lobo* o *cuarterón* a los sorprendentes

salta-atrás, tente en el aire (el hijo de un *calpamulato* con una *cambuja*) o, incluso, *no-te-entiendo* (hijo de un *tente en el aire* y una *mulata*)

Asimismo, una persona que sepa poco de América y hable desde España, identificará a todo peruano con rasgos indios con un pasado *inca*. Y, de entrada ya estaría empleando mal hasta esa palabra, ya que habría que decir *quechua* (los incas eran los jefes, como los faraones de los egipcios) Pero, a parte de ese primer escollo, que vamos a pasar por alto, seguiría metiendo la pata, si se refiere a un peruano del Norte, porque lo más seguro es que sea descendiente de los *moches*, de los *tallanes* o de los *chachapoyas*, grupos muy anteriores a los incas en la zona y que, además, lucharon contra el *imperialismo* inca o quechua, por su independencia. Entonces, ¿quiénes son los indígenas del Norte del Perú? ¿Y se les puede distinguir bien? O el tema sigue siendo tan complejo como en la sociedad virreinal - la palabra colonial se aplica mal a la América española, ya que Las Indias nunca fueron colonias, propiamente dichas. En Perú existe, en la actualidad, una curiosa frase, *muy antropológica*, que resume muy bien todo esto. Se suele dirigir a los que se creen blancos totales y dice así: en Perú, *el que no tiene algo de inga, lo tiene de mandinga*, haciendo referencia a la mezcla total con indios (*inga*) y negros con los blancos del virreinato. Los *mandinga* eran una tribu africana muy apreciada por su fuerza en la era de la esclavitud. También en Perú existe una curiosa característica léxica sobre la palabra *indio* (mal vista durante centurias), dependiendo de la zona en la que estemos hablando. Para cualquier nativo de la costa, aunque tenga una cara moche extraordinaria, *indios* son los de la sierra, que muchas veces son más blancos que ellos. Y para la gente de Los Andes ("la sierra") el *indio*, por el contrario, es el nativo de la selva. Por tanto, en un país como Perú, totalmente mestizo desde el primer momento de la conquista, ¿quién es *científicamente* indio? ¿Muchos? ¿Casi todo el mundo? En cambio, para las autoridades peruanas actuales, un indígena es *otra cosa* y son muy pocos los tenidos por tales. De hecho, en las fotos que se expusieron en el claustro durante los días del congreso aparecían indígenas del Perú (y así los denominaban sin problema los que contemplaban esas instantáneas). Pues bien, ninguno de ellos pertenece a un grupo de indígenas, reconocidos como tales por el gobierno peruano, ni están protegidos por las leyes "ad hoc". En este congreso se habló

también de muchos pueblos “indígenas” de otros países, que tampoco son considerados como tales por los respectivos gobiernos de sus naciones.

Sucede también el caso -más normal de lo que parece- de que esos mismos pueblos a los que denominamos indígenas, no quieren serlo. Ellos no solo no se consideran como tales, sino que les parece un insulto, aunque se lo apliquemos con admiración. Y, al mismo tiempo, sucede también, que otros pueblos, muy próximos en el espacio y en sus rasgos étnicos, se sienten orgullosos de ello y se autodenominan indígenas con verdadera satisfacción. Así ocurre, ahora mismo, en amplios sectores de Ecuador o Bolivia. ¿Es entonces “ser indígena” una cuestión de *sentimiento*? Pues, aunque el sentimiento es un tema a tener en cuenta y, hoy por hoy, parece lo más socorrido para explicar gran parte de nuestra actividad en pleno siglo XXI, esa *autodefinición sentimental* (pese a la carga de sentimiento que conlleva todo nacionalismo; y el indigenismo tiene rasgos de él) no nos parece tampoco muy válida, por lo escaso de raciocinio aplicado y lo mucho de arbitrariedad que conlleva.

Como se ve, el tema no es nada sencillo, pero si algo hemos sacado en claro de todo este *excursus*, es que es preciso concretar mucho más el término *indígena*. Quizá habría que añadir a la definición arriba apuntada, algunas palabras que lo ciñeran y lo centraran mucho más. Cavilando sobre ello y leyendo a muchos autores contemporáneos, y alguno que otro más antiguo, nos hemos aventurado a añadir a esa definición de indígena, dos características en las que parecen estar de acuerdo la mayoría de los autores, ya sean historiadores o antropólogos. Estas rezan así:

Primero, son indígenas aquellos individuos que pertenecen a tradiciones organizativas anteriores a la aparición del Estado Moderno.

Y, segundo, son indígenas aquellas culturas que sobrevivieron -y sobreviven- a la expansión planetaria de la Civilización Occidental, con todas sus consecuencias.

Quien se quede satisfecho con ambas afirmaciones, debe pensar que tal como están formuladas -y es difícil hacerlo de otra forma- incluyen a muy pocos individuos y sociedades, porque la influencia de Occidente es mucho más que *parecer occidentales*; y sustraerse a ella ha sido poco menos que imposible. Ambas características pasan por alto, además, toda la historia posterior a los siglos centrales de la Edad Moderna y su

influencia. Pondré varios ejemplos. Muchos de los grupos llamados indígenas de América son cristianos o, como mínimo, han llegado a un sincretismo religioso muy influenciado por la religión católica, lo cual les aleja del concepto *de que no han sido influenciados*. Y muchos de ellos visten con ropa occidental, aunque sea un simple pantalón corto *de deporte*.

La ropa, por cierto, es una sibilina delatora de Occidente. Cuando uno cree encontrarse con un auténtico traje andino, típico de una de esas etnias antiquísimas, te das cuenta de que el vestido en cuestión no viene de sus ancestros sino de Extremadura o de La Mancha, como ocurre en casi todo el Perú, desde el traje típico de Cajamarca a los preciosos vestidos de tonos blancos de los nativos del Colca. En realidad, todos ellos son una versión criolla, mixta, *mestiza*, como todo en Perú, de un traje extremeño o manchego con colorido y detalles andinos. En el centro del lago Titicaca existe una comunidad indígena -la de los *taquileños*- que viven en una isla (Taquile), sin apenas contacto con los demás hasta hace pocos años, en que el turismo los ha conectado más. Tanto los hombres como las mujeres lucen una indumentaria que nos hacen pasar por totalmente suya...hasta que nos damos cuenta de que es un traje prácticamente catalán, con barretina y todo. Como en tantos sitios, fue el gusto de algún corregidor, alcalde o simple encomendero, el que les vistió así para distinguirlos de otros pueblos. Y ellos tomaron ese símbolo de distinción, con un orgullo que, unido a su escasa cultura histórica y conocimiento de España, les lleva a creer ahora que esa vestimenta es total y únicamente suya. Y no digamos nada de la incultura de los turistas - incluidos los españoles- que lo ven como *algo incaico*... Cantidad de mujeres bolivianas y peruanas, tanto aimaras como quechuas, llevan una falda española con enaguas, llamada *pollera*, y un sombrero *bombín* inglés, que llegó a principios del siglo XX, introducido por los obreros británicos que construían el ferrocarril, mucho después de la independencia de ambos países, y que hace falta ser muy inculto para creer que esa vestimenta, tan occidental, viene directamente de los incas, como si se tratara del *chuyo*, la *quena* y la llama, en esas alturas de Los Andes.

En otros campos de influencia, es preciso referirse a la cantidad de productos o animales que provienen de España -o de Europa en general- y que, después de varios siglos, son tenidos como autóctonos en América.

Nadie pensaría que no había café (¿qué sería de Colombia sin él?) ni caballos (¿qué sería de los indígenas de las praderas sin ellos?) en todas las Indias, antes de la llegada de los españoles. Lo mismo ocurre a este lado del Atlántico ¿Qué sería hoy nuestra ciudad de Murcia sin tomate, patata, maíz, pimiento, chocolate, pavo o tabaco? No se podría hacer ni una *ensalada murciana*, ni una *tortilla española*, ni unas *patatas con ajo*, ni llamar al Murcia de fútbol *equipo pimentonero*.

Pero ni siquiera todo llegó con la Edad Moderna. La Contemporánea ha hecho también de las suyas, como veíamos más arriba con el bombín. Sigamos con los alimentos para demostrarlo. La mayoría de los peruanos y ecuatorianos tienen en su dieta grandes cantidades de arroz, incluidos los *indígenas*, para acompañar los platos, casi como haríamos los españoles con el pan. Pues bien, esa es una costumbre introducida por los orientales mucho tiempo después de la independencia de ambos países. La introducción de este producto fue debida, sobre todo, a la gran cantidad de chinos que emigraron al antiguo virreinato del Perú en la última centuria (de hecho, desde 1849) y que ha dado forma a una de las cocinas más interesantes, y desde hace tiempo uno de los orgullos nacionales peruanos: *el chifa*, mezcla de comida criolla –ya mestiza de por sí, entre amerindia, negra y española – y china, es decir, *lo mestizo de lo mestizo*: un *no-te-entiendo* culinario. Una auténtica joya, que se ha conseguido mezclando viandas, productos, condimentos y salsas de los cuatro continentes.

Nosotros mismos hicimos un análisis, en todos los pueblos y comunidades que visitábamos por la zona, tanto en los Andes como en la selva amazónica, intentando analizar hasta donde había llegado la religión (el crucifijo o un imagen de la Virgen) o productos del mercado capitalista (escogimos, en este caso, una lata o botella de Coca Cola). Y el mapa que trazamos con todo ello era, cuando menos, sorprendente, por la profundidad de penetración de ambos fenómenos, ya sea a través de misioneros o comerciantes.

Como se ve, *la longa mano* de la “contaminación occidental” es muy pero que muy alargada; mucho más de lo que los indigenistas están dispuestos a aceptar. Ese edén idílico pre-occidental es bien pequeño, si existe.

Así pues, nos hallamos con grandes grados de mestizaje y con muchos grados de aislamiento; desde pueblos que *no quieren saber nada* o rechazan de plano la civilización occidental a otros que la quieren adoptar en diversa medida y grado. Y, entre los primeros, se da el hecho muy común de que los que rechazan a Occidente, también rechazan la adscripción a su estado, que no ven propio por ser inherentemente occidental, aunque ocupe “legalmente” su mismo territorio. Quizá aquí radique uno de los puntos más importantes para dilucidar el concepto de indígena: que toda tribu con rasgos *anti o pre-occidentales* es un Estado dentro de un Estado.

Trataremos de explicarnos. Como la independencia de América se hizo en base a los asentamientos europeos -y no a los pueblos amerindios-, las divisiones nacionales actuales son en realidad totalmente artificiales. Canadá se distingue de Estados Unidos por una frontera trazada por ingleses y franceses, sin tener en cuenta si los *iroqueses*, en el este, o los *pies negros*, en el oeste, quedaban divididos entre ambos países. A la frontera actual entre Méjico y Estados Unidos, le pasa lo mismo y, además, fue cambiando conforme los estadounidenses invadían o compraban extensas partes de territorio (primero, español y, luego, mejicano) que todavía conservan los nombres hispanos e indios, entre otras muchas cosas. La ex-América Española, por su parte, se dividió en estados, que eran remedos de los antiguos virreinos y audiencias, y no del sustrato amerindio. Nadie distinguía entonces a un ecuatoriano de un peruano, pero las fronteras se hicieron en base a la Audiencia de Quito y a la de Lima, de tal forma que, con el tiempo, esos estados artificiales devinieron en naciones y, ahora, después de dos siglos de guerras y rivalidades, de vidas separadas, es imposible que un ecuatoriano se sienta peruano y viceversa. Solo la Capitanía General de Guatemala (que podría haber sido un país único como Méjico o Perú) se atomizó tanto, por todo tipo de rivalidades locales, que de su tronco se crearon varios países pequeños como Honduras, Nicaragua, Costa Rica, El Salvador, o la propia Guatemala, cuyos indios mayas -auténticos indígenas- quedaban separados de los del Yucatán, conviviendo estos, a su vez, en el nuevo estado de Méjico con otras etnias ajenas. Todo ello solo porque *los libertadores* blancos siguieron con las fronteras de la administración española para crear los nuevos

países hispano-americanos. Y lo dicho: ¡a ver quién convence ahora a un salvadoreño que es igual que un *tico* (súbdito de Costa Rica)!

Pero, por debajo, de ese entramado estatal y nacionalista, fomentado con entusiasmo por los políticos a lo largo de todo el siglo XIX, lleno de próceres, habitualmente militares, permanecieron otras fronteras casi invisibles, sin aduanas, pero no por ello menos categóricas: las que formaban los pueblos indígenas.

Para complicar más el tema, a esta barrera del Estado-Nación se unió también la barrera del desprecio racial: la *blanquidad*. Después de la independencia, el racismo se exacerbó y el gobierno, el comercio, la cultura, las universidades, la judicatura quedaron en manos de *los criollos*, blancos en su totalidad, que crearon auténticas castas en las que los indios quedaban al margen, cumpliendo un papel de servil obediencia o de colaboración subsidiaria. Los indios eran mayoría en muchos países de Hispanoamérica, pero no pintaban nada y casi nadie los reconocía. Todavía en una reunión de países latinoamericanos en 1950 se hablaba de *países con indios* y *países sin indios*, denominaciones con las que se intentaba marginar un tema problemático. Lo sorprendente es que Colombia y Venezuela, junto a Argentina, por ejemplo, estaban entre los segundos. Cualquiera que se haya paseado, aunque solo sea por las calles de Bogotá, no saldrá de su asombro. Y si conoce Colombia en profundidad se quedara atónito de esa adscripción. Basta recordar que cuando Roland Joffé llegó a Paraguay buscando indios auténticos para rodar su película *La Misión*, se quedó tan defraudado por los guaraníes (descendientes de los protagonistas del film), porque estaban totalmente occidentalizados. Y encontró sus añorados *indios auténticos*, tras mucha búsqueda, en las civilizaciones fluviales del oeste (los ríos que vierten al pacífico); ¡de Colombia! Eran los *waunana*, que viven junto al río Chocó o río San Juan. Por cierto, el documental que rodó el propio Joffé sobre como los convenció para que participaran y su posterior traslado (una parte en avión) para el rodaje de la película, es una maravilla para aproximarse al tema del indigenismo en la actualidad.

Sea de ello lo que fuere, lo cierto es que la conciencia de pertenecer a unas comunidades indígenas despreciadas y marginadas, comenzó a tomar fuerza en forma de lucha, en los años sesenta del siglo XX, en los

Estados Unidos, donde la diferencia entre indios y blancos, indios y negros, era -como hemos dicho anteriormente- mucho más marcada. Por las fechas en que aparecieron estas reivindicaciones, pudieron beneficiarse de las luchas del movimiento negro por los *derechos civiles*, que comenzaron con fuerza durante el mandato de Kennedy y que fueron incrementándose a lo largo de la década, llegando a su máxima expresión en 1968, fecha emblemática por los respectivos asesinatos de dos de sus más importantes abanderados: Martin Luther King y Robert Kennedy.

El movimiento indígena se distingue del afroamericano en su insistencia en los derechos colectivos ligados a la tierra y en el intento continuado de existir como entidades políticas autónomas (volvemos al estado dentro del estado). En definitiva, no es como el *black power*, que quiere ser *igual al blanco*, en su sociedad, en sus mismas ciudades y pueblos. Los indios no quieren ser como ellos; quieren tener *otros derechos*. Se diría que no solo no les importa el *apartheid*, sino que de alguna manera lo promueven: "somos distintos y queremos seguir siéndolo".

En los años setenta, la *etnización* se renueva en Norteamérica. Ya desde 1960 había oficinas del censo que permitieron la auto-identificación, pero el fenómeno se multiplica a lo largo de la década, aunque no será hasta el año 2000 cuando los indios tengan la posibilidad de marcar una cruz en varias categorías étnicas y raciales aprobadas en el censo oficial. Hoy por hoy, los indígenas americanos están por detrás de todas las demás razas minoritarias de los Estados Unidos, ya sea negros, hispanos (así llamados por los simplistas norteamericanos, agrupando a miles de gentes de diferente origen, raza...) o asiáticos (lo mismo: chinos, japoneses, filipinos o de la India...) El mismo presidente Obama no se autodefine como interracial (y eso que es *mulato*: mezcla de blanco y negro) sino como afroamericano.

En Hispanoamérica, por el contrario, la actitud de defensa de los derechos indígenas despertó más tarde, hacia la década de los ochenta del pasado siglo, y se incrementó durante los noventa gracias, entre otras cosas, a la concesión del Premio Nobel de la Paz a Rigoberta Menchú en 1992 y a la rebelión zapatista en el Sur de Méjico en 1994, hasta que estalló con más violencia con las revueltas y pequeñas revoluciones de la primera

década del siglo XXI, tomando más fuerza en Bolivia, tras la elección de Evo Morales como presidente de ese país.

Otra paradoja que se desprende del estudio de estos últimos años, es que el indigenismo ha crecido a partir de la noción de *minoría*, cuando en realidad en muchos países son *mayoría*. Los indígenas se han podido acoger así a las normativas de *multiculturalismo* de instituciones inter o para-estatales. Así se recoge, por ejemplo, en la Declaración de los Derechos Particulares de los Pueblos Indígenas de la ONU (13 de septiembre de 2007) que destaca tres derechos:

- Derecho a la igualdad cívica
- Derecho a la protección de la diferencia cultural
- Derecho a ser incluido entre los pueblos que pueden llegar a la autodeterminación (fíjense los lectores: volvemos al estado dentro del estado)

Actualmente en Méjico, Ecuador y Bolivia los denominados indígenas han conseguido apoyos internacionales para el control de las tierras y un acceso bien suculento a fondos internacionales (además de otros nacionales) de desarrollo.

Teniendo en cuenta todo lo que llevamos dicho y la declaración de la ONU arriba citada, vamos a realizar un recorrido por los cinco continentes para averiguar más sobre el concepto de indígena. Por ejemplo, no son considerados *indígenas* la mayoría de los pueblos africanos o asiáticos, ya que la mayoría de ellos, en teoría, han formado estados-nación. Pero esto es más bien falso, ya que muchos de esos países se han formado también por participación y voluntad europea. La frontera entre Kenia y Tanzania es totalmente ficticia y ha hecho que un pueblo indígena como los *masai*, que viven en el sur de Kenia y en el norte de Tanzania, hayan quedado divididos entre dos países distintos, con leyes e idiomas oficiales también distintos, fruto de sus respectivas colonizaciones. Es curioso contemplar como los animales de esa zona (las cebras y ñus, entre otros, del famoso parque Masai-Mara) realizan su emigración anual sin impedimentos, cruzando esas fronteras ficticias en su eterna migración, mientras que los masai, que ocupan y viajan por el mismo territorio, deben seguir las leyes de las fronteras estatales. En una

reciente conversación durante una comida este mes de mayo del 2014, me lo señalaba así en persona el actual jefe de los masai, Kikanae Ole Pere.

Todo el mundo recordará las matanzas impresionantes que hubo en Ruanda entre *tutsis* y *hutus* durante los años noventa del pasado siglo. ¿Y qué decir de la rivalidad entre *ibos* y *yorubas* en Nigeria? Ambas rivalidades son ejemplos similares de dos países, cuyos problemas étnico-tribales vienen de su creación ficticia por los ingleses, sin respetar las antiguas fronteras entre los pueblos indígenas; y son también ejemplo de lo que sucede al otorgar más poder u oportunidades a unas tribus con respecto a otras durante el colonialismo. Y eso que, en estos casos, las diferencias entre ellos se ven a primera vista, al menos entre los *tutsis* y los *hutus*. Los primeros son altos y espigados (algunos miden más de 2 metros) mientras que los segundos son más bajos y mucho más robustos. Los ingleses favorecieron a los *tutsis* que controlaban más la zona y habían convertido a los *hutus* en una casta inferior, agravando así el problema. Y la pregunta que nos surge ahora es la siguiente: ¿Quiénes son los *indígenas*? ¿Lo son los *hutus*, que llevan en Ruanda desde el siglo I y son el 90 % de la población? ¿O lo son los *tutsis*, que no llegan al 10 % de la población, pero que fueron más masacrados en el 94 que los *hutus*? Porque eso les convierte en la *minoría que debe ser defendida*, según los parámetros habitualmente establecidos por antropólogos e instituciones internacionales como la ONU. Y eso, a pesar de haber sido los gobernantes, los más cultos y los más ricos durante décadas. Y, sin embargo, racionalmente ¿no serían más *indígenas* los *hutus*? O quizá, ¿lo sean los dos? O quizá, ninguno de ambos, ya que en la zona de Ruanda y Burundi (otro país constituido de modo absurdo con *hutus* y *tutsis*) viven también los *pigmeos*, y estos sí que parecen a todas luces *indígenas* porque, a pesar de que muchos deban trabajar para empresas occidentales por la escasez de alimentos, mantienen sus costumbres casi intactas, en la mayoría de los casos.

Este asunto de la minoría gobernante como pueblo, nos plantea uno de los casos más curiosos que se dan cita en África, el de los *afrikáners*. Estos blancos de origen holandés llegaron al cabo (hoy ciudad de El Cabo) de Buena Esperanza muchos años antes que los ingleses y que muchas de las tribus africanas que luego se asentarían por ahí. Después de la Guerra de

los Boers, quedaron como un pueblo marginado de Sudáfrica dentro del Imperio Británico pero, como eran un grupo impermeable a la mezcla con los negros (de hecho son los creadores del *apartheid*) se quedaron como el único pueblo no anglosajón de raza blanca sometido totalmente a los ingleses en todas sus tierras coloniales, que eran muchas (los franceses del Canadá tenían otro status mucho más benigno). Esto y su historia posterior, que les convierte actualmente en minoría en un país regido por negros (es difícil emplear otra palabra, como la de afroamericanos en USA, para denominarlos en conjunto), ¿les hace ser indígenas, entonces, ya que tenían -y tienen- su propia lengua y costumbres? No olvidemos que los afrikáners son minoritarios en una tierra a la que llegaron hace mucho tiempo y tienen como mínimo igual (si profundizamos, bastante más) derecho que los aztecas en Méjico. Nadie lo diría pero, por ejemplo, la prestigiosa editorial británica DK en su libro colectivo *Humano* los sitúa dentro de los *pueblos africanos*, como los *bantúes* o los *zulúes*, por ejemplo.

El Subcontinente Indio es tan complejo que Nehru, el primer presidente de la India independiente, tuvo que reconocer que su país, la India, era en realidad un invento de los ingleses. Antes de ellos, aquellas tierras eran un caos de estados diversos, maharajás, etnias y castas. Y no nos referimos solo a la distinción entre *nepalíes* (hoy en país distinto: Nepal), los *sikhs* (todavía en la India) o los *cingaleses* (hoy en Sri Lanka) Ni siquiera nos referimos únicamente a la división que creó la religión, y que hizo que Gandhi viera truncado su sueño de una India unida, al tener que ceder en la separación de sus dos extremos territoriales, ambos de religión islámica; el primero, occidental, dio lugar a un nuevo país llamado Paquistán; el segundo, el extremo oriental en torno al golfo de Bengala y la desembocadura del Ganges, fue primero parte de ese mismo país musulmán, denominándose Paquistán Oriental, para pasar más tarde a independizarse con el nombre de *Bangla Desh*. No sólo, decía, nos referimos a esa diferencias impresionantes, sino también a que la India propiamente dicha tiene tal cantidad de razas y etnias, que van desde el color muy oscuro de la piel hasta la casi blanca, que es muy difícil establecer una clara línea indigenista. Y eso, sin entrar tampoco en el sistema de castas y otros problemas similares de mayor envergadura. Recuerdo un magnífico mapa de pueblos y tribus de la India que realizó

la *National Geographic* en los años setenta del siglo XX, que era un auténtico galimatías, porque señalaba todas estas tribus indígenas con precisión científica en todo el territorio del subcontinente. Solo el Rajastán, estado del noroeste de la India, daría para llenar varias páginas de este capítulo con sus problemas raciales. En el otro extremo del país, el sudeste, el lector tal vez recordará las revueltas y los problemas políticos con los *tamiles* en los años ochenta-noventa del siglo XX. De hecho, esta etnia todavía permanece dividida entre dos países diferentes: la India en la que hay 60 millones de ellos y Ceilán (Sri Lanka) donde son más de 3 millones, casi el 10% de la población de la isla. ¿Son los tamiles -o no indígenas?

Y ¿qué podemos decir cuando la religión es la que traza esas minorías? No parecen distinguirse mucho en raza los chiíes y los suníes que viven en Mesopotamia (actual Iraq), pero la mayoría chií (minoría en los demás países árabes, excepto Irán) está siendo estos días atacada por la minoría suní. Sigamos con nuestras preguntas: ¿son entonces los suníes “indígenas” y deberían ser protegidos como tales? ¿O son más bien los chiíes los “indígenas”, ya que no llegan en su totalidad a ser el 20 % del mundo árabe? Todavía hay más: la minoría de iraquíes cristianos son mucho más minoría, valga la redundancia, ya que son pocos, han sido atacados tanto por chiíes como suníes y, además, llevaban más tiempo en ese territorio. A su costado este, los sirios cristianos son considerados habitualmente como un pueblo distinto de los demás de la zona (así lo refleja también el libro antes citado de la DK), con un pasado aún más antiguo que el de los que han formado los teóricos y bien falsos estados-nación de la zona. Y, si en ese caso, se puede dudar acerca de su raza “árabe”, ya que estos cristianos parecen ser de esa etnia, no se puede decir lo mismo de los *coptos* en Egipto que, como su propio nombre indica, son los descendientes de los antiguos egipcios (y no los demás habitantes del Egipto actual, que provienen de las sucesivas invasiones árabes). Entonces, ¿por qué se tiene por indígenas a los *tuaregs*, minoría itinerante del desierto, y no a los *coptos*, cuando estos son mucho más ancestrales? La parte más antigua de la capital de Egipto, lo que se llama *El Cairo Viejo*, no está formada por las impresionantes mezquitas califales, sino por las iglesias coptas, que llevan allí desde la Antigüedad o el inicio de la Edad

Media y que están siendo atacadas y quemadas recientemente por los musulmanes radicales, tras las funestas consecuencias de lo que en principio parecía algo hermoso y que se denominó *la primavera árabe*.

Y en el Líbano, ¿quiénes son los indígenas? ¿Los *maronitas*, pese a ser el 40 % de la población y vestir con chaqueta y corbata, por ser los descendientes de los fenicios y de religión católica? ¿O son los *drusos* de las montañas, que llegan a ser casi un millón?

Y ¿qué pasa con los *kurdos*? El hecho de que tras la colonización de franceses e ingleses no se creara el Kurdistán, por factores meramente políticos (entre ellos, la oposición del imperio turco, que ya había perpetrado el genocidio de los armenios, agazapados tras *el escudo protector* de la Primera Guerra Mundial), hace que los kurdos sean considerados en muchos lugares como “indígenas”, ya que ahora representan *minorías*, al haber sido repartido su territorio entre tres países diversos. De hecho, el Kurdistán debe de ser la mayor nación del mundo, en número de habitantes, que no se constituyó en Estado durante el periodo de Descolonización del pasado siglo. Y esto ocurrió únicamente por decisión de unos pocos políticos europeos y asiáticos, totalmente ajenos a su etnia.

Y ¿qué decir del extremo oriental de Asia? ¿Los *han* no son indígenas por ser la mayoría de china y los *manchúes* sí, por ejemplo, porque solo viven en el noreste, pese a haber gobernado china cientos de años y haber impuesto entre otras cosas la célebre coleta china que en la antigüedad solo se dejaban los manchúes? Así parecen aceptarlo curiosamente muchos libros ¿Qué ocurre, entonces, con los *tibetanos*, quizá la mayor nación-pueblo del mundo en kilómetros cuadrados, que no se ha configurado tampoco en un estado? ¿Son indígenas, ya que están sojuzgados por China y apegados a sus costumbres ancestrales?

En cambio, nadie discute que los *shan*, los *mon*, los *rakhiney* los *karen* sean etnias indígenas de Myanmar (la antigua Birmania) y, se acepta, sin problemas que una tribu de los karen, los *padaung*, cuyas mujeres se alargan el cuello a base de ponerse muchos collares, tengan la consideración de indígenas, con todos sus privilegios. Es más, según cantidad de antropólogos los cuatro pueblos anteriormente mencionados debieran ser considerados como tales, pero no así los *birmanos*, de igual

antigüedad y costumbres ancestrales, quizá porque son mayoría en Myanmar y controlan todo el sur del país, incluida la capital. Tremenda incoherencia ya que los birmanos llevan en la zona el mismo tiempo, o más, y tiene formas de vida muy parecidas a los que *sí tienen derecho* a denominarse “indígenas”.

Como vimos a los japoneses con sus islas, tampoco los *maoríes* llevan toda la vida en Nueva Zelanda. Este pueblo polinesio llegó a las dos grandes islas que componen esa joven nación oceánica hace mil doscientos años, aproximadamente. Es cierto que eso les hace cobrar una ventaja de novecientas primaveras sobre Cook y sus amigos ingleses, y unos setecientos años sobre los españoles que debieron arribar por ahí antes (a lo Juan Fernández), pero que no se quedaron en ellas. Pero, hoy por hoy, por mucho que los *all blacks* (la selección de rugby neozelandesa) se esfuercen en hacer la *haka*, el baile guerrero maorí de intimidación, antes de comenzar sus partidos, y de que tengan entre sus jugadores más de uno con rasgos aborígenes, estos hechos no deben despistarnos de la certeza de que hoy Nueva Zelanda, como Australia, es una Europa trasplantada a las Antípodas, ni hacernos olvidar que el exterminio de los aborígenes, que nunca fueron muchos, fue casi total. Hoy ambos países oceánicos son de una blancura étnica muy superior incluso a la de Estados Unidos o Canadá, por poner otros países colonizados por anglosajones (aunque Quebec –una parte importante del Canadá–lo fuera inicialmente por franceses, que fueron algo distintos en su sistema colonial). De todas formas, está claro que los maoríes conservan muchas más costumbres que los hawaianos, por poner un caso similar en el Pacífico, ya que ambos pueblos tienen una demografía semejante: 310.000 maoríes y 340.000 hawaianos, respectivamente, habitan en los sendos archipiélagos. Aunque estos últimos tienen 100.000 miembros más viviendo en USA continental, todos están occidentalizados como prácticamente la totalidad de los que viven en Hawái, por mucho *aloha* que te digan, o coronas de flores que te entreguen, a la llegada al aeropuerto de Honolulu.

El continente más complicado de analizar, en cuanto a indigenismo se refiere es, con diferencia, Europa. Si prácticamente todas las naciones del mundo fueron exploradas, conquistadas, sojuzgadas y occidentalizadas por países europeos, ¡qué no se hizo antes en nuestro querido continente!

¿Podemos, entonces, decir que existe algún pueblo indígena actualmente en la propia Europa? A algunos les vendrá a la mente en seguida la propaganda de las últimas reivindicaciones nacionalistas, como las del País Vasco o Escocia, pero basta pasearse por Bilbao o Edimburgo para ver que los problemas nacionalistas no tienen nada que ver con los puntos arriba señalados para el indigenismo. Lo más aproximado a ellos en Europa sería, sin duda, lo relativo a algunos pueblos con algún rasgo muy peculiar, como es el caso de los *laponés*, distribuidos entre el Norte de Suecia, Noruega y Finlandia o, en algún caso, a grupos judíos, entendidos como minorías a proteger, como los *asquenazi*, en países eslavos sobre todo, o los *sefardíes* (descendientes de los judíos españoles expulsos), especialmente por el Mediterráneo; u otros pueblos raciales con costumbres propias como los *romaníes* (gitanos) por toda Europa. Rusia ya sería otra cosa pero, sobre todo, en su zona asiática. De esa parte siberiana, los *tártaros*, los *komis* y los *udmurtos*, por ejemplo, sí podrían ser considerados indígenas en una parte de la acepción de la palabra y, quizá, los *cosacos* (con muchas más reticencias; al menos, hoy en día), en la parte sur europea. De hecho, la inmensa *madre Rusia* no deja de ser más que un gran conglomerado de pueblos diversos bien interesantes.

He dejado para el final el continente en el que se ha centrado el problema indigenista desde el pasado siglo: América. En él se ha producido la mayor concienciación sobre *el indigenismo*, se han dado las mayores revueltas y demandas *indigenistas*, se han producido –y se sigue produciendo– la mayores reflexiones sobre el tema y, como consecuencia, se han llegado a mas conclusiones y se han otorgado, aun estando lejos de llegar a ser las más óptimas, mejores soluciones. En él- en América - este es un tema de debate cotidiano, un tema académico y popular al tiempo: un tema *de la calle*, un tema tanto político como social, que conlleva multitud de ideas y sentimientos consigo y, ya se sabe, que cuando estos dos temas se mezclan se llega a un populismo tan peligroso como complicado. Con todo ello a la vista, se diría que ha habido una especie de justicia poética: o, en este caso, más bien de justicia *etimológica*. Al final, hemos vuelto los ojos hacia los realmente nacidos en Las Indias: los indígenas, propiamente dichos.

Empecemos por el Norte del Continente Las naciones-estado modernas de Norteamérica son culturas mixtas, pero compuestas por pueblos llegados, al principio, de la Europa Anglosajona; luego, de África –de modo obligado- y, más tarde, otra vez de Europa pero, en esta ocasión, del Mediterráneo, de Irlanda o de los países eslavos, germanos o escandinavos. A todos ellos, se unió toda la emigración asiática, tanto oriental (de China) como central (la India) o, de Oriente Medio, un poco más tardía. Casi todos esos pueblos se mezclaron entre sí, en mayor o menor medida pero, juntos, acabaron con los verdaderos pueblos norteamericanos, eso a los que ahora llamamos *indios*, que son los auténticos indígenas del subcontinente: *sioux*, *arapajós*, *algonquinos*, *iroqueses*, *apaches*, *navajos*, *creek*, *comanches*, *cheyenes*, *semínolas*, *pies negros*, *indios pueblo*...

Solo donde el hombre blanco, negro o amarillo, no llegó por lo inhóspito del lugar – el glaciar norte-, allí se ha conservado la cultura indígena en casi toda su dimensión. Es lo que ha pasado con los *inuits* (*esquimaleses* como les llamaban sus enemigos los algonquinos), que desde que llegaron hacia el 3000 a J. C. a las tierras heladas del continente (norte de Alaska y Canadá) han conservado hábitos, costumbres, lengua y religión, manteniéndose como un pueblo muy coherente y cohesionado. Pero no ocurre lo mismo, por ejemplo, con otros pueblos de la zona, como los *yupik* y los *atapascos* en la misma Alaska.

Más al sur de Norteamérica encontramos uno de los países más interesante para nuestro tema. Y es que el caso de Méjico es paradigmático. Durante años ha sido un estado tremendamente imbuido de la *leyenda negra* sobre la colonización española, hasta el punto de no dedicarle ni una estatua a Hernán Cortes (caso único en Latinoamérica), a pesar de haber sido el creador de la nación mejicana. Cualquier mejicano tiene la cabeza llena de historias nefastas sobre la Conquista mientras creen, por el contrario, en un edén idílico antes de la llegada de los españoles. Pues bien, en un ejercicio de incoherencia mayúscula, muchos de los actuales mejicanos desprecian a los auténticos indígenas del país. Es lo que Rubén Ramírez (antropólogo del INAH) resumía en que el estado mejicano siempre valoró mucho los símbolos de una *cultura muerta*, como la de los aztecas, y la enseñó y defendió en sus escuelas,

pero sin valorar ni tener en cuenta la de los indios contemporáneos, con su *cultura bien viva*.

Una de las constantes del estado mejicano es *el no reconocimiento de los indígenas*. Pese a que es obvia la cantidad ingente de indígenas que viven en el país (basta darse una vuelta por el territorio mejicano, sobre todo en el sur y el Yucatán, para percatarse de ello) el gobierno ha rebajado siempre esas cifras muchísimo, con lo que se ha hecho muy difícil saber cuántos indígenas realmente tiene el país, además de las ya expuestas dificultades inherentes a los problemas que ya hemos expresado más arriba.

En el 2010 el Instituto Nacional de Estadística y Geografía del país consideró que en todos los Estados Unidos de Méjico (nombre oficial) había 15.700.000 habitantes que se consideraban indios (es interesante: son ellos *los que se consideran* indígenas). Esta cifra representa el 14 % de la población del país. Pero solo 6.600.000 de ellos, según la misma fuente, hablaban una lengua indígena como el *nahuatl*, *huichol*, *maya* u *otomí*. La mayoría de estos indígenas pertenecían, además a las etnias *tarasca*, *tolteca*, *mixteca*, *zapoteca* y sobre todo, *maya*, de un total de 62 que reconoce el país. Muchos de ellos vivían ese año por debajo del umbral de la pobreza y una cuarta parte eran analfabetos.

En América central ocurre más o menos lo mismo, solo que es imposible ocultar que los *Tz'utujil* (*mayas* guatemaltecos) son mayoría total en ese país, aunque el dato oficial es que no llegan al 30 %. En Guatemala existen también los *garífunas*, que es una etnia interesantísima, porque son *zambos*, de origen africano pero hablan la lengua *arauca* (vinculada al Guajiro) y descienden de los indios *caribes* de san Vicente, que se mezclaron con esclavos cimarrones (huidos) que se les unieron en los siglos XVII y XVIII. Es un caso casi único. Fueron llamados por los ingleses de la Honduras británica (hoy Belice) *caribes negros* y en 1797 llegaron a transportar a 500 de ellos a las islas Bay. Actualmente viven, además de en Guatemala, en Honduras, Nicaragua y Belice.

Otros indígenas importantes y reconocidos del ámbito del Caribe son los *cunay* los mosquitos o *misquitos*, en la costa este de América Central; *guajiros* y *piaroas* (caribes) en el Orinoco: *tucanos*, *saramacas* y *yanomamis* en la cercana selva y los *tupi*, *mehinaku*, *kayapó*, *bororó* en el Amazonas.

También en la gran selva de Sudamérica están los *guaraníes* (emparentados con los tupi, formando el célebre grupo *tupi-guaraní*), en el Paraguay, y los *jíbaros* en la selva del norte del Perú, noreste de Loreto.

En Perú son más de 80 las etnias reconocidas por el estado, casi todas del ámbito amazónico, pero es obvio la dificultad en definir quién es indígena, ya que la mayoría de los andinos son quechuas (y además hablan bien este idioma) o aimaras; y muchos de ellos emigraron a Lima o la costa en general. Además, existen también pueblos indígenas costeños que desde la llegada de los españoles aceptaron un medio de vida occidental pero que, tanto por su raza como por algunas de sus costumbres, mantienen fuertes lazos con sus ancestros preincaicos. Perú ha sido y es uno de los países que más ha valorado su adscripción a una historia precolombina gloriosa, al menos entre sus clases más cultas, con una buena aceptación del mestizaje, considerándolo beneficioso en muchos aspectos y que, a veces, se denomina criollo (comida, música) o simplemente peruano. Es también, el país más valiente a la hora de plasmar el indigenismo en sus cifras. Ya en una fecha tan temprana para la lucha en este frente como 1993, reconocía 12.793.295 indígenas en su censo; es decir, casi el 60 % de su población (en concreto el 58,39%) Cifra ésta que ni siquiera aceptaba Bolivia, que reconocía 8.200.000 indios (aimaras en su mayoría) viviendo en su territorio, cifra que representaban poco más del 50 % (50,51%) del país.

Si nos atenemos al año arriba manejado (1993), los diversos países hispanoamericanos reconocían en esa fecha poseer un total de 40 millones de indios en sus tierras, sin tener en cuenta a Guatemala y los demás países del istmo centroamericano (la cifra si incluye Méjico). Pero una aproximación a los censos del año 2010, que incluye además a Brasil, las Guayanas, las Antillas y Norteamérica, nos haría sumar solo 27 millones de indígenas en total (el 6% de toda Latinoamérica y el 0,1% de la América anglosajona-francesa); cifra ésta a todas luces inexacta, como tantas otras. El caso de Venezuela, por ejemplo, es muy interesante porque, mientras que en la mayoría de los países, los indígenas “disminuían” entre esos dos años, en el *País del Orinoco* se reconocían 315.815 habitantes indígenas en 1993 (1,48% del total), cifra que se ampliaba en el 2010 a 725.128 (el 2,7% de Venezuela).

El caso más curioso, aparentemente, de total falta de ecuanimidad en 1993 es el de Ecuador, que solo aceptaba un millón de indígenas (el 7,1 % de la población) entre sus límites fronterizos. En realidad esa cifra refleja la población que *se siente indígena* y que se puede adscribir a las características arriba enunciadas del indigenismo actual. A ello ayuda el hecho, por ejemplo, de que muchos habitantes de la capital (Quito), por ejemplo, pese a estar en plena realidad andina tanto como Cuzco, no se sientan indígenas, por esa sensación urbanita, que también tienen los limeños, de pertenecer a la sede central de su país, mientras que muchos cuzqueños, hijos de una realidad andina similar a la quiteña (Quito y Cuzco fueron las dos últimas capitales del incario), sí reconocen abiertamente ser indígenas.

No sabría decir si es causa o consecuencia de esta falta de realismo –tal vez un poco de ambas– el hecho de que las reivindicaciones indigenistas en Ecuador hayan sido de las más importantes y mejor organizadas. Y que los indios ecuatorianos sean los más reivindicativos incluso en su atuendo y forma de vida. Si ven una coleta larga *muy india* en el cabello de un andino casi siempre será una etnia ecuatoriana. Desde los ponchos negros de los *saraguros* a la indumentaria de los *chachi*, los *epera* o los *shuar*, cuyo idioma es de los más hablados de Ecuador (sin llegar a la magnitud del quechua y el español, por supuesto), todo el interior del país rezuma indigenismo. En el artículo 1 de la Constitución ecuatoriana, el inciso Tercero dice: “El Estado respeta y estimula el desarrollo de todas las lenguas de los ecuatorianos. El castellano es el idioma oficial. El *kichwa*, el *shuar* y los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en los términos que fija la Ley.” Y el Artículo 84, 1 dice que “hay que *mantener, desarrollar y fortalecer su identidad y tradiciones en lo espiritual, cultural, lingüístico, social, político y económico.*”

Otras etnias pequeñísimas andinas han sabido explotar su idiosincrasia con el turismo. Así lo han hecho los *uros*, que viven sobre islas artificiales, fabricadas de totora (como juncos), flotando por una de las bahías del lago Titicaca junto a la ciudad peruana de Puno; o los *taquileños*, antes citados, que están aislados en otra isla, esta si natural, en medio del mismo lago, a más de 4000 metros de altura. Ambos pueblos indígenas reciben de buen grado a los turistas y les venden sus artesanías.

Chile posee una realidad andina mucho más precaria. Apenas quedan ya vestigios *araucanos* y los *mapuches*, aparte de estar bastante mezclados, son pocos y apenas son considerados como etnia a cuidar por una sociedad que, como la argentina, siempre se ha sentido *blanca*. Hace tiempo que los indios de las Pampas argentinas, que no eran muchos, fueron casi exterminados por la joven nación independizada que avanzaba hacia nuevos territorios, como los norteamericanos hacia el oeste. Argentina siempre se ha considerado un país sin indios: los *pima* quedan muy atrás, casi tanto como los *charrúa* en Uruguay, pese a que ahora lleven su nombre como sinónimo de uruguayo, ironías del nacionalismo. La Argentina sigue siendo el país de Hispanoamérica más cercano a Europa, sobre todo a París y a Inglaterra, como se puede observar a simple vista por la calles de Buenos Aires.

El caso del Brasil es especial, primero por su extensión; segundo, por su inmensa población; y tercero, por la gran cantidad de africanos que arribaron a sus costas merced al célebre y extenso comercio portugués de esclavos negros, únicamente comparable en volumen de personas trasladadas desde África, proporción del negocio y beneficios del mismo, al de Inglaterra y su gran puerto de exportación, Bristol. El lucrativo negocio portugués y la similitud de sus plantaciones con las inglesas del actual sur de Estados Unidos, hizo del Brasil un mundo más semejante al anglosajón, ya que incluso estuvo bien visto el exterminio de los nativos (como en Estados Unidos), sobre todo en la selva (los *bandeirantes*) y su esclavización, caso único en América.

Terminada la colonia (también caso único en la historia, ya que fue la metrópoli, Portugal, la que separó de Brasil y no al revés) y, sobre todo, después de la Emancipación de los esclavos (el 13 de mayo de 1888), la última en el tiempo de todo el Continente, sí que la comparación con Norteamérica resulta desafortunada. Primero, porque el golpe de estado que derrocó al emperador Pedro II en 1889, estaba dirigido por Deodoro da Fonseca y estaba apoyado por la burguesía criolla que andaba molestísima por la pérdida de sus esclavos. Y, segundo, porque el mestizaje en Brasil fue tan espectacular desde entonces, que hoy se puede llamar al país un auténtico *crisol de razas*. Es más, esta mezcla ya había existido antes entre indios, portugueses y africanos e, incluso, en el caso -

bien raro, como hemos visto- de unión entre indios y esclavos huidos. Ahora bien, si es similar al Sur de los USA, o aun peor, la situación en la que quedaron los negros emancipados, abandonados a su suerte: sin tierra, sin educación, sin estructura social alguna. La emancipación, ansiada durante años, amplió las desigualdades, que todavía se perciben en el país, pese a la visible realidad de la mezcla de razas. Quizá esto sea lo que haga que cualquier miembro de la élite económica, política e incluso intelectual del Brasil se autodefina como *blanco*, pese al grado de mestizaje que tenga, que en algunos casos es amplio y palmario.

Esta realidad brasileña de la diversidad se recoge en su censo de 2010 (por seguir con el mismo año que nos está sirviendo de comparación entre todos los países americanos), donde se reconocen 136 categorías de colores. Sumadas todas, podríamos afirmar que un 45% del Brasil se considera negro, mulato o mestizo en diversos grado (¡solo un 6% se reconoce negro!, lo cual es bastante falso a simple vista), pero no indio. En todo Brasil solo hay, según ese censo, 350.000 indígenas (de un total de 116 millones de habitantes) distribuidos en 246 etnias. También se reconocen otras minorías como los *cíngaros* y los *nisei* (brasileños de origen japonés), de los que hay muchos.

Un paso muy importante en la aceptación de la idiosincrasia de los pueblos indígenas lo dio la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en la Conferencia General de este organismo, que se convocó en Ginebra y se reunió en Lima en 1989, cuando estableció, en su convenio 169, que el Estado debe consultar a los pueblos indígenas cada vez que las medidas legislativas o administrativas sean susceptibles de afectarles. Ya había habido en 1957 un acuerdo que dio lugar a una *Recomendación sobre poblaciones indígenas y tribales* ese año, recordando las términos de la Declaración Universal de Derechos Humanos, del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, y los numerosos instrumentos internacionales sobre la prevención de la discriminación; Así reza –sin ningún punto, sea seguido o aparte- el final de la introducción del histórico documento:

“Considerando que la evolución de derecho internacional desde 1957 y los cambios sobrevenidos en la situación de los pueblos

indígenas y tribales en todas las regiones del mundo hacen aconsejable adoptar nuevas normas internacionales en la materia, a fin de eliminar la orientación hacia la asimilación de las normas anteriores; reconociendo las aspiraciones de esos pueblos a asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida y de su desarrollo económico y a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones, dentro del marco de los Estados en que viven; observando que en muchas partes del mundo esos pueblos no pueden gozar de los derechos humanos fundamentales en el mismo grado que el resto de la población de los Estados en que viven y que sus leyes, valores, costumbres y perspectivas han sufrido a menudo una erosión; recordando la particular contribución de los pueblos indígenas y tribales a la diversidad cultural, a la armonía social y ecológica de la humanidad y a la cooperación y comprensión internacionales; observando que las disposiciones que siguen han sido establecidas con la colaboración de las Naciones Unidas, de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la alimentación, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y de la Organización Mundial de la Salud, así como del Instituto Indigenista Interamericano, a los niveles apropiados y en sus esferas respectivas, y que se tiene el propósito de continuar esa colaboración a fin de promover y asegurar la aplicación de estas disposiciones; después de haber decidido adoptar diversas proposiciones sobre la revisión parcial del Convenio sobre poblaciones indígenas y tribales, 1957 (núm. 107), cuestión que constituye el cuarto punto del orden del día de la reunión, y después de haber decidido que dichas proposiciones revistan la forma de un convenio internacional que revise el Convenio sobre poblaciones indígenas y tribales, 1957, adopta, con fecha veintisiete de junio de mil novecientos ochenta y nueve, el siguiente Convenio, que podrá ser citado como el Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, 1989.”

Este es el documento madre del que surgirán todos los derechos de los indígenas, sobre todo hispanoamericanos. Y no es una casualidad que se

decidiera precisamente en Lima, capital del Perú, como tampoco es banal que Méjico no lo ratificara hasta diez años más tarde, en 1999, ya que como hemos visto, son estos dos países los que más indígenas reconocidos tienen y más etnias poseen, en números absolutos. Son además estas dos naciones las que tienen más historia “india” y civilizaciones precolombinas más adelantadas. Son además los dos países que se constituyeron en base a los dos más grandes virreinos de la América Española y fueron los que durante tres siglos de la Edad Moderna más instituciones, más cultura y mejor economía poseyeron. Perú y Méjico fueron, asimismo, donde más y mejor se produjo el fenómeno del mestizaje. Todas estas realidades fueron fundamentales, en mayor o menor medida, para la configuración de ambos países, que tuvieron -y muestran todavía- realidades semejantes. Dos realidades similares pero que, ante el problema acuciante del indigenismo, han tenido percepciones distintas y, por lo tanto, han aplicado soluciones diversas.

Antes de terminar, es preciso hacerse un par de reflexiones más. ¿Qué ocurre con aquellos pueblos que, aunque occidentalizados, han permanecido inmunes a la absorción total del mundo occidental y, aunque viven en todo tipo de países, se saben -y lo fomentan- parte de un pueblo distinto. Es el caso de grupos de *judíos* (*hebreos*, en realidad) más radicales en sus símbolos de identificación grupal, o de los *gitanos*, que hemos citado al hablar de Europa, pero que viven también en Estados Unidos (hay partes de Brooklyn con auténticos guetos, creados por ellos mismos) y muchos otros países. Ambos pueblos fueron nómadas (algunos obligados por las circunstancias: la famosa diáspora de los judíos en el mundo antiguo o su expulsión de la mayoría de los países europeos a fines de la Edad Media) y muchos gitanos siguen siéndolo. Ambos pueblos han conservado sus costumbres, sus ritos (el matrimonio, por ejemplo), sus propias leyes y jefes y, en el caso judío, su religión. Y, en ambos casos, los demás, sean de la nación o país que sean, son denominados con un único gentilicio, ya sea el de *payos* (los no gitanos) o el de *gentiles* (los no judíos) Es curioso constatar que incluso siguen las pautas de los pueblos nómadas, que al no tener un lugar fijo de asentamiento no se dividen en regiones, como las naciones-estado, sino en tribus (las doce tribus de Israel, por ejemplo)

Y otra reflexión ¿Si se es indígena cuando no aceptas la civilización europea occidental, como dice la definición anteriormente citada, pero eres descendiente de los colonizadores europeos, que pasa contigo? Porque eso es precisamente lo que les ocurre, por ejemplo, con los *amish*. Por si fuera poco, además son minoritarios (unos 150.000), tienen una lengua común y única, derivada del alemán; no se mezclan nunca, viven con sus propias leyes y costumbres, al margen de la sociedad que les rodea y apenas se entrecruzan con ella, pese a ser sus vecinos. Reivindican, además, que haya leyes para protegerlos. En 1972, por ejemplo, se les reconoció el derecho a no ir a la escuela, como un *derecho humano*, en contra de las leyes de los propios Estados Unidos, donde viven. ¿Son los *amish*, pues, un pueblo indígena, ya que llevan tres siglos en Pennsylvania y dos en Ohio, como pueden serlo los *hopis*, por ejemplo, que llevaban un tiempo similar en Arizona cuando los encontraron los españoles y que también son sedentarios (les llamamos precisamente por eso *indios pueblo*), pero que se relacionan con los demás ciudadanos americanos mucho más que ellos? ¿O no pueden ser indígenas por ser *blancos*? Como no aceptan nada de la Civilización Occidental posterior al siglo XVII... ¿hasta cuándo hay que aceptar a Occidente para ser indígenas? Porque los *amish* son mucho más coherentes que la mayoría de los indios del Amazonas en lo que se refiere a no aceptar nada de los dos últimos siglos de Occidente, ya que ni llevan pantalones de deporte ni camisetas del siglo XX, ni beben Coca-Cola y ni siquiera emplean botones para ceñir sus ropas.

La verdad es que, con mente universitaria bien abierta, habría que empezar a tratar desde otra perspectiva todo el tema del indigenismo, intentando, por ejemplo, incluir también otras realidades nuevas interesantísimas. Es el caso, por ejemplo, de los *mazahuas* en Méjico. Son indígenas, nacidos de la emigración, que viven en la capital federal del país. Aunque no hablan ya ninguna de sus lenguas maternas indias, siguen sintiéndose indios y han formado un grupo propio, que conserva fiestas, trajes y costumbres, hasta el punto de crear una nueva etnia, que hace las delicias de algún antropólogo entre los dos millones que se reconocen a sí mismos como indígenas y que viven actualmente en la capital. Casos como el de estos *mazahuas* (nombre que se auto-

adjudicaron) nos abren nuevos espacios a la investigación y a la definición de qué o quién es un indígena y de cuántos son los indígenas que pueblan nuestro mundo.

Capítulo 1

Educación como reto de desarrollo comunitario en contextos indígenas

EL MOVIMIENTO INDÍGENA ECUATORIANO — EDUCACIÓN COMO ESTRATEGIA, INTERCULTURALIDAD COMO FIN

Philipp Altmann, Universidad Libre de Berlín

RESUMEN

El Ecuador cuenta con un sistema de educación intercultural bilingüe con una larga historia en la que participaron los más diversos actores con los más diferentes fines. Es por esto que la educación intercultural bilingüe siempre tenía relación con el movimiento indígena en el país, actor principal de este esfuerzo. Y es por esto que las instituciones de educación intercultural bilingüe adquirieron un rol especial para el movimiento, el rol de espacios libres que permiten el desarrollo organizativo y discursivo del movimiento sin que haya una influencia directa de las élites en cuestión. Así, la educación intercultural bilingüe no se deja reducir a una experiencia educativa que crea acceso a recursos para vastas partes de la población rural e indígena. Más que eso es un factor político, lo cual explica las reformas de este sistema tomadas por el gobierno en los últimos años, terminando la influencia del movimiento indígena por completo.

Este texto analiza la historia y el desarrollo de la educación indígena en el Ecuador como una estrategia política de un movimiento social. En esto, va a destacar las relaciones organizativas y discursivas entre educación indígena y movimiento indígena, así como las influencias mutuas.

ABSTRACT

Ecuador has a system of intercultural bilingual education with a long history in which participated the most diverse actors with the most different interests. This is why the intercultural bilingual education always was in relation with the indigenous movement in the country, the principal actor of this effort. And this is why the institutions of intercultural bilingual education gained a special role for the movement, the role of free spaces that allow the organizative and discursive development of the movement without a direct influence by the elites. Therefore, the intercultural bilingual education cannot be reduced to an educational experience that creates an access to resources for vast parts of the rural and indigenous population. More than that, it is a political factor, something that explains the reforms of this system undertaken by the government in the last years, completely ending the influence of the movement.

This text analyses the history and the development of the indigenous education in Ecuador as a political strategy of a social movement. In this, it will emphasize the organizative and discursive relations between indigenous education and indigenous movement and the mutual influences.

INTRODUCCIÓN

El movimiento indígena ecuatoriano es uno de los movimientos sociales mejor organizados del mundo y cuenta con un discurso muy innovador. Su posición central en la sociedad ecuatoriana se debe a una serie de estrategias que prosiguió durante toda su trayectoria. Es gracias a estas estrategias que pudo resistir a varias crisis estructurales y que se convirtió en el actor político central del país en la década de los 1990. Una de estas estrategias es la educación indígena, demanda y proyecto del movimiento desde sus comienzos. Pero más allá de una reivindicación, la educación indígena tuvo un rol especial dentro del desarrollo del movimiento: no se deja reducir a un pedido hacia el Estado, sino que siempre fue un ejercicio de auto-organización y auto-determinación. Es por esto que tuvo un fuerte impacto en el movimiento indígena. La educación era desde su inicio un espacio libre para el movimiento, o sea un espacio estructural, organizativo y discursivo que permite el desarrollo de alternativas sin la influencia directa de actores externos. De esta forma la educación indígena contribuyó al desarrollo del movimiento sin ser una parte formal de éste.

Este texto cuenta la historia de la educación indígena, más tarde llamada educación intercultural bilingüe, en el Ecuador. Va a interpretar la experiencia educativa como una experiencia de un movimiento social, con relaciones directas con el desarrollo de este movimiento. En este contexto, la reivindicación de la lengua propia, relegado a “el último escalón y, de este modo, [...] a funciones de comunicación restringida y estigmatizada” (Moya, 1987, p.391) en un sistema colonial y racista, se convierte en un proyecto político en sí. De hecho, la educación indígena desde el propio movimiento nunca se redujo a establecer solamente el acceso a la educación:

Si bien la alfabetización, la educación bi-cultural, en la organización es una necesidad del momento y hay que impulsarla, sin embargo, estas tienen que estar orientadas hacia la concientización, hacia el objetivo central que toda organización popular debe tener y bajo esta realidad crear en el movimiento de masas explotado una conciencia que

movilice y que denuncie y se vaya desenmascarando al Estado actual tal y como es y sus proyecciones al futuro. (ECUARUNARI, 1989, p. 87)

No obstante, dado que la educación indígena siempre fue una práctica local, adaptada a las necesidades e intereses en las comunidades, no se deja reducir a un mero instrumento del movimiento indígena. Más allá del trasfondo político y de los fines estratégicos, se trata de una multitud de espacios libres.

1. ESPACIOS LIBRES Y MOVIMIENTOS SOCIALES

El fenómeno de los espacios libres ha sido estudiado en el caso de la guerra de independencia de Argelia por Rick Fantasia y Eric Hirsch en 1995 y, en forma más abstracta, por Francesca Poletta a partir de 1997. Fantasia y Hirsch (1995) destacan que la posición subordinada de los grupos marginados significa que no pueden expresar su oposición de forma abierta. Necesitan espacios donde el control de las élites y del estado no puede entrar, espacios libres, que son definidos por un cierto aislamiento social que permite la libertad de discutir y reflexionar sobre política y discurso en la sociedad y las posibles alternativas. Igualmente permiten el desarrollo de estrategias y de una identidad colectiva y -en el mejor de los casos- la integración de significados culturales tradicionales o la re-creación de ellos en la lucha del movimiento social en cuestión. Espacios libres pueden ser clubes, asociaciones, bares, lugares en edificios compartidos o en el lugar de trabajo, familias, iglesias, universidades – y escuelas. O sea que existen dentro de espacios culturales tradicionales y aceptados por la sociedad que en sí no son oposicionales o radicales, pero que se pueden convertir en factores de cambio en cuanto que se utilizan en el contexto de un conflicto social.

Así encontramos a menudo, construido fuera de la vista y del alcance del oído de los poderosos, “refugios” socialmente estructurados que, en el contexto de una lucha social aguda, sirven como un revestimiento social para la creación cultural oposicional, ofreciendo una base espacial y social-organizacional para la transformación cultural. (Fantasia & Hirsch, 1995, pp. 145-146)

Esto convierte a los espacios libres en una amenaza al gobierno y al control territorial del Estado y, como tales, en víctimas de ataques por parte

de estos actores (Fantasia & Hirsch, 1995, p. 157) lo que contribuye a una politización acentuada. Dado que no es posible para el Estado y los grupos de poder saber qué pasa exactamente dentro de los espacios libres, la restricción que aplican tiene que ser una restricción generalizada – tienen que atacar a todos los espacios libres en cuestión por igual, también a aquellos que no tienen relación con el movimiento social. Y esta estrategia fortalece la identidad colectiva del movimiento y contribuye a la definición del Estado como enemigo. La represión tiene efectos movilizados.

Polletta (1999) amplía esta definición destacando que espacios libres pueden existir no sólo dentro de una comunidad, sino también dentro de un movimiento, en cuanto que no estén bajo el control de los grupos dominantes en la sociedad. Para ella es importante que la participación en estos espacios es voluntaria y provee de esta forma a los activistas de los movimientos redes de contactos, conocimientos y solidaridad y contribuye a la formación de identidades colectivas que pueden apoyar al movimiento (Polletta, 1999). De la misma forma, los espacios libres permiten crear un “registro colectivo de resistencia” (Polletta, 1999, p. 6), convirtiéndose en los puntos de contacto entre diferentes momentos de conflicto social y de “tradiciones de oposición a ideologías dominantes.” (Polletta, 1999, pp. 7-8)

Ideas e identidades contra-hegemónicas ni vienen desde fuera del sistema ni desde algún tipo de conciencia oposicional suelta, sino desde instituciones comunales antiguas. Espacios libres parecen ofrecer un ancla institucional para el reto cultural que explota configuraciones estructurales (Polletta, 1999)

La idea de espacios libres como factores de apoyo, de organización y de desarrollo de movimientos sociales es especialmente interesante en el contexto político latinoamericano, definido, según Diana Davis (1999), por la distancia entre estado y pueblo. El Estado en América Latina se distingue del Estado europeo o norte-americano -guía del desarrollo de las teorías más importantes sobre movimientos sociales- por no ser muy diferenciado de la sociedad civil (Davis, 1999, p. 597). Clase social y posición política tienen una conexión más directa de lo que se acostumbra en Europa o América del Norte, así que muchos de los actores sociales son al mismo tiempo actores estatales – en cuanto a funcionarios, partidos políticos o representantes electos de determinadas regiones (Davis, 1999, pp. 598-599). Se trata más de una distinción entre élite y masa que de una entre sociedad civil y Estado.

Para Davis (1999, p. 603), la distancia del Estado se da de cuatro formas: puede ser geográfica, institucional, cultural y en términos de clase social. Esta distancia conduce a una situación donde movimientos sociales en áreas rurales son reprimidos de una forma más directa, dado que no pueden establecer fácilmente alianzas grandes y no tienen mucha capacidad para tratar con actores estatales. El surgimiento continental de coordinadoras nacionales en las décadas de 1970 y 1980 es una respuesta directa a esto (Davis, 1999). Al mismo tiempo, los movimientos rurales pueden utilizar la distancia como recurso de movilización, "tomando ventaja de su aislamiento social, cultural y económica para fomentar una solidaridad y un activismo revolucionario mayor, produciendo con esto una crítica radical de la estructura del poder entera en lugar de demandas políticas específicas." (Davis, 1999, p. 605) Mientras Davis concluye que los movimientos sociales intentan de reducir la distancia con el estado para poder hacer valer sus demandas (Davis, 1999), también es imaginable que estos construyan estructuras paralelas a las del estado, especialmente cuando las últimas simplemente están ausentes. De esta forma pueden institucionalizarse dentro de las comunidades y crear espacios libres que les permiten un desarrollo más acentuado.

2. LOS PRIMEROS INTENTOS DE ORGANIZAR UNA EDUCACIÓN INDÍGENA DESDE ABAJO

El movimiento indígena como un movimiento social en el sentido moderno comienza en los años 1920 en el cantón Cayambe, provincia Pichincha. A partir de 1926 se crean los primeros sindicatos de trabajadores rurales. Estas primeras organizaciones luchan por derechos laborales, acceso a tierras y contra el sistema semifeudal del *huasipungaje*, donde los campesinos indígenas podían manejar un pequeño espacio de tierra dentro de las haciendas a cambio de su trabajo para el hacendado (Becker, 1997, p. 169-171). Se extienden rápidamente y pueden crear finalmente en 1944 una organización indígena nacional, la *Federación Ecuatoriana de Indios* (FEI). Esta fue fundada como filial campesina del sindicato comunista *Confederación de Trabajadores del Ecuador* (CTE), constituida sólo unos meses antes, y mantuvo desde el principio relaciones estrechas con el *Partido Comunista del Ecuador* (PCE). Estas relaciones contribuyeron en el principio al crecimiento de la FEI y a una visibilidad mayor de sus demandas y acciones. Hasta los años 1960,

la FEI fue el actor central dentro del movimiento indígena (Becker, 1997, pp. 240-242). Su mayor -y última gran- acción fue una marcha por la reforma agraria en 1961, con la participación de 12.000 campesinos e indígenas (Becker, 1997, p. 298).

La FEI puso desde el principio mucho énfasis en la creación de escuelas indígenas bilingües, sobre todo en Cayambe, donde el movimiento era más fuerte. Un rol especial tuvieron la primera secretaria general y segunda presidenta de la FEI (Becker, 1997, p. 247), Dolores Cacuango, y la cofundadora de la organización Tránsito Amaguaña (Becker, 1997, pp. 205-206). Estos esfuerzos recibieron el apoyo de grupos privados como la *Alianza Femenina Ecuatoriana* (AFE) de Quito y lideresas comunistas como Nela Martínez y María Luisa Gómez de la Torre (Becker, 1997, p. 296). Así que muy pronto se fundaron las primeras escuelas: “La primera de las tres escuelas indígenas de Cayambe (al noreste de Quito), comenzó a funcionar en octubre de 1945, bajo el liderazgo de Dolores Cacuango” (Montaluisa, 2003, p. 86). De hecho, hubo experiencias anteriores en los años 1930 que funcionaron por poco tiempo y han sido muy poco estudiadas (Becker, 1997 y Moya, 1987).

La idea central de este esfuerzo educativo era tener profesores indígenas que enseñen a niños indígenas en su propia lengua. De esta forma, sería más difícil para los hacendados de abusar y explotar, dado que un trabajador educado era capaz de revisar las cuentas y los libros (Becker, 1997). De hecho, hasta este momento la gran mayoría de los indígenas eran analfabetos, debido, sobre todo, a la poca acción estatal y una cierta resistencia por parte de la oligarquía agraria (Martínez Novo, 2009). Desde el principio, la mayoría de los profesores indígenas eran miembros de la FEI, “convirtiéndoles en protagonistas de su propia educación.” (Lazos & Lenz, 2004, p. 6).

También tenía efectos culturales cuyo impacto sólo se podría ver más tarde:

Se comenzó a revalorizar el idioma kichwa -aunque como forma de transición para obtener acceso a la cultura blanco-mestiza- y los valores de la cultura indígena, como el espíritu comunitario. Este tipo de escuela era considerado por los terratenientes como subversivo y por el Estado como foco infeccioso del comunismo. (Lazos y Lenz, 2004, p. 6)

No obstante, en el contexto de la reforma agraria, esta experiencia educativa fue revalorizada. “En 1963, el gobierno regularizó esta experiencia integrándola al MEC (Ministerio de Educación y Cultura).” (Lazos & Lenz, 2004, p. 6).

3. EL SEGUNDO MOVIMIENTO INDÍGENA Y LA DIVERSIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA

Las décadas de 1960 y 1970 no sólo vieron la profunda crisis de la FEI y del partido comunista -una crisis de la cual nunca se recuperarían completamente- sino también el surgimiento de un nuevo tipo de organización indígena. En parte aprovechando los espacios desiertos por los actores sindicalistas, aparece “una nueva entidad sociopolítica: la organización popular” (Moya, 1987, p. 389), apoyada por actores afines a la iglesia católica. Estas organizaciones están definidas por un trasfondo discursivo diferente: en lugar de la lucha de clases y la revolución comunista se guían en la reivindicación de lo propio, de su identidad y de sus necesidades concretas. En este contexto también cambia la visión de la educación que tienen estas organizaciones. Lo más llamativo a primera vista es la fuerte diversificación de las experiencias educativas. En el contexto del movimiento indígena y de la educación indígena, se puede hablar de al menos tres iniciativas independientes pero interrelacionadas, Activas entre 1960 y 1970. Todas son marcadas por el uso de radios, basándose en “el programa de educación a distancia desarrollado por Radio Sutatenza en Colombia, que había funcionado desde 1949.” (Lazos & Lenz, 2004, p. 7).

3.1. El Sistema de Educación Radiofónica Bicultural Shuar (SERBISH)

La primera organización indígena fuera de la lógica sindicalista de la FEI fue la *Federación Interprovincial de Centros Shuar* (FICSH), creada en 1964. Es producto de una técnica de misión empleada por los Salesianos: la creación de Centros, es decir comunidades auto-gestionadas, de personas *Shuar*. Generalmente se trata de 25 a 30 familias que manejan un territorio compartido en forma conjunta. Disponen de un consejo electo que representa al Centro políticamente (Salazar, 1981, p. 65). Estos centros se politizaron rápidamente en un contexto de identidad étnica. Apoyado en los Salesianos empezaron a luchar por auto-determinación, la defensa de su cultura y lengua, sus tierras y sus derechos y una educación bilingüe

manejada por los propios Shuar (Becker, 1997). O en términos de la época:

“La Federación tiene dos metas principales: el reconocimiento de la cultura shuar como un sistema constitutivo de la sociedad ecuatoriana; y el logro de autosuficiencia económica como la base de un desarrollo libre de presiones e influencias del exterior.” (Salazar, 1981, p. 76)

De especial importancia eran los intentos “de cohesionar y mantener la identidad de la Nación Shuar [y de la] Revaloración de la propia cultura” (Zalvez & Gortaire, 1978, p. 3).

En este marco se inscribe una de las primeras acciones de la federación. Las cédulas de identidad emitidas por el Registro Civil en esa época tenían muchos errores, sobre todo en cuanto a los nombres de las personas Shuar. Por esto, la FICSH empezó un programa de recedulación para así rectificar la identidad de los individuos Shuar (Zalvez & Gortaire, 1978, p. 69). Para este fin luchó con éxito para abrir su propia oficina de cedulación que corrigió el registro y las cédulas de muchas personas (Salazar, 1981, p. 75) – permitiéndoles llevar su nombre indígena con orgullo.

En la FICSH y sus sub-organizaciones estaban integrados desde el principio como asesores religiosos en los diferentes niveles, provenientes de los Salesianos, de los cuales el asesor de la federación tenía una oficina en el edificio de la organización (Zalvez & Gortaire, 1978; Salazar, 1981). Esta integración formal de actores religiosos terminó durante los años 1970.

Es llamativo que la FICSH poseía ya poco después de su fundación en su sede en Sucúa, provincia de Morona-Santiago, “un moderno edificio equipado con una estación de radio, una pequeña biblioteca y auditorios para reuniones y otros eventos sociales” (Salazar, 1981, p. 66). En este edificio trabajaban a tiempo completo algunas personas, a fines de los 1970, por ejemplo, 52 personas – en un momento cuando la Federación como tal tenía 20.000 miembros (Zalvez & Gortaire, 1978, pp. 49-50). Desde esta sede se impulsó una serie de estrategias comunicativas: la publicación de un periódico bilingüe Shuar-Español de la federación, llamado *Chicham* (mensaje) que informa no sólo sobre las actividades de la FICSH, sino también sobre política indígena en un sentido más amplio (Salazar, 1981, p. 70). Éste empezó a publicarse en 1972 (Rodríguez, 1982). De mucha importancia fue el trabajo de la emisora de radio de la sede de la FICSH, Radio Federación, ésta “[c]omenzó a funcionar en 1968 con 1 KW. de

potencia" (Zalvez & Gortaire, 1978, p. 65). Reemplazó el uso compartido de la emisora de las Escuelas Radiofónicas Populares de Riobamba que se había utilizado desde el 1966 y estaba destinado a cumplir con el plan de educación juvenil shuar elaborado en 1967 (Rodríguez, 1982). Los tres métodos se usaban para que "el Pueblo Shuar se comunica[ba] y manifiesta[ba] sus inquietudes, su tradición, sus deseos, los mitos de antaño y los programas de hoy." (Zalvez & Gortaire, 1978, p. 15) Es decir, el primer paso para la instalación de una formación abierta que abarca cursos de diferente tipo y nivel.

De hecho, la primera emisora fue ampliada rápidamente, en 1971 ya hay una radio shuar con varios canales que funciona 16 horas al día, manejada completamente por personal shuar (Salazar, 1981). Esta emisora es la base para el *Sistema de Educación Radiofónica Bicultural Shuar* (SERBISH) que empieza a funcionar en 1972 y se dedica a ofrecer cursos de alfabetización y enseñanza básica tanto en Shuar como en Español (Lazos & Lenz, 2004). Este modelo de educación bilingüe y bicultural "daba atención a la alfabetización y a la capacitación pero privilegiaba la educación primaria" (Moya, 1987, p. 394). El método de enseñanza del SERBISH se basa en teleauxiliares, ayudantes educacionales que en los Centros Shuar sirven de intermediario entre el aparato de radio y los alumnos (Salazar, 1981, p. 69). De esta forma un número reducido de profesores podían dar clases a muchas personas a la vez.

El SERBISH comienza con un programa de los dos primeros grados de educación básica para 31 centros shuar, impartido por 4 maestros y 40 auxiliares, apoyado por el Ministerio de Educación mediante un convenio. Para el año 1975 existen dos datos contradictorios. Según Rodríguez había 13 escuelas con 10 maestros y 230 auxiliares que cubrían hasta el cuarto grado de básica con un total de 3.109 alumnos que eran dos tercios de la población shuar en la educación primaria (Rodríguez, 1982, pp. 200-201). Según Zalvez y Gortaire en este mismo año existían 99 escuelas con 133 teleauxiliares y 2.023 alumnos. En estos primeros dos años de su existencia, el 47% del total del alumnado shuar asistió a las escuelas radiofónicas (Zalvez & Gortaire, 1978, p. 71). En 1978 se comienza a ofrecer también una secundaria por radio (Rodríguez, 1982). A fines de los 1970, el SERBISH tenía 138 escuelas radiofónicas con 3500 alumnos (Salazar, 1981, p. 69).

El SERBISH se reconoció oficialmente en 1979. Más allá de la enseñanza,

“[s]u objetivo era recuperar las tradiciones indígenas y fortalecer la autoestima de los shuar.” (Lazos & Lenz, 2004, pp. 7-8). Comenzó con el nombre de ‘bilingüe bicultural’, en el año 1980 sustituye la biculturalidad por el término ‘intercultural’, acercando el sistema a tendencias nacionales e internacionales importantes de esa época (López, 2009, pp. 137-138). Con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) en 1988, el SERBISH es integrado en este sistema, manteniendo “su estructura e identidad.” (Lazos & Lenz, 2004, pp. 7-8)

También la estrategia de publicar textos por su propia cuenta fue muy exitosa. En el 1976, la FICSH y los Salesianos crean la editorial Mundo Shuar que se encargó de publicar libros sobre los pueblos indígenas de la Amazonía – una estrategia de los Shuar para preservar y difundir sus tradiciones (Becker, 1997, p. 330). Algunos años más tarde, Mundo Shuar sería la base para la creación de la editorial Abya Yala, hoy día una de las más grandes del Ecuador.

3.2. Las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE)

Desde 1954 y hasta 1985, Leonidas Proaño fue el obispo de Riobamba. En esta posición, Proaño, un representante de la teología de liberación, se encargó de entregar las tierras de la iglesia a los campesinos indígenas hasta 1960 – años antes de la reforma agraria por parte del Estado. En 1962 constituyó el Centro de Estudios y Acción Social (CEAS), dirigido a brindar apoyo técnico a los campesinos de la región. En los 1970, Proaño participó activamente en la formación de organizaciones indígenas en diferentes niveles (Espinosa, 1992). Estas actividades contribuyeron a que él reciba el título de ‘Obispo de los Pobres’ u ‘Obispo de los Indios’ (Lazos & Lenz, 2004, p. 7).

Lo que aquí más interesa es el esfuerzo del obispo en la creación de un sistema educativo para los indígenas. Así, en 1964 fundó las *Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador* (ERPE), un intento de organizar una educación indígena y campesina por radio. En las ERPE se utiliza tanto el kichwa como el español, integrando y reforzando los conocimientos y experiencias locales de las poblaciones indígenas (Krainer, 1996).

La alfabetización a través de estas ERPE ocurre en el idioma propio y, en este sentido, se anotan resultados positivos. Junto al desarrollo de métodos de lectura, aumenta la conciencia del valor del idioma y de la propia cultura,

lo que lleva al robustecimiento de las organizaciones autóctonas. (Krainer, 1996, p. 43)

Así, la alfabetización de adultos kichwa-hablantes en su lengua nativa estaba enmarcado en el intento de “concientizar a los campesinos indígenas de su situación de extrema explotación, discriminación, marginalización y opresión en el sentido de la Pedagogía de la Liberación de Paulo Freire” (Lazos & Lenz, 2004, p. 7). Aunque el trabajo de las ERPE se centró en la provincia de Chimborazo, alcanzó a toda la sierra – y, como vimos, a partes de la Amazonía. Cuando Proaño deja de ser obispo de Riobamba y se convierte en el presidente del Departamento de Pastoral Indígena de la Conferencia Episcopal Ecuatoriana en 1985 (Espinoso, 1992), el interés de la iglesia en las ERPE se reduce, llevando a la suspensión de los programas de alfabetización bilingüe en 1987. Desde este momento la radio sigue emitiendo programas educativos bilingües, pero sin la sistematización anterior. No obstante, hasta hoy “la provincia de Chimborazo es la que mayor número de escuelas tiene y muchos profesores bilingües en otras provincias del país son chimboracenses”(Lazos & Lenz, 2004, p. 7).

3.3. El Instituto Lingüístico de Verano (ILV)

Un tercer actor importante en el desarrollo de la educación indígena en los 1960 y 1970 es el Instituto Lingüístico de Verano (ILV). Esta institución firmó en 1952 un convenio con el gobierno ecuatoriano que le dio la potestad de fortalecer la integración de una parte de los pueblos indígenas de la Amazonía en la nación. Sobre todo se refería a los pueblos Kichwa, Huaorani, Siona-Secoya, Cofán y Shuar de la Amazonía norte. El ILV puso mucho énfasis en utilizar las lenguas indígenas para su misión – así que la traducción de la biblia en las diferentes lenguas fue una estrategia clave para la evangelización (Lazos & Lenz, 2004). De hecho, esta organización misionera protestante fue fundada en 1934 en los EEUU con el objetivo de no sólo promover la misión, sino de traducir la Biblia a todas las lenguas del mundo. Para este fin, su estrategia consistió en suscribir contratos con muchos países del Sur Global “para hacer investigaciones lingüísticas y antropológicas y para dar educación bilingüe” (Krainer, 1996, pp. 41-42) Así contribuyó a “la dinamización de las lenguas indígenas.” (Lazos & Lenz, 2004, p. 9). Por presión del movimiento indígena el gobierno de Jaime Roldós (1979-1981) terminó el contrato y se expulsó al ILV del país en 1981.

Los puntos principales de la crítica eran: 1. el trabajo del ILV se dirige hacia la conversión, y lleva a profundos cambios culturales, económicos y sociales en los grupos con los que trabaja; 2. es obligación del Estado ecuatoriano realizar tales investigaciones científicas y satisfacer las necesidades educacionales y socio-económicas de la población indígena; 3. las publicaciones del ILV son de carácter principalmente lingüístico y son poco accesibles. (Krainer, 1996, pp. 41-42)

Esto contribuyó a que las estructuras educativas caigan otra vez en manos de las organizaciones indígenas involucradas. De hecho, la expulsión del ILV fortaleció mucho a los intentos de crear una educación bilingüe indígena a fines de los 1970, esta vez apoyado directamente por un gobierno democrático e interesado en reducir la pobreza (Moya, 1987).

4. LA DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (DINEIB)

El gobierno de Jaime Roldós y Osvaldo Hurtado (1979-1984), el primer gobierno democrático después de una dictadura militar, retoma la problemática del analfabetismo con su plan de gobierno. El plan era de reducir la tasa de analfabetismo de 21,9% en el 1980 a 5,9%. Para esto, se inició un Programa Nacional de Alfabetización, ejecutado por la Oficina Nacional de Alfabetización y el Ministerio de Educación y Cultura, entre otros. En el Comité Ejecutivo de este Programa había -por primera vez en la historia- un representante campesino y un representante indígena, elegidos por las organizaciones nacionales. Más tarde, la Oficina Nacional de Alfabetización incorporó a cinco delegados de organizaciones indígenas para hacer posible una mayor cooperación de estas en la ejecución del sub-programa de alfabetización en Kichwa (Moya, 1987).

Este sub-programa se apoyó en el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI) de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), un centro que se había formado a partir de 1974, año en que un grupo de jóvenes indígenas de esta universidad, entre ellos Luis Macas y Luis Montaluisa, logró implementar cursos de Kichwa en esta institución (Lazo & Lenz, 2004). En 1978, la PUCE firma un convenio con el Ministerio de Educación que significó la extensión del trabajo del CIEI que estaba encargado de “planificar la alfabetización en lengua quichua, realizar investigaciones lingüístico-pedagógicas, elaborar materiales educativos

experimentales y desarrollar experiencias piloto en Cotopaxi.” (Moya, 1987, p. 396) En el contexto de la campaña nacional de alfabetización en kichwa, el programa del CIEI se extiende entre 1980 y 1984 por todo el país (Krainer, 1996, p. 45), un proceso donde las organizaciones indígenas tomaron un rol protagónico (Lazo & Lenz, 2004, p. 10). Esto llevó a que el CIEI estaba manejando “724 centros educativos para adultos y 300 escuelas para niños.” (Montaluisa, 2003, p. 88)

Las organizaciones del movimiento indígena presionaron durante esta época para poder manejar ellos mismos los programas de educación y alfabetización de forma autónoma, incluyendo también otros temas y estableciendo “una educación permanente sobre los problemas del agro (el acceso a la tierra, la legislación agraria, los modelos de desarrollo para el sector, la autogestión cultural y económica, el acceso a los otros servicios sociales, etc.).” (Moya, 1987, pp. 396-397) También el contenido concreto de los materiales de enseñanza fue objeto de conflictos. En un Seminario Nacional de Delegados Indígenas del Ecuador realizado en 1980 en Quito, las organizaciones indígenas imponían el alfabeto kichwa que ellos habían desarrollado – el primer alfabeto único para esta lengua a nivel nacional. Esto fue el resultado de discusiones acerca de los aspectos políticos de la lengua y de los intentos de unificar regiolectos a veces muy diferentes.

Los resultados de esta reunión fueron de distinta índole. En términos pragmáticos la ya aludida aprobación de un alfabeto único pero, en términos ideológico-culturales, la consolidación de un sentimiento de unidad idiomática, histórica y cultural que, respetando las diferencias, admite también la identidad de los quichuas como pueblo y como nacionalidad. (Moya, 1987).

De hecho, el desarrollo del concepto político de nacionalidad indígena pasó al mismo tiempo, politizando aún más al pluralismo étnico – y conduciendo a propuestas de una reforma del Estado y de la sociedad en el Ecuador (Moya, 1987). Más tarde se criticaba al material didáctico elaborado por el CIEI por no representar la estructura de clase de la sociedad sino enfocarse en una representación culturalista de los pueblos indígenas (Moya, 1987). Esta crítica es una manifestación de los intentos del movimiento de comprender “que el problema indígena tiene una doble dimensión: la étnica y la de clase” (CONAIE, 1989, p. 223).

El seguimiento, la crítica continúa y la elaboración de materiales y clases

alternativas por las diferentes organizaciones indígenas contribuyeron al desarrollo discursivo y organizativo de ellas (Moya, 1987, p. 400). Se puede estar de acuerdo con Ruth Moya en ver en la participación de las organizaciones indígenas en los esfuerzos de educación y alfabetización a principios de los 1980 un impulso fuerte para estas organizaciones. Las demandas que surgen en este contexto “han sido la base para un reordenamiento organizacional, puesto que la tarea de ejecutar opciones educativas implica la necesaria formación de recursos humanos especializados al interno del propio movimiento popular.” (Moya, 1987, pp. 396-397).

En el 1985, estos esfuerzos de Educación Bilingüe Intercultural llevan a que el Ministerio de Educación suscriba con la agencia alemana de desarrollo GTZ un convenio para fortalecer este proyecto. Se implementa desde el año 1986-87 en colaboración con las organizaciones indígenas locales (Krainer, 1996, p. 46). En un principio se dirigió a la educación primaria en 74 escuelas en ocho provincias de la Sierra, más tarde fue extendido al nivel nacional. Colaboró con la Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) (Krainer, 2010), fundada en 1986, y fue una de las bases para la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) como departamento independiente del Ministerio de Educación y Cultura en 1988, desde entonces la instancia responsable de la Educación Bilingüe Intercultural (Krainer 1996; Lazo & Lenz 2004). Más allá de los diferentes proyectos de educación indígena establecidos, la DINEIB también asumió el control sobre todas las escuelas estatales donde estudiaban más de 80% de niños indígenas. Su primer presidente fue el ya citado Luis Montaluisa (Martínez Novo, 2009a). La creación de la DINEIB fue un resultado de la lucha de las organizaciones indígenas, fortalecidas en los esfuerzos educativos de los años anteriores. “Esta lucha nos ha llevado a firmar convenios, como el EBI [Educación Bilingüe Intercultural, P.A.] que en la actualidad se está llevando en nuestro país en forma tripartita CONAIE-ECUADOR-ALEMANIA, el mismo que ha traído nuevas experiencias...” (ECUARUNARI, 1989, p. 89) De hecho, la CONAIE definió desde el principio la instalación y el manejo de la educación intercultural bilingüe por parte de las comunidades indígenas como una de sus metas principales. Esta misma organización defendió la autonomía de la DINEIB y definió su política durante mucho tiempo –

después de algunos años en coordinación con otras organizaciones indígenas de diferentes niveles (Montaluisa, 2003). Así se explican algunas reglas básicas:

“Se estableció como principio que todo personal que ingresaba a la DINEIB tuviera el respaldo de las comunidades indígenas y debía ser un indígena hablante de una de las diez lenguas de las nacionalidades indígenas del Ecuador. Se previó una excepción para el caso de personal científico”. (Montaluisa, 2003, p. 89)

De hecho, el dominio de una lengua indígena nunca se cumplió, aunque se intentó corregir este problema mediante pruebas de lengua ante una comisión de la DINEIB. “De los 5.000 maestros que están trabajando en la educación bilingüe apenas la mitad saben un idioma indígena” (Montaluisa, 2003, p. 90) Así, la mayoría de las clases se realizan en español y la lengua nativa solamente se aplica para una clase especial que se da una o dos horas por semana (Martínez Novo, 2009).

La CONAIE y algunas otras organizaciones indígenas controlaron las autoridades y el personal de la DINEIB, los currículos, los libros de texto. El Estado sólo manejó el presupuesto (Martínez Novo, 2009). Se puede ver que este ‘sólo’ es relativo cuando se analiza la falta dramática de fondos que marcó la historia de la DINEIB:

“El primer año sólo se le destinó una cantidad extraída del presupuesto que ya existía para la alfabetización. Ya desde el segundo año, se recortaron las asignaciones que se habían previsto debido a la implementación de medidas de austeridad fiscal relacionadas con la aplicación del ajuste neo-liberal. El presupuesto para infraestructura y las partidas para la contratación de profesores nunca han sido suficientes, de forma que en muchos sistemas provinciales los docentes han trabajado con bonificaciones bajísimas y sin seguridad laboral (del orden de ochenta dólares al mes en el año 2005 en la Amazonía). El sueldo de un maestro tanto bilingüe como hispano generalmente tampoco ha alcanzado para adquirir la canasta básica, por lo que los docentes han tenido que llevar a cabo otros empleos complementarios. Finalmente [...] han existido dificultades burocráticas y administrativas para cobrar los montos asignados, que son típicas de la administración pública y que pueden haberse intensificado por causa de la discriminación de ciertos funcionarios

hacia los indígenas.” (Martínez, 2009a, pp. 180-181)

Por eso no puede sorprender que por ejemplo las clases especializadas en inglés y computación sean de muy baja calidad, y un argumento central para que muchos padres indígenas prefieran escuelas del régimen estatal para la educación de sus hijos. Esto conduce a una reducción del número de alumnos. En el sistema de la DINEIB en Imbabura había 11.500 estudiantes en 1989 y sólo 10.795 en 2006 (Martínez, 2009a). Incluso entre los líderes del movimiento indígena se instaló y mantuvo la percepción de la educación intercultural bilingüe “como una situación de segunda clase” (Martínez, 2009a, pp. 181-182), llevando a una fuerte preferencia de otros tipos de educación en los padres.

La autonomía de la DINEIB se redujo por primera vez con el gobierno de Lucio Gutiérrez (2003-2005), cuando “la responsabilidad de nominar candidatos para las posiciones directivas en las instituciones del Estado que se encargan de los indígenas revirtió al presidente.” (Martínez Novo, 2009a, pp. 179-180). En 2009 el gobierno de Rafael Correa termina por completo la autonomía de la DINEIB y lo integra en el Ministerio de Educación (Martínez Novo, 2010). Con esto, el gobierno no sólo cierra un espacio libre del movimiento que servía para establecer el movimiento en las comunidades, sino que él mismo se apropia de esta estructura, convirtiéndola en un instrumento que puede utilizar contra el movimiento indígena. El argumento del gobierno se ubica en el discurso de la revolución ciudadana. Según él “estas instancias no serían otra cosa sino una respuesta del periodo neoliberal a las demandas indígenas que [...] habrían terminado por convertirse en espacios de clientelismo y de botín” (Resina de la Fuente, 2011, p. 111).

De esta forma, la política estatal de contratar de preferencia profesores que no tengan contacto con el movimiento es una decisión estratégica, así como la construcción de escuelas interculturales bilingües modernas y bien equipadas – pero fuera de las comunidades. De esta forma, la conexión estrecha entre educación bilingüe y movimiento indígena es rota y el espacio libre de este último desaparece. Más allá de eso, el sistema de la DINEIB, así como sus antecedentes, sirvió durante mucho tiempo como recurso económico para el movimiento, siendo la fuente de empleo más importante para sus líderes (Martínez Novo, 2010, p. 16). Según Carmen Martínez Novo (2009a), la incapacidad del movimiento indígena de defenderse contra el fin

de la autonomía de la DINEIB y de otras instituciones demuestra la debilidad del movimiento después de la crisis profunda que sufrió a partir de 2004.

5. LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE LOS PUEBLOS Y NACIONALIDADES AMAWTAY WASI (UIAW)

Un caso especial dentro de las experiencias de una educación indígena es el intento de establecer una universidad indígena. A partir de los años 1990, la creación de una universidad de este tipo estaba en la agenda de la CONAIE. De hecho, “en el año 1996, los entonces diputados de la república, compañeros Luis Macas y Leonidas Iza, conforman un equipo técnico integrado por indígenas y no indígenas con el objetivo principal de redactar la propuesta de creación de la universidad” (Sarango, 2009, p. 196). Este primer intento sólo tuvo éxito 8 años más tarde, cuando en el 2004 el Congreso Nacional expide una ley que crea oficialmente la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UIAW) (Sarango, 2009). La UIAW parte del esfuerzo del movimiento indígena, sobre todo la CONAIE, el Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI) y la fundación Amawta Runakunapak Yachay (ARY) (Sarango, 2009, p. 191), entidades que controlan el funcionamiento de esta institución. Desde fines de 2005 forma parte del Sistema Nacional de Educación Superior que significa que puede otorgar títulos y diplomas, a partir de 2009, también de cuarto nivel, o sea el nivel de estudios de postgrado. En general, la formación de la universidad se da en dos programas diferentes: “el programa de educación formal, que comprende el pregrado y postgrado; y el programa de educación informal, que comprende las Comunidades de Aprendizaje.” (Sarango, 2009, p. 192). La educación formal tenía en el 2009, 156 estudiantes y 35 profesores en el pregrado y en la Maestría en Derechos Humanos y Pueblos Indígenas que se realiza en cooperación con la Universidad Central del Ecuador, 32 estudiantes y 24 profesores. Las Comunidades de Aprendizaje tienen la participación de 70 estudiantes y 8 docentes, además colaboradores y sabios tradicionales. Un 70% del total de los estudiantes son indígenas, así como un 60% del total de los docentes (Sarango, 2009). Entre 2004 y 2009, 90 estudiantes participaron en las Comunidades de Aprendizaje y 156 estudiantes en los cursos de pregrado. 31 personas se graduaron en el Diplomado Superior en

Investigación Intercultural (Sarango, 2009).

La UIAW es constituida como institución auto-financiada, de derecho privado y sin fines de lucro. Se define como universidad comunitaria, refiriéndose a un término de la Constitución actual (Sarango, 2009). Los fondos económicos provienen de una multitud de actores, entre ellos la “Fundación ‘Progressio’ antes CID de Inglaterra, y la cooperación Suiza SWISSAID, ECOLNET de Italia, CARE Internacional sede Ecuador, Proyecto HEIFFER del Ecuador, Fundación CIUDAD” (Sarango, 2009, p. 194). A nivel internacional, la UIAW forma parte de la Red de Universidades Indígenas de Abya Yala (RUIA), en conjunto con la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) de Colombia y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) de Nicaragua, para así asegurar la calidad académica y desarrollar metodologías comunes (Sarango, 2009, p. 195).

La UIAW está inscrita en los intentos de establecer un paradigma intercultural en la educación superior y en la sociedad, poniendo los diferentes grupos y actores en contacto “a fin de lograr un adecuado ‘bien vivir’ para las actuales y futuras generaciones.” (UIAW, 2004, p. 168). Así intenta poner las diferentes cosmovisiones en interrelación y sacar conclusiones concretas del contacto y de la convivencia entre culturas.

La educación en esta visión está pensada como aprendizaje para lograr la relacionalidad, la vivencia simbolizada, el lenguaje simbólico, como una manera entre otras de caminar hacia la sabiduría, de acercarse a la comprensión del ‘bien vivir’ (UIAW, 2004, p. 172-173).

De esta forma, la UIAW tenía un fuerte impacto en el desarrollo discursivo del movimiento indígena, contribuyendo a la definición de las propuestas de interculturalidad, del Buen Vivir y de una enseñanza superior e investigación decolonial.

El 31 de octubre de 2013, la UIAW recibió la resolución 001-068-CEAACES-2013, mediante la cual el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ceaaces) suspende de forma definitiva a esta institución por no cumplir con los estándares mínimos de evaluación. La UIAW solamente alcanzó 26 sobre 100 puntos de la escala establecida por el Ceaaces – el mínimo para seguir funcionando era definido como 40 puntos. Por esto la UIAW se clausura de forma inmediata, como la décima quinta universidad desde que empezó a funcionar el sistema

de evaluación. Los 114 estudiantes que en este momento estaban cursando los pregrados formales en arquitectura ancestral, educación intercultural e ingeniería agroecológica ingresan al plan de contingencia, significando que van a ser ubicados en carreras semejantes de otras universidades (Ecuadorinforma, 2013).

CONCLUSIÓN

La educación indígena o educación intercultural bilingüe ha jugado un rol decisivo para el movimiento indígena en el Ecuador. Funcionó durante mucho tiempo como un espacio libre que tuvo múltiples efectos. Por un lado sirvió para asegurar económicamente a un buen número de los líderes del movimiento que pudieron trabajar como profesores en los diferentes sistemas y para atraer fondos nacionales e internacionales que de forma indirecta también beneficiaron al movimiento mismo. Por el otro era el lugar para un desarrollo discursivo y político sin precedentes. Fue en el contexto de la educación indígena con su énfasis en las lenguas y culturas propias que los conflictos entre la corriente étnica y la clasista dentro del movimiento dieron lugar a la idea de querer comprender la situación de los indígenas como clase y etnia al mismo tiempo. Aquí se fortalecieron las propuestas de autonomía y auto-determinación indígena (Moya, 1987, p. 394). Y aquí entró el concepto de interculturalidad del discurso antropológico en el contexto de los encuentros de Barbados (Mosonyi & González, 1975) al discurso del movimiento indígena en el Ecuador. Primero de forma más bien cosmética, convirtiendo a la educación bicultural bilingüe en una educación intercultural bilingüe a partir de 1980, más tarde de forma más concreta – desde mediados de los 1990, el concepto político de la interculturalidad cuenta entre las demandas centrales del movimiento indígena, junto con la plurinacionalidad y -más tarde- el *Sumak Kawsay* o Buen Vivir. Asimismo, la educación indígena sirvió para fortalecer las organizaciones indígenas de índole étnica (Lazos & Lenz, 2004), en el caso del SERBISH de forma directa, en el caso de las ERPE de forma indirecta. Siempre sirvió para crear una conciencia política en los pueblos indígenas (ECUARUNARI, 1989, p. 87) – algo que más tarde el gobierno entendería como adoctrinamiento. Los efectos de esto se pueden ver más claro en el accionar de las organizaciones indígenas en la DINEIB, convirtiéndola no sólo en un instrumento educativo efectivo -aunque con fuertes problemas de financiamiento- sino en un

instrumento político para el movimiento.

Es por eso que el fin de la autonomía de la DINEIB y de los proyectos educativos nacidos desde abajo, desde las organizaciones mismas, es un golpe muy fuerte contra el movimiento. Un espacio libre de suma importancia, construido en mucho tiempo y con mucho trabajo pierde su autonomía de un momento al otro, quitando al movimiento un gran número de los recursos materiales y simbólicos que tenía. Sería de preguntar si este paso debe ser entendido como una contra-estrategia del gobierno hacia uno de los pocos movimientos sociales fuertes opuestos a él, inscrito en toda una serie de intentos de cerrar espacios libres, dividir organizaciones y comprometer líderes – o si el análisis del gobierno es correcto que la educación indígena había devenido en un mero instrumento político que no cumple con su función básica de educar. En todo caso, parece que la despolitización de la educación que significa la pérdida de autonomía de la DINEIB y la clausura de la UIAW, junto a la pretensión de normar e igualarla con referencia a normas internacionales nacidas en un contexto que algunos llaman neoliberal no contribuye al establecimiento de una educación democrática y necesariamente crítica sino más bien a la formación e integración de personal especializado en un mercado laboral que en el Sur Global apenas existe.

REFERENCIAS

- Becker, M. (1997). *Class and Ethnicity in the Canton of Cayambe: The Roots of Ecuador's Modern Indian Movement*. Recuperado de: <http://www.yachana.org/research/diss.pdf>.
- CONAIE (1989). *Las nacionalidades indígenas en el Ecuador. Nuestro Proceso organizativo*. Quito: Tincui/CONAIE, Abya-Yala.
- Davis, D. (1999). The Power of Distance: Re-Theorizing Social Movements in Latin America. *Theory and Society* 28 (5), 585-638.
- Ecuadorinforma (2013). 114 estudiantes de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi son parte de 48.393 jóvenes indígenas de 17 a 24 años que no concluyen su carrera universitaria en el país. Recuperado de <http://ecuadorinforma2013.blogspot.de/2013/12/114-estudiantes-de-la-universidad.html>.
- ECUARUNARI (1989). Experiencias educativas y de comunicación del Movimiento Indígena y campesino Ecuatorunari. En ECUARUNARI, FENOC, ALAI (Eds.). *Nuestra voz, nuestra cultura. Memoria del Taller Andino de Intercambio de Experiencias en Educación y Comunicación de Organizaciones Campesino Indígenas* (pp. 7-90). Quito: ECUARUNARI/FENOC/ALAI.
- Espinosa, S. (1992). El papel de la iglesia católica en el movimiento indígena. En ILDIS (Ed.). *Indios. Una reflexión sobre el levantamiento indígena de 1990* (pp.179-219). Quito: ILDIS.
- Fantasia, R. & Hirsch, E. (1995). Culture in Rebellion: The Appropriation and Transformation of the Veil in the Algerian Revolution. En H. Johnston & B. Klandermans (Eds.). *Social Movements and Culture* (pp. 144-159). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Krainer, A. (1996). *Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador*. Quito: Abya-Yala.
- Krainer, A. (2010). La educación intercultural en Ecuador: logros, desafíos y situación actual. En J. Ströbele-Gregor, O. Kaltmeier & C. Giebeler (Eds.), *Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina: Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina* (pp.38-44). Eschborn: GTZ.
- Lazos, E. & Lenz, E. (2004). *La Educación Indígena en el Páramo Zumbahueño del Ecuador: Demandas, Éxitos y Fracasos de una Realidad*. Recuperado el 15 de octubre de 2011, de: http://www.latautonomy.org/SEIC_18feb.pdf.

- López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. En L. E. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp.129-218). La Paz: FUNPROEIB, Plural.
- Martínez Novo, C. (2009a). *Is the Cultural Project of the Indigenous Movement in Crisis? Some Ethnographic Remarks on the Ambiguities of Intercultural Bilingual Education in Ecuador*. Recuperado de <http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2009/files/MartinezCarmen.pdf>.
- Martínez Novo, C. (2009b). La crisis del proyecto cultural del movimiento indígena. En C. Martínez Novo (Ed.). *Repensando los Movimientos Indígenas* (pp. 173-196). Quito: FLACSO, Ministerio de Cultura del Ecuador.
- Martínez Novo, C. (2010). *The Citizen's Revolution and the Indigenous Movement in Ecuador: Re-centering the Ecuadorian State at the Expense of Social Movements*. Recuperado de: <http://sarr.emory.edu/documents/Andes/MartinezNovo.pdf>
- Montaluisa, L. (2003). Participación Comunitaria en la Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador. En World Learning (Ed.). *La Educación Indígena en las Américas (Spanish Edition with English Translations), SIT Occasional Papers, Paper 1*(pp. 85-92), Recuperado de: <http://digitalcollections.sit.edu/sop/1>.
- Mosonyi, E. & González, O. (1975). Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del Río Negro (Venezuela). En XXXIX Congreso Internacional de Americanistas (Ed.). *Lingüística e indigenismo moderno de América. Trabajos presentados al XXXIX Congreso Internacional de Americanistas. Vol. 5.* (pp. 307-314). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Moya, R. (1987). Educación bilingüe en el Ecuador: retos y alternativas. *Indiana* 11, 387-406.
- Polletta, F. (1999). 'Free spaces' in collective action. *Theory and Society* 28, 1-38.
- Resina de la Fuente, J. (2011). Participación y percepción de la CONAIE en el Ecuador plurinacional. *Ciências Sociais Unisinos* 47 (2), 108-115.
- Rodríguez, N. (1982). La fragmentación lingüística. Prolongación de la

fragmentación colonial. En F. Rojas(Ed.). *América Latina. Etnodesarrollo y etnocidio* (pp. 185-205). San José: FLACSO.

Salazar, E. (1981). La Federación Shuar y la frontera de la colonización. En N. Whitten (ed.). *Amazonía Ecuatoriana. La otra cara del progreso* (pp. 59-82). S.l.: Mundo Shuar.

Sarango, L. F. (2009). Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi», Ecuador/Chinchaysuyu. En D. Mato (Ed.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 191-214). Caracas: UNESCO-IESALC.

Universidad Intercultural Amawtay Wasi UIAW (2004). *Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir*. Quito: UNESCO.

Zallez, J. & Gortaire, A. (1978). *Organizarse o sucumbir... La Federación Shuar*. Sucúa: Mundo Shuar.

EQUIDAD EDUCATIVA Y CALIDAD DEL EJERCICIO DEMOCRÁTICO INTERCULTURAL. ACTUACIÓN FORMATIVA Y REFLEXIÓN PEDAGÓGICA EN UN CONTEXTO DE COMPLEJIDAD Y CRECIENTES ASIMETRÍAS.

María Jesús Vitón de Antonio, Universidad Autónoma de Madrid,

RESUMEN

La presente aportación reflexiona a partir de los esfuerzos de impulso, fortalecimiento e institucionalización de innovaciones, programas y políticas de educación intercultural-bilingüe, desde la década de los años 70 y 80 (Amadio, 1990), en algunas líneas y ejes sobre los que gravitar puntos estratégicos de acción para incidir en el marco del derecho al desarrollo (1986) y del convenio 169 para pueblos indígenas (1989) en el avance de este modelo formativo, y contribuir a la construcción pluricultural y la equidad educativa. Equidad que tiene un compromiso con la calidad para todos (Jotiem 1990) tal y como asume UNESCO con su seguimiento a dicha conferencia. Ello exige retomar los balances analíticos y propositivos recogidos por Hernanz (2009) como contribución al proceso de Durban en el marco de los dos decenios de P. Indígenas 1995 y 2005, y 2005-2014, junto con la resolución 61/295 y declaración de NNUU (2007) de Derechos de los pueblos Indígenas. Y considerar espacios de incidencia desde donde afrontar desafíos pendientes en la Educación Intercultural-bilingüe asumiendo los retos planteados en las agendas educativas 2021 y de UNESCO. En esta dirección considero tres aspectos claves. Uno, fortalecer la Interculturalidad como visión de política pública; dos, profundizar su tratamiento formativo integral; y tres, desarrollar el aprendizaje de empoderamiento crítico en sus actores. Y con ello relanzar procesos transformadores que *reilusionen* las realizaciones construidas con un quehacer formativo-pedagógico transformador, que enfrente los inmovilismos sentidos e incida en una política equitativa atendiendo la diversidad.

ABSTRACT

This contribution reflects upon the programs and policies of intercultural bilingual education since the decade of the 70s and 80s (Amadio, 1990). This article highlights the further developments in education on which strategic action policies are based. The aim is to strengthen multicultural skills and educational equity within the framework of Convention 169 on Indigenous

peoples and the United Nations Declaration on the Right to Development (1986).

Equity has a commitment to quality for all (Jotiem 1990) as UNESCO assumes in its follow-up to the aforementioned Convention. The analytical and proactive summaries collected by Hernanz, I. (2009) should be taken into account as a contribution to the process of Durban about Indigenous Peoples in the context of the last two decades (from 1995 to 2005, and from 2005 to 2014), along with resolution 61/295 UN (2007) on the Rights of Indigenous peoples.

It is important to identify areas which address remaining challenges in Intercultural-Bilingual Education considering the goals in education for 2021 backed by UNESCO. We analyze three key aspects: First, a public policy which strengthens Interculturalism. Secondly, comprehensive intercultural training. Thirdly, critical thinking empowerment.

The implementation of the above-mentioned should make our educational policies regarding diversity fairer and more equitable.

INTRODUCCIÓN

Tomando en cuenta los documentos normativos y las acciones estratégicas formativas y pedagógicas de la tarea educativa para desarrollar una política de equidad, y concretar el derecho educativo para todos y todas (Jotiem, 1990), para avanzar en la igualdad compleja, se retoma junto a él la realidad de exclusión de los pueblos indígenas *minorizados*, a fin de hacer del enfoque intercultural-bilingüe, un compromiso firme con su derecho de un desarrollo con identidad y a participar activamente como sujetos políticos en igualdad.

Junto a los avances sustantivos que se han logrado, esto es, su reconocimiento a sus derechos como pueblo, la articulación de instrumentos jurídicos para su defensa, y el desarrollo de una educación bilingüe-intercultural en los actuales escenarios neoliberales, los recorridos de acciones y la construcción de una arquitectura política, requieren ser fortalecidos para avanzar hacia la meta de la igualdad de accesos, procesos y resultados. Tomando en cuenta los balances y la sistematización de Díaz y Thisted, como contribución a la revisión de Durban (2009), retomo los esfuerzos que en parte recoge Hernanz (2004) y Loncon (2011), a fin de considerar algunos desafíos de acción con los que profundizar en líneas de

actuación clave, tomando como eje un quehacer docente transformador, sustentado en una formación pedagógica reflexiva en la acción y sostenible en el desarrollo del tejido educativo bilingüe-intercultural. Se trata desde dichas actuaciones de incidir en la construcción de una sociedad pluricultural fortaleciendo políticas públicas que hacen del ejercicio intercultural un buen ejercicio de democratización (Dos Santos, 2010). Lo que implica formar una capacidad de flexibilidad en la línea que propone Bilbeny (2004). Desde este ángulo consideramos una dirección para tomar el compromiso educativo como un quehacer emancipador, que considera en perspectiva acciones de fortalecimiento desde una retrospectiva de balances realizados. De acuerdo a este planteamiento desarrollo tres puntos orientativos en esta dirección y que son:

1.- Reforzar la línea de actuación estratégica para, desde la institucionalidad alcanzada, profundizar en los derechos de los pueblos originarios desde un reconocimiento de sus saberes, prácticas y conocimientos como bien educativo.

2.- Revitalizar la formación docente definiendo un *metacurriculum* en las comunidades educativas y posibilitar ahondar la construcción de conocimiento en la diversidad creativa (UNESCO 2004) democratizadora.

3.- Retomar la tarea pedagógica, desarrollando en los actores y agentes educativos su liderazgo situacional y potenciar la articulación de la reflexión crítica del proceso de cambio con los compromisos de su praxis transformadora.

1. REFORZAR LA LÍNEA DE ACTUACIÓN ESTRATÉGICA PARA INSTITUCIONALIZAR LA POLÍTICA DE EQUIDAD

Proponer líneas de refuerzo requiere atender necesidades sentidas por la población y recogidas en anteriores investigaciones (Vitón, 2008, 2013) y aportaciones de otros trabajos (Vitón, 1991, 1992a, 1992b, 1996, 1998, 2001, 2002, 2003, 2006, 2007, 2009, 2010). Si tenemos en cuenta la vinculación con los procesos de la Educación Bilingüe-Intercultural, han sido desde la década de los años ochenta, una constante desde diferentes ámbitos en la realidad mayahablante de Guatemala, por tanto, serán numerosas las alusiones en ejemplos y citas. Así como durante los seis años que la autora ejerce como Experta en Educación bilingüe-intercultural para el Proyecto de Apoyo a la Reforma Educativa (GTM/B7-310/96/080. U.E. 1998-2003). Es de

interés realizar una revisión crítica sobre los programas y tendencias reflexionadas por Muñoz Izquierdo (1996), y Cuenca, R.; Nuncinkis, N.; Zavala, V. (2007), Moya, R. (1998); López, L (1999), así como marcos normativos de Naciones Unidas (2007), el Convenio 169 de la OIT (1989) y el trazo del Derecho al Desarrollo de los Pueblos (1986) junto con el documento de Jotiem (1990) y su evaluación reflexionadas por Rosa María Torres (2000) para, en el marco de acuerdos asumidos y ratificaciones suscritas, como el Convenio 149 de la OIT, hacer valer el tema que nos ocupa, considerando los aportes de los numerosos congresos de Educación Bilingüe Intercultural iniciados desde 1992 y que han surcado estas décadas, junto con los aportes sustantivos de Mc. Laren y Giroux (1997) y Shirley (2000), y los proyectos desarrollados en la agenda educativa de la educación bilingüe-intercultural, a fin de, en relación a los Objetivos del Milenio (2000), relanzar el empeño de ejercicios formativos democratizadores, dialogando con lo plural y diverso, (Vitón, 2013) y afrontar desde dentro de los procesos en marcha, cambios en las estructuras generadoras de inequidades en la vida educativa de los pueblos indígenas y el aparato del sistema educativo.

Siendo estos pueblos sujetos de derecho a una educación que revalorice sus saberes y conocimientos para participar con ellos en la construcción de una escuela incluyente, se ha de empoderar desde una política de equidad una trama del sistema educativo que apropie la riqueza cultural de estos pueblos con una acción intercultural sustantiva y de carácter democratizadora. Esto supone para nosotros afrontar un diálogo profundo con las diferencias en clave de igualdad. Y en esta dirección queda mucho por recorrer desde el punto de vista educativo. Sin duda puede ser un elemento clave profundizar en la propuesta del Buen vivir que estos pueblos tienen articulada (Atman, 2013, pp. 283-299) y que nos reta a descentramos de perspectivas *de buen tener* que impiden un desarrollo pleno y sostenible para todos y todas.

Quizás, profundizando en este diálogo (Vitón, 2013) como apuesta de futuro, considero estratégico hacer posible la inclusión de ejes estructuradores de proyectos educativos como proyectos políticos democratizadores, que logren articular el desarrollo educativo emancipatorio, que empodera a los pueblos originarios como sujetos de su propio desarrollo al retomar su forma de vida en diálogo con la realidad sistémica, se apoya al profundizar sus experiencias formativas para cultivar

lo diverso y fortalecer su identidad con líneas de investigación y se sistematizan propuestas para nutrir la arquitectura curricular en una clara política de inclusión.

En este sentido creemos que en el fortalecimiento como sujetos colectivos y desde la praxis educativa comunitaria, junto a una emergencia de su potencial formador, se pueden afianzar procesos pedagógicos con los que enriquecer la escuela del siglo XXI retada a ser espacio de aprendizaje creativo, diverso y competente para la vida, afrontando la complejidad, de acuerdo a una comprensividad intelectual e intersubjetiva (Morín, 2001).

En esta dirección, pensar en una estrategia como línea de actuación es pensar en desarrollar una propuesta de intervención integral en coherencia con un marco de derechos que incida sostenidamente en una articulación educativa plural, planes formativos integradores y desarrollos pedagógicos interculturales con pertinencia sociocultural.

No podemos pensar esta línea de trabajo sin la implicación de la comunidad y sin el desarrollo de un proceso de innovación en lo intercultural-bilingüe, promoviendo la elaboración de herramientas e instrumentos que recrean sus saberes y resitúan, en un diálogo concreto, su sistema de conocimientos, construyendo propuestas propias y alejando cualquier práctica intercultural de tendencias asimilacionistas, pero fortaleciendo un ejercicio crítico para potenciar su desarrollo en términos de calidad educativa sujeta a una indagación reflexiva y una investigación sociocrítica, que va permitiendo el desarrollo de iniciativas para ampliar y profundizar un avance sustentado y sostenible en el marco de una política pública educativa (Vitón, 2008).

En ellas se trata de recoger, junto al reconocimiento de saberes como pueblos originarios, un aporte sustancial para toda la sociedad. Y potenciar el pensamiento crítico y el ejercicio ciudadano democrático de una colectividad, supone el respeto, el reconocimiento y la revalorización de una cosmovisión y visión educativa que hace de la diversidad una propuesta participativa y redistribuidora de medios, mediaciones, con la que fortalecer las atenciones articuladas en programas preventivos y correctivos, reduciendo brechas de inequidad, marginalidad y discriminación en términos de pertenencia étnica o identidad genérica.

En esta óptica se trata de conjugar medidas de política educativa en líneas de acción con programas y proyectos, en la que mejorar la calidad y

cumplir metas que armonicen adecuadamente los objetivos de expansión de cobertura con la atención sociocultural pertinente (Mclaren y Giroux, 2002), a fin de hacer adaptable el sistema y la disposición de medios a la aceptabilidad de las necesidades de las personas y comunidades.

Favorecer la construcción de esta dinámica implica contribuir con la educación a favorecer no sólo una cohesión social que articule a las personas con profesionales en un modelo económico, sino formar ciudadanos críticos y propositivos en su participación de un Estado de Derecho donde son sujetos democratizadores de los bienes colectivos. Este desarrollo (Sen, 2006) integral daría respuesta en los actuales contextos de Exclusión, considerado en los documentos de análisis del Banco Mundial (2002), y del Banco Interamericana de Desarrollo (1998) a vivir como riqueza la multiculturalidad, desde el que profundizaría en el valioso ejercicio intercultural.

Por otro lado, la revalorización de sus saberes y prácticas supondría una redistribución importante para subsanar niveles de vida en la línea de pobreza relativa y pobreza extrema, tal y como se analiza en los informes de Desarrollo Humano (2000, 2003, 2004, 2005). Situaciones agravadas en la actual violación de sus derechos básicos sociales, económicos y culturales, dado el imperante modelo extractivista que atenta su soberanía territorial, alimentaria y cultural, tomando en cuenta su falta de acceso y control de los recursos (BID, 1998 y CEPAL 2006).

Para que un avance educativo en equidad logre hacer de la propuesta de la Educación Intercultural-bilingüe una apuesta de futuro en la línea planteada, se ha de hacer memoria de dos décadas de un hondo significado al cumplirse en este 2014 los dos decenios de Pueblos Indígenas. No sólo para hacer recuento y cuantificar proyectos y propuestas sino para tomar impulsos cualitativos en los procesos en marcha y resituar la atención las diferentes comunidades etnolingüísticas y etnoculturales, analizando sus demandas vivas para apoyar la construcción de una escuela democratizara en el diálogo de saberes (Vitón, 2013), y contribuir así decisivamente a fortalecer los marcos de sociedad pluricultural, cuidando su tarea pedagógica como tarea política con una praxis transformadora, que desarrolla la calidad formativa de los docentes.

Sin duda, gravitar un cambio de calidad con una línea estratégica de política educativa, poniendo el acento en la tarea docente transformadora,

nos obliga a retomar la importancia de una formación permanente para articular en ella respuestas acordes con las necesidades contextualizadas. Esto supone en los contextos actuales y realidades socio-históricas de los pueblos indígenas, marcados por carencias endémicas y por el aumento de brechas de pobreza con escasas partidas presupuestarias en educación, tener que valorar modalidades y programas que, de acuerdo con los estudios de Muñoz Izquierdo (1998), dispusieran de enfoques orientados a conjugar la coparticipación de la comunidad educativa con la integración de procesos innovadores de aprendizaje en los que el docente, con una conciencia crítica de la realidad sociocultural, potencia modelos pertinentes para cuidar la diversidad y, con ello, apoyar el empoderamiento de los procesos innovadores y fortalecerlos desde el cultivo de liderazgos situacionales para garantizar la sostenibilidad (Hargreaves, 2008). En esta lógica se trata de asumir los consensos establecidos en la década de los 90, considerados en los documentos del Programa de Promoción de la Reforma Educativa (PREAL UNESCO), por los diferentes sectores y actores políticos para, de manera decisiva, atender un desarrollo educativo de las poblaciones indígenas y redundar en el enriquecimiento del planteamiento intercultural para toda la población. Y ello, dando continuidad a un desarrollo normativo para fortalecer la arquitectura del sistema y regular los procesos de cambio con horizonte democratizador profundizando en los derechos de identidad, y garantizando beneficiarse (o ser destinatario) de mayores presupuestos. Son estos factores en los que se requiere avanzar en el derecho a una escolaridad de los niños y niñas de los pueblos originarios con calidad y pertinencia, con accesos diferenciados y modalidades innovadoras lideradas por docentes competentes.

2. REVITALIZAR LA FORMACIÓN DOCENTE DEFINIENDO UN METACURRÍCULO EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS.

El reto por la siempre compleja tarea de mejorar los procesos formativos de los docentes, pieza angular del compromiso con la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Loncon, H, 2011) y la relevancia de la reflexión pedagógica para ello, considero clave hacer del discurso de lo intercultural una concreción de avance transformador y en esta medida democratizador. Articulando el fortalecimiento local y la interdependencia global y dando respuesta a la necesidad de entender y atender las demandas

formativas con nuevas formas organizativas cooperativas, es clave incidir en el compromiso de la producción y cocreación de herramientas e instrumentos desarrollados en una práctica innovadora que se somete a la indagación y la investigación para su mejora y validez. Y se forma parte de un ejercicio corresponsable activo con el desarrollo de la calidad de la Educación Intercultural bilingüe (Vitón, 2002). En parte dichas propuestas se construyen retomando otras buenas prácticas y considerando logros alcanzados didácticos y metodológicos (Hernanz, 2004) para comprometerse, en un marco de derechos, a reelaboraciones que fortalecen saberes y conocimientos vividos en la experiencia vital y cotidiana como comunidad originaria. Con ello se asume un quehacer integrador reflexivo para conducir en vínculo con la comunidad dichas innovaciones. Se crea el espacio para dedicar tiempos a la investigación y la sistematización curricular. Y desde esta forma de trabajo, se promueve a los docentes como líderes situados que facilitan la emergencia de las potencialidades de la comunidad, y al mismo tiempo favorecen una participación revitalizadora con el legado histórico de la comunidad y del buen hacer de la Educación bilingüe-intercultural, en diferentes escenarios y momentos. Con todo, en una dinámica con la que la comunidad participa, puede profundizar en su sentido (Melucci, 1999), se hace sujeto corresponsable educativo de bienes intergeneracionales. Esto le fortalece como sujeto conservador y a la vez transformador en el territorio, afianzando su identidad y participación en procesos culturales vivos con propuestas educativas válidas.

Desde este planteamiento entiendo clave los circuitos educativos-escolares y no escolares donde incidir a corto y medio plano como docentes e intelectuales prácticos, lo que es importante para: a.- El avance en la sensibilización para el conjunto social, de un diálogo de saberes de los pueblos originarios que potencie la importancia de la transversalidad de la educación intercultural para todos y todas, afianzando pactos inter e intraétnicos; b.- La profundización en iniciativas y experiencias vividas como escuelas colaborativas y cooperativas que agentes de cambio comparten en la comunidad, en su papel de favorecer un sentido de cambio al contribuir en el desarrollo curricular, con una visión de incidir en la formación e institucionalizar una práctica transformadora.

Por otro lado, considerando la complejidad que en general tienen los procesos de cambio articulados para una mejora educativa, y tomando en

cuenta los rezagos añadidos en los contextos donde la exclusión ha marcado la historia, es clave destacar la importancia que juega un quehacer de animación e impulso pedagógico.

Esto supone estimular la regeneración de un tejido educativo acompañando comunidades concretas, y coordinándolas (Vitón, 2008) como motor de la movilidad social, así como articulando propuestas compartidas. Sus efectos tendrán impactos en:

1.- Lo sistémico: trazando aportes para fortalecer una dinámica clara de saneamiento de una historia educativa endémica de inequidades, cuya población más vulnerable es la población indígena, rural y joven, y desde una visión co-educadora.

2.- Los aparatos ministeriales: para lograr una relación de diálogo y lograr cumplir con metas trazadas a nivel de Estado, y donde los docentes se sienten actores claves dicho alcances.

3.- Las Comunidades locales. Considerando esfuerzos en relación a dar sentido a leyes de descentralización, las leyes de Consejos de Desarrollo y Leyes de las Municipalidades. Promueve acciones para el desarrollo desde acciones que fortalezcan los tejidos sociales, comunitarios e interinstitucionales, tan importantes en la realidad cultural y educativa.

4.- Las comunidades Educativas: teniendo en cuenta la importancia de la construcción de equipos docentes, articulados con las autoridades locales educativas y los Ministerios, para fortalecer su rol de dinamizadores del tejido educativo en la que los padres de familia, los ancianos y las autoridades de la comunidad son sujetos claves para el proceso participativo y activo en la emergencia y construcción de nuevas tramas curriculares.

Para esta consecución, y en línea con el primer punto creo, que se trataría de articular complementaria e interrelacionadamente, en tres planos de acción:

1.- La Identificación de centros *motores* de apoyo situados en el territorio para liderar los procesos de cambio, como son:

a.- Una cobertura de un radio de actuación emergente con procesos lideres.

b.- Una motivación y cierta referencia histórica en el impulso de la Educación bilingüe, con motivación para adecuar su currículo con modalidades innovadoras en el nivel medio.

c.- Contar con un tejido local, (municipal y de actores sociales), proclive al cambio y a coadyuvar esfuerzos.

d.- Tener un tejido educativo con cierta capacidad instalada y con incipientes procesos en marcha de cambio, y la constitución de un equipo docente y de comunidad educativa (interaccionando con padres de familias, líderes locales, ancianos de la comunidad)

2.- Implicación de nuevos actores en la participación de los procesos de cambio y mejora educativa, impulsando innovaciones y tejiendo redes que permitan la articulación de procesos y procedimientos para redundar en la mejora de la concreción curricular intercultural-bilingüe, con una visión integral e integradora de construir dicha escuela desde dentro y desde abajo, con calidad para todos y todas. Esta meta ambiciosa supone dar un tratamiento transversal a la transformación curricular donde el eje intercultural-bilingüe incida, junto a la formación académica e instrumental, en la formación de ciudadanía activa y respetuosa, y como participantes en la diversidad interétnica.

3.- Incidir en el sistema, lineando y armonizando aspectos en la política educativa, con actuaciones en diferentes sectores más o menos endógenos de la comunidad e interviniendo en los elementos exógenos de la comunidad, dados:

a.- Ámbitos macro y micro al interior de los diferentes niveles institucionales del sistema educativo, y fortaleciendo la dimensión meso regional para el avance del desarrollo de las propuestas curriculares interculturales y bilingüe para todos y todas, según las necesidades específicas de la población originaria.

b.- Espacios intercomunitarios e intracomunitarios en el diferente alcance de los programas educativos, desde una perspectiva integral e integradora, y creadora de redes (Montero, 2006) para fortalecer el tejido educativo y profundizar institucionalidad, y no sólo los aparatos ministeriales, dando sentido y razón a la dinámica interactiva y dialéctica de las unidades escolares como sujetos de acción y reflexión, en construcción crítica y para el fortalecimiento sociocultural.

En esta línea, y a fin de dar sentido a las valiosas construcciones realizadas y al proceso en construcción en distintas comunidades etnolingüísticas, se potencia la política de inclusión con el apoyo de un acompañamiento pedagógico que desarrolla en la práctica un apoyo

imprescindible para: a) actualizar y formar competencialmente al docente como motor del cambio; b) orientar estratégicamente los esfuerzos a fin de: primero, generar recursos didácticos en una constante mejora, en perspectiva, y segundo, lograr con más precisión su pertinencia, actualización y mejora pedagógica para los distintos niveles y áreas de conocimiento. Ante este desafío, y retomando el vínculo con el primer punto, en el siguiente apartado consideramos la acción pedagógica como garante de lograr una actuación orientada para emerger la diversidad en un diálogo de igualdad, e incidir, desde dentro, en la política educativa equitativa.

Esto supone llevar a cabo una tarea de articulación de producciones con las que se tiene un pensamiento crítico para construir entre escuelas, universidades y redes interuniversitarias y Ministerios, verdaderos agentes de un tejido educativo que vela por recrear bienes culturales y didácticos (Vitón 2006) que nutren la propuesta curricular a nivel de centro o comunidad educativa. Al mismo tiempo que van validando el desarrollo de currículos regionales o de comunidad etnolingüística para, que articuladas con la política pública del país, avanzar en la democratización del conocimiento y conseguir una mejora con calidad y pertinencia, dando sentido a fortalecerse como sujetos en construcción y construyendo espacio cívico-ciudadano en el rico diálogo de la diversidad cultural en el que viven y en el que se educan.

Para este rico desarrollo de bienes culturales dialogados como bienes educativos y concretados como recursos didácticos, es fundamental potenciar un trabajo como tejido productivo de quienes, como educadores, pueden impulsar de manera participativa la creación de instrumentos y recursos propios que se validen e institucionalicen, a fin de revitalizar las escuelas y sus propuestas curriculares que concretan las líneas políticas de la acción educativa.

3. RETOMAR LA TAREA PEDAGÓGICA, DESARROLLANDO EN LOS ACTORES Y AGENTES EDUCATIVOS SU LIDERAZGO SITUACIONAL.

El desarrollo de esta política educativa permite hacer de la meta de la inclusión un desafío permanente en un contexto de exclusión. Supone crecer y querer la diversidad como valor, para implicarse en una atención pedagógica intercultural que hace suyo el compromiso como exigencia

fundamental de crear cambios al desarrollar los potenciales de la comunidad educativa, dejando emerger saberes y, con ellos, ir construyendo conocimiento en la indagación y la sistematización. Se trata de llevar a cabo, de acuerdo con el análisis de McLaren (1997), la incidencia real y la consecución efectiva del cuidado de las condiciones contextuales para interrelacionar, con eficacia, objetivos y resultados en términos de atender necesidades de aprendizaje, y adecuar de manera eficiente los procesos para adquirir competencias personales, sociales y personales desarrollando capacidades crítico-reflexivas, comunicativas y corresponsables en un ejercicio intercultural activo y profundo. Al tratarse de manera articulada a fin de conseguir dos logros interrelacionados, en gran medida tratados en la Conferencia Mundial de Educación para Todos de 1990 en Jotiem (Torres, 2000), es interesante recordar que son: a. Los factores socioeconómicos que lleva anidado la pertenencia a una clase social y b. Las variables del proceso educativo que van implicadas en la participación de los patrones socioculturales dominantes y el tratamiento equitativo de carácter bilingüe-pluricultural desarrollado, así como evaluando en término de igualdad de resultados.

Siendo estos dos aspectos estructurales (Callimeri, 1993), los que hemos de tener presentes, a fin de tomar en cuenta tanto los elementos que inciden desde un nivel exógeno en el sistema educativo como aquellos que lo hacen desde un nivel endógeno al mismo.

En esta articulación educativa hace valer la igualdad y la diferencia a fin de revalorizar la formación desde la visión de la complejidad. Ello permite dar un valor añadido a la acción pedagógica como acción política, al comprometer su tarea mediadora en la construcción de procesos que desarrolla una escuela inclusiva, y facilitan el avance de praxis curriculares interculturales y bilingües, dando alcance a gestar transformaciones en las estructuras institucionales etnocéntricas que sostienen el actual modelo con un carácter hegemónico.

Tomando en cuenta la debilidad de un modelo formativo de preparación y actualización profesional, tanto en los aspectos conceptuales como procedimentales (debilidad para gestionar el aula con una metodología activa y participativa) y actitudinales, y quizás desde la tendencia imperante centrada en el aumento de número de cursos, materias, no sea sólo la vía requerida para lograr su fortalecimiento, si no que tal vez se hace

imprescindible considerar, para operar los cambios indicados anteriormente e institucionalizarlos, hacerlo a partir de tomar como eje la formación del docente que privilegie desarrollarle como un gestor (Tardiff, 2006), un práctico-reflexivo (Schön 1998), y un investigador de su propia acción educativa (Day, 2006), y por tanto el verdadero motor de los cambios.

En la década de los ochenta, en Guatemala ha jugado una figura de referencia el líder comunitario, muy relevante en términos de compromiso social y reconocimiento. Atribuyen la década de los noventa como un momento de deterioro en esta trayectoria histórica. Así nos lo delata un docente "Antes la normales garantizaban una formación integral, bastante completa ...ahora se han venido abajo" Otro director de un establecimiento, maestro de la Normal de Chimaltenango, en esta misma dirección, nos afirma "*Antes la formación implicaba una mística por la educación que hacia gente líder...ahora eso se ha perdido ..y es parte de un problema serio*". Otra maestra también sitúa parte del problema en una formación que, dice, "*ha dejado de ser una formación con una conciencia crítica y para ser un promotor social, como lo requiere la educación de Guatemala*".

Para sostener esta tarea, se necesita dar tiempo y espacio de calidad al quehacer reflexivo, a fin de sustentar el proceso en construcción del planteamiento intercultural-bilingüe en una crítica que, propositivamente, va institucionalizando una línea de actuación en la que, atendiendo múltiples inequidades, sostiene pedagógicamente su profundización, al contribuir a una:

1. Acción formativa desde la vida y para la vida buena común y compartida con realizaciones de mejora metodológica y organizativa en la vida escolar como comunidad educativa sujeta a la indagación crítica y la investigación reflexiva.
2. Construcción de tejido educativo apoyado en la interacción sinérgica entre culturas que, acompañadas pedagógicamente desde un liderazgo situacional y estratégico, puedan lograr incidir en una articulación macro-micro desde la experiencia de comunidad educativa y para fortalecer las políticas públicas sujetadas a un ejercicio de evaluación e innovación.

Considerando la acción educativa como proceso y el aprendizaje como ejercicio vital en diálogo con la vida situada en contexto sociocultural con los que articulamos el proceso de conocimiento, es clave, sin duda, relacionar el potenciar lo intercultural con la riqueza de la diversidad para, desde y con

ella, desarrollar no sólo su inagotable fuente de creatividad sino su compromiso con un avance democratizador en el horizonte de la construcción de una sociedad pluralista y democrática e interdependiente. Por otro lado, tomando en cuenta los impulsos de cambio que han surcado dos décadas de decisivos esfuerzos para generalizar ciertas iniciativas de las décadas 70 y 80, y recogiendo elevadas dosis de “pesimismo educativo” y de “estancamiento pedagógico” en relación a dichos logros y relativos alcances (Hernández, 2009), es importante revitalizar al menos dos niveles claves en cuanto a enfrentar los retos y un referente para desafiar la tarea pendiente.

En relación a dos niveles claves podemos referir por un lado la profundización en la intervención de acciones y por otro fortalecer su institucionalización:

1.- Fortalecer los niveles de la institucionalidad nos hace contemplar la tarea política que ha de considerar no sólo potenciar la arquitectura organizativa construida sino llenarla de contenido dinámico, tomando en cuenta la capacidad instalada en los aparatos educativos y el referente histórico de las décadas de la Educación bilingüe. Sin duda para ello siempre es corta la tarea de encontrar formas de estrategia de fortalecimiento desde algunas líneas de actuación eficientes y con las lecciones aprendidas de dichas prácticas exitosas (Vitón, 2008). Como responsabilidad y reto queda establecer una ruta crítica diferenciada en contextos locales y regionales para concretar el enfoque intercultural-bilingüe pertinente, operativizando una perspectiva centrada en la adquisición de competencias para la vida (no sólo de carácter lingüístico) y desde la vida del contexto socioeconómico y sociocultural de cada escenario nacional y regional.

2.- Potenciar las intervenciones profundizando en los cambios curriculares, y estableciendo un proceso de trabajo participativo de la comunidad local en vínculo con la comunidad educativa. Tal vez a falta de consolidar un modelo que a fin de fortalecer las condiciones y hacer posible la democratización del acceso y control de los recursos, sí cuenta con una serie de resultados de desarrollo de ciudadanía, pero reflejando una generación de cambio, le falta constituirse como agentes de transformación educativos en una dinámica articulada con el desarrollo integral, en la línea de los estudios de Muñoz (1996).

Tomando en cuenta estos niveles y ángulos que venimos señalando se hace válida la formación inicial, y valiosa una sostenibilidad de una

formación continua, desde la perspectiva de la formación durante toda una vida, que redundará en vivir y experimentar desde la práctica y su reflexión:

1.- El conocimiento que no se transforma en acción resulta inútil, y si el conocimiento no es pertinente para resolver las necesidades de la población local y comunitaria resulta irrelevante. Por tanto la formación docente, las evaluaciones sobre la historia desarrollada y los desafíos de una construcción curricular han de dar respuesta a la realidad y necesidades lingüísticas y sus características étnico-culturales.

2.- Concretar en actuaciones con incidencia en dos dimensiones de base: a.) la mejora desde la conciencia autocrítica y crítica y b.) la proyección de un trabajo cooperativo y dinamizado por la deliberación dialéctica interactiva.

3.- Desarrollar una formación en el ejercicio de indagación de la investigación que permite llevar a cabo la construcción curricular en la dinámica permanente de su deconstrucción y reconstrucción de praxis con pertinencia y calidad.

4.- Integrar y articular, en vinculación con los contenidos escolares y las actividades sociales y productivas de la comunidad, el reforzamiento de las habilidades y destrezas básicas y la participación de la comunidad en el proceso educativo (Brovelli, 2001).

Si estas claves para la acción y la formación dan el sentido, la orientación y la dirección a los procesos de aprendizaje, son fundamentales los esfuerzos por reflexionar y sistematizar las experiencias que concretan el trabajo educativo (Vitón 2006) a fin de lograr:

1.- Consolidar producciones y reflexiones de acción pedagógica centrada en la comunidad y para su fortalecimiento como entidad productora, dado los procesos de participación compartida en la elaboración de textos y recursos.

2.- Desarrollar procesos activos de intervenciones didácticas revalorizando su sentido de profundizar en la mejora curricular desde dentro de las necesidades.

3.- Empoderarse como equipos docentes dado el acompañamiento reflexivo de sus acciones pedagógicas.

4.- Articularse con otras iniciativas y propuestas para ser agentes constructores del desarrollo curricular a niveles locales y regionales, que dan sentido a las propuestas de ley reguladoras del derecho a una educación intercultural bilingüe para todas y todos con atención a la diversidad

lingüística y cultural de los diferentes grupos étnicos que componen la sociedad multiétnica en cada escenario.

5.- Apoyarse para sus ciclos de trabajo en proyectos abiertos y fortalecer con recursos financieros, técnicos y políticos los procesos de avance en una línea que se retroalimenta desde la formación y como estrategia de afianzar una línea política como ejercicio de equidad, concretando desde dentro de sus acciones:

a.- Actuaciones en las que, como actores educativos y agentes de cambio, estimulan procesos de renovación pedagógica para avanzar en las líneas interculturales referidas en todos los documentos que respaldan las Reformas Educativas, dando respuesta al fortalecimiento institucional, presionando a quien desde su voluntad política ha de concretar el apoyo e impulso de una política educativa de atención a la diversidad, desarrollando los marcos normativos dispuestos y pertinentes, lo que significa considerar lo que nos expresa este experto educativo (2007) *“...los cambios hechos dejan pendiente la calidad en la escuela”*, y que completa un maestro cuando indica (2007): *“no se ha impulsado la transformación curricular discutida y se está de espaldas a la realidad intercultural- bilingüe que se necesita”*.

b.- Avances en los procesos de calidad vividos en las escuelas bilingües-interculturales durante estas décadas, a fin de potenciar, desde la historia construida, una potente articulación de propuestas y programas para responder en términos de educación básica y calidad para todos y todas a procesos orientados en lograr la igualdad de resultados con el tratamiento diferencial y ajustado a necesidades, problemáticas y potencialidades propias.

CONCLUSIONES

Como reflexión propositiva en un contexto de diversidad y complejidad creciente, dados los marcos de globalización socioeconómica en la que los pueblos indígenas necesitan de tratamiento educativo pertinente, eficiente y eficaz, acorde con los esfuerzos que cristalizan una “pequeña” historia de la Educación Intercultural bilingüe, considero tomar en cuenta:

1.- Generar medidas de articulación entre la política pública educativa con el conjunto de las políticas sociales para responder a consensos y satisfacer las necesidades básicas vinculando los procesos educativos al desarrollo con pertinencia sociocultural. Procurando el tratamiento a la

atención a la diversidad y considerando los aspectos exógenos y endógenos del sistema educativo que inciden en la formación de una ciudadanía pluricultural integral.

2.- Avanzar en el desarrollo de normativas para avanzar en mejoras de calidad en el marco legal atendiendo a planes, modalidades y acciones afirmativas de tratamiento a la diversidad étnico-cultural con equidad de género.

3.- Aumentar el presupuesto, llegando al menos a que se tenga un 4% del PIB de inversión en educación, y de ello un porcentaje ajustado en cada partida para la potenciar la E.B.I, tal y como está recomendado por los distintos organismos internacionales y sectores sociales, considerando la inversión consistente y diferenciada por etapas (atender básico), y estratégica (modalidades, centros, regiones en función de la diferenciación económica) tomando en cuenta medidas de política educativa con carácter:

a.- Urgente para las situaciones de exclusión educativa básica con pertinencia.

b.- Importante en realidades de marginalidad en la formación secundaria agravada en el área rural e indígena.

c.- Fundamental con hechos de discriminación como población femenina rural indígena.

d.- Primordiales ante fenómenos de inequidad en centros públicos educativos en las periferias urbanas y aldeas rurales.

4.- Fortalecer a los interlocutores estratégicos de las organizaciones indígenas para el logro de los consensos y los apoyos de órganos intersectoriales e institucionalizar, con medidas y modalidades, los procesos de diálogo, desarrollando propuestas operativas en cuestiones claves, como son:

a.- la institucionalidad de innovaciones,

b.- la transformación curricular con un modelo propio, como formación docente centrada en la reflexión de la práctica y para mejorar la práctica, con un plan de actualizaciones pertinentes para una comprensividad compleja (Morín, 2001), teniendo en cuenta fortalecer sus liderazgos en la dinámicas de cambios para construir comunidad educativa.

5.- Atender de forma prioritaria focos de actuación y requerimientos específicos para responder a corto y largo plazo las áreas rurales y el seguimiento a la formación permanente de los docentes, para garantizar la

pertinencia de proyección en el área rural en los procesos de aprendizaje de una educación básica de todos y todas, profundizando en innovaciones interculturales.

6.- Tomar en cuenta los balances de las décadas de la Escuela Bilingüe Intercultural y los compromisos de los decenios para asumir como desafíos el impulso o fortalecimiento de procesos en marcha, apoyando nuevos proyectos para favorecer vínculos y relaciones sinérgicas entre los sujetos, actores y agentes implicados en la formación inicial y continua. Apostando por enfoques y modelos en los que la acción-reflexión-acción comprometa el desarrollo profesional docente al:

a.- Fortalecer y cuidar experiencias con una reflexión crítica para su mejora.

b.- Nutrir con otros modelos y experiencias formativas (López, 1999) los refuerzos de planes de la formación inicial potenciando la Educación Bilingüe Intercultural.

c.- Animar el desarrollo de innovaciones, potenciando su institucionalización, para articular un tejido educativo con la política educativa.

d.- Revalorizar el trabajo de los maestros en su quehacer con una investigación que el modelo de acción-formación y de acción-investigación-acción permita avanzar en la mejora de las prácticas del aula, y contribuya al desarrollo de equipos docentes reflexivos.

e.- Concretar prácticas-emancipadoras para desarrollar la transformación curricular con los equipos docentes, y como interlocutores de su comunidad educativa.

f.- Realizar evaluaciones pertinentes de aprendizaje competencial para valorar el desarrollo de capacidades creativas y el despliegue de habilidades instrumentales, a fin de ajustar el desarrollo de su lengua materna y la profundización cultural, para fortalecer la identidad y pertenencia.

REFERENCIAS

- Amadio, M. (1990). Dos Decenios de Educación Bilingüe en América Latina. *Revista Perspectivas*. –Vol XX. UNESCO
- Atmann, Ph. (2013) Buen vivir. *Indiana*30, 283-299.
- Bilbeny, N. (2004) *Ética Intercultural*. Barcelona: Ariel.
- Brovelli, M. (2001). *Nuevos y viejos roles en la gestión educativa*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Camilleri, C. (1993) Les conditions Structurelles de l'interculturel. *Revue français de pédagogie*, 103, 43-50.
- Cuenca, R., Nucinkis, N. & Zavala, V. (2007). *Nuevos Maestros para América Latina*. Madrid: Morata.
- Díaz, R. & Thisted, S. (2009). *Educación e igualdad. La cuestión de la Educación Intercultural y Pueblos indígenas*. Brasil: CLADE
- Dietz, G. (2001). Del Multiculturalismo a la interculturalidad. J. de Prado (Coord.). *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía* (pp.17-71). INAT: Córdoba.
- Essomba, M. A. (1999). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Grao.
- Giroux, H. (1993) *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: La Roure.
- Guoron Ajquijay, P. & Roncal Martínez, F. (1995) *Retomemos la palabra*. Guatemala: Editorial Saquil Tzij.
- Harry A., Patrinos & Pasacharopoulos, G. (1994). *Indigenous People and Poverty in Latin America: An empirical analysis*. Washington: Banco Mundial.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2008) *El liderazgo Sostenible*. Madrid: Morata.
- Hernanz, I. (Org.) (2004). *Educación en la Diversidad. Experiencias y desafíos*. B. Aires: IIPE-Unesco.
- Imbernón Muñoz, F. (coord.) (1999). *La educación del siglo XXI. Retos del futuro Inmediato*. Barcelona: Grao.
- Isajiw, W. W. (1990). Ethnic-identity retention. En R. Breton, W. W. Isajiw, W. E. Kalbach & J. G. Reitz (Eds) *Ethnic-identity and equality. Variety of experience in a Canadian City* (pp.35-38). Toronto: University of Toronto Press.
- Kincheloe, J. L. & Shirley, R. S. (2000). *Repensar el Multiculturalismo*. Traducido por José Real. Barcelona: Octaedro.
- Locon, H. (comp.) (2011). *Balance y Educación Intercultural bilingüe en A. L. y el Caribe*. Chile: Fundación Equitos.

- Lluch i Balaguer, X. & Salinas J. (1996). *Diversidad cultural y práctica educativa*. Madrid: MEC.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía Crítica y cultura depredadora*. Madrid: Paidós Educador.
- Macedo, D. & Bartolome, L. (1999). El racismo en la era de la Globalización. En F. Imbernón (coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp.81-100). Barcelona: Grao.
- McLaren, P. & Giroux, H. (2002). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Melucci, A. (1999). *Acción Colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México.
- Mejía Arauz, R., Frisancho, S. & Rivera, H. (Coords.) (2006). *Investigar la diversidad cultural. Teoría, conceptos y métodos de investigación para la educación y el desarrollo*. Guadalajara, México: ITESO/Universidad de Colima.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes de la Educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- NNUU (2007). Resolución Asamblea General NNUU 61/295 Declaración de las NNUU sobre derechos de los pueblos indígenas. 107 Sesión plenaria. 13 septiembre de 2007.
- Pérez Gómez, A. (1991) Cultura Escolar y aprendizaje relevante. *Educación y sociedad*, 8, 59-72.
- Plant, R. (1998). *Indigenous peoples and poverty: a case study of Guatemala*. Washington: BID.
- PNUD Sistema de Naciones Unidas de Guatemala (2000) *Guatemala: la fuerza del desarrollo incluyente*. Guatemala: PNUD.
- Puelles, M (1999) América Latina: un mundo pluricultural. *Perfiles*, Vol 69.
- Sacristán, G. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- De Sousa Santos, B. (2010) *Refundación del Estado en América Latina*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Torres, R. M. (2000). *Educación para todos*. Madrid: Editorial Popular.
- UNESCO (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- UNESCO (1982). *Conferencia Mundial sobre Políticas culturales*. Paris: UNESCO.
- Vitón, M. J. (2013). *Diálogos con Raquel. Praxis pedagógicas y reflexión de saberes para el desarrollo de la diversidad cultural*. Madrid: Editorial Popular.

- Vitón, M. J. (2002). Miedos y Temores ante lo nuevo. Retos de una propuesta de Educación Intercultural. En M. A. Ramírez, M. C. Lizárraga, *Miedos y cultura escolar*. Méjico: Universidad de Sinaloa.
- Vitón, M. J.(2007). Balance Crítico y perspectivas de la Educación Bilingüe en Guatemala. En K. Süselbeck, U. Mühlshlegel & P. Masson (Eds.) *Lengua, nación e identidad.La regulación del plurilingüismo en España y América Latina*. Frankfurt: Vervuert.
- Vitón, M. J. (2008). El caso Guatemala, En C. Vélaz de Medrano & M. Rodríguez (Coord), *Equidad y políticas públicas en Educación y formación Básica. Estudios de caso en A. L. África Subsahariana y Magreb*. Madrid: Siglo XXI Fundación Carolina.
- Vitón, M. J. (2008). Análisis de la Educación Bilingüe: una nueva escuela emergente desde los pueblos mayas. En G. G. Dietz, G. Mendoza & S. Téllez (eds.), *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL PERÚ. SITUACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS DEL PERÚ

*Patricia Gutiérrez Rivas, Universidad Católica San Antonio de Murcia,
María Yulianna Córdoba Gutiérrez, profesora de Lengua y Literatura,
Piura (Perú).*

RESUMEN

Este capítulo pretende realizar un breve recorrido por la situación social y educativa de las comunidades indígenas en el Perú de hoy. Partimos de la explicación de las razones por las que se les denomina pueblos indígenas u originarios, quiénes son y dónde se encuentran ubicados geográficamente. Con este propósito se busca la identificación y diferenciación de los pueblos y comunidades indígenas andinas y los de la selva amazónica, destacando sus similitudes y diferencias. Como parte del conocimiento de estos pueblos indígenas se procurará un acercamiento a su historia, sus formas de vida, tradiciones, así como las carencias más importantes que llevan mucho tiempo padeciendo. De igual manera haremos un análisis de las perspectivas de mejora a partir de la puesta en marcha de proyectos educativos y de salud planteado por el gobierno central y las diversas organizaciones no gubernamentales que actúan en la región, destacando especialmente el programa de educación intercultural bilingüe.

ABSTRACT

The paper intends to conduct a brief tour of the social and educational situation of indigenous communities in Peru today. We start explaining the reasons why they are called indigenous or native peoples, who and where they are located geographically. For this purpose, seeks the identification and differentiation of Andean indigenous peoples and communities and the Amazon jungle, highlighting their similarities and differences. As part of the knowledge of these indigenous peoples an approach to its history, lifestyles, traditions, and the most important gaps that have long suffering will seek. Similarly do an analysis of the prospects for improvement from the implementation of educational and health projects proposed by the central government and various non-governmental organizations active in the region, with particular emphasis on intercultural bilingual education program.

INTRODUCCIÓN

Se suele definir al Perú de hoy como un país pluriétnico, multicultural y multilingüe haciendo alusión a la variedad de razas, culturas y lenguas que conviven a lo largo del territorio de más de 1.200.000 km² de superficie.

La llegada de los españoles al continente, en el siglo XVI, les mostró una gran variedad de pueblos, diversos en razas, costumbres, tradiciones y por supuesto lenguas. De la gran diversidad destacaron razas tan poderosas e influyentes como incas, aymaras y quechuas que se asentaron en la sierra y selva peruana, cuyas ciudades más conocidas son Cuzco, Puno, Ayacucho, entre otras. Lo mismo se observó en la costa norte, donde gobernaban moches, *chicamas*, *virús*, etc., y uno de los pueblos desconocidos, el *tallán*, famoso porque al igual que los *tumbes* fueron los primeros en ofrecer ayuda a Francisco Pizarro para derrocar al poder inca, y del que desgraciadamente queda muy poco legado cultural y lingüístico.

A esta gran variedad de pueblos que vio nacer una nueva realidad social y cultural en el siglo XVI con el mestizaje español, continuaron uniéndose otras culturas a lo largo de los siguientes siglos. Así, hay que destacar la presencia de pueblos africanos en los siglos XVI y XVII, de los chinos cantoneses en el siglo XIX y los japoneses a mediados del mismo. Aunque desde los primeros tiempos de la conquista, los italianos llegaron al Perú, será en el siglo XIX que una significativa colonia se estableció en las principales ciudades llegando a dejar una rápida impronta en la cultura, una prueba de ello son los apellidos con gran raigambre en la sociedad como Ginocchio, Franchini, Bolognesi, Denegri, Casalino, entre otros. Hay un refrán en el Perú que suele definir esta variedad de pueblos y culturas que definen al país de hoy: *“Lo que no tengas de Inga, lo tienes de mandinga”*.

Visto este panorama racial que no es exclusivo del Perú, sino que está presente en todo el continente americano en países como Bolivia, Ecuador, Colombia y Brasil, es bastante complicado saber con certeza ¿a quiénes se les conoce como pueblos indígenas? No vamos a entrar a debatir el uso de esta denominación porque no es el objetivo de esta comunicación, pero sí que presentamos la clasificación que hace la ONU considerando pueblos indígenas a:

a) Los descendientes de los pueblos que habitaban el país en la época de la Conquista;

b) Los que conservan, parcial o totalmente, sus propias instituciones y prácticas socioeconómicas, políticas y culturales;

c) Los que se autoidentifican como pertenecientes a pueblos o culturas indígenas o precoloniales.

Por tanto, se reserva este nombre a aquellos pueblos que tienen como lengua materna (lengua que aprendieron a hablar en su niñez) un habla originaria como el quechua, aymara, asháninka o cualquier otra nativa de la Amazonía. Siguiendo este razonamiento, una dificultad que se presenta es que al agrupar a varios grupos étnicos solo por la lengua que hablan muchas veces no comparten ni tradiciones, ni formas de vida. En ese mismo sentido, existe también la realidad de niños y jóvenes que siendo de lengua materna indígena aprendieron desde pequeños a hablar en castellano, y que han ido perdiendo poco a poco la lengua materna y conservan sólo algunos rasgos culturales propiciados desde la familia.

Antes de entrar en detalle sobre el tema que nos ocupa, es necesario hacer algunas indicaciones respecto a qué pueblos nos vamos a referir. Nos ocuparemos de pueblos indígenas que viven a lo largo de toda la cordillera de los Andes desde Argentina hasta Colombia, y también de los pueblos indígenas que se asientan en la selva amazónica.

Por otro lado, debemos recordar que a uno y otro grupo indígena no sólo les diferencia su origen racial, sino también su acceso a la cultura y su forma de organización. Los primeros, quizá los más conocidos, los pueblos de la cordillera de los Andes, se dedican al trabajo agropecuario y se encuentran organizados en asociaciones o corporaciones gubernamentales o de iniciativa propia. En cambio, las comunidades indígenas de la selva suelen vivir de una agricultura de subsistencia y se hallan repartidos a lo largo del inmenso territorio de la Amazonía. Razón por la que su conocimiento y seguimiento es más difícil debido a que muchos grupos nómadas suelen cambiar continuamente de lugar.

No vamos a entrar aquí a debatir las formas de organización de estas comunidades indígenas ni analizar cuáles son las más acertadas porque no es nuestro objetivo y porque existen muchas investigaciones al respecto, entre ellas la *Revista Andina de Estudios Políticos* de la Universidad Mayor de San Marcos de Lima que debate continuamente todo lo referente a este tema, entre ellos la conveniencia de designarles indígenas o no. En esa misma línea

trabaja también el Instituto Francés de Estudios Andinos con una nutrida investigación y publicaciones al respecto.

Pero lo que sí llama la atención y es destacable es que habiendo sido los quechuas el pueblo dominante en casi toda América del Sur poco quede de esta influencia. Así lo revela Carlos Fernández (2012) “sigue siendo complicado entender, cómo habiendo sido los quechuas, el grupo étnico, político, económico y militar hegemónico durante el Imperio de los Incas durante casi un siglo, no posean hoy día, en el Perú, ningún tipo de organización autónoma, o más aun, que no sea la nación o 'nacionalidad' andina mejor organizada”.

Por otro lado, la realidad de las comunidades indígenas amazónicas es bastante compleja no solo por su constante movilidad sino por la dificultad de tener los datos actualizados. Por ello, la disparidad de datos que se manejan es evidente. El Ministerio de Cultura Peruano, a través del departamento de Interculturalidad registra un total de 52 pueblos indígenas o pueblos originarios. En cambio, otros estudios registran solo 43 pueblos (UNICEF-FUNDIPROEIB Andes. Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina). Incluso, los registrados no son todos los que existen, ni mucho menos. Entre ellos, destacan por su número y por su presencia más visible los pueblos *asháninka*, *bora*, *awajun*, *cocama*, *huitoto*, *iquitos*, *jívaros*, *omaguas*, *machiguenga*, *yagua*, *shipibo*, y los más conocidos los *aymaras*, *quechua*, etc.

Si trasladamos estos datos en números y porcentajes, el censo de 2007, contabiliza en un 94% los pobladores indígenas con habla quechua y aymara mientras que solo un 6% corresponde a pueblos de la Amazonía. También hay diferencias en cuanto a las zonas donde viven, mientras que las indígenas de la sierra viven casi en el mismo porcentaje en zonas urbanas y rurales (46% y 54% respectivamente), en cambio en la Amazonía casi un 81% vive en zona rural. En cuanto a índices de pobreza la situación es aún más compleja. Existe un alto porcentaje que viven en extrema pobreza, siendo la más alta la de las comunidades selváticas con un 81%.

La distribución de la población es también diversa, los de habla quechua se reparten en ciudades como Cuzco, Lima y Puno; mientras que los nativos amazónicos en Junín y Ucayali y en menor proporción Pasco y Cuzco. Cabe destacar que en Lima esta población es significativa, casi un 9% de habitantes de la capital del Perú habla quechua. Aquí, el quechua es el

idioma mayoritario pero que está desapareciendo con las últimas generaciones que han dejado de hablarlo debido a que la educación que se les imparte es eminentemente en castellano.

Por el dato mencionado antes, el multilingüismo se extiende también por todo el país y cada región muestra una diversidad lingüística particular. Así, por ejemplo en Loreto se hablan más de 20 lenguas y en Lima se concentra la mayor cantidad de ellas, a causa de la migración. Pero esta riqueza lingüística, desgraciadamente, muchas veces se ve restringida a situaciones y ámbitos específicos como la familia y la comunidad.

1. LEGADO CULTURAL Y LINGÜÍSTICO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS PERUANOS

Veamos una pequeña muestra del legado cultural que se conserva en el Perú fruto de la multiculturalidad racial y cultural. Empecemos por el legado culinario porque en la sociedad de hoy, tanto en la europea como en la americana, es un área que se está revalorizando en los últimos años. Es conocido que la cocina peruana se ha convertido en una de las tres más importantes y variadas del mundo. Precisamente, esta condición es producto de la mezcla de las más de dos mil variedades de *patatas*, o las 8 variedades de *tomates*, o de *ocas* (un tubérculo parecido a la patata, pero más pequeño y dulce) y de las más de 150 variedades de *batatas*, de la *quinua*, (que en los últimos meses se ha incorporado a la dieta europea con gran éxito) y a la gran diversidad de *ajíes* y *pimientos*, por mencionar solo una pequeña muestra del legado andino. A estos productos nativos del Perú se unió el arroz, imprescindible en la comida peruana de hoy, introducido por los chinos cantoneses; además de las diversas variedades de pescados y productos del mar que se incorporaron a la dieta culinaria desde las ancestrales culturas de la costa peruana y cuyo plato estrella es el *ceviche* (pescado marinado con lima o limón ácido, aros de cebolla y un poco de cilantro o perejil).

Lo mismo podemos decir de las fiestas tradicionales que rápidamente se convirtieron en una fusión de costumbres andinas y occidentales. Mencionamos solo una de ellas considerada hoy típicamente andina: *el carnaval* que se celebra en Puno y en la zona sur del Perú y Bolivia, cuya manifestación más conocida es la *danza de la tijeras*. Aunque es una fiesta importada por los españoles, pronto arraigó en la zona sur andina que

incorporó su propia cosmovisión de la tierra, de ahí que el carnaval se convirtió en una ocasión de dar tributo a la *Pachamama*, a la madre tierra.

En cuanto a la pervivencia del idioma o de las diversas lenguas originarias ocurre algo similar a lo que hemos descrito. Aunque el Perú es de mayoría castellano parlante, se conservan palabras propias de lenguas indígenas, principalmente derivadas del quechua, como: *poncho, papa, quinua, vicuña, cóndor, puma, llama, chirimoya, Jauja*, entre otras.

Debemos reconocer que aunque cada vez se es más consciente de la riqueza cultural de los pueblos indígenas, aún hay un trabajo muy serio y profundo que hacer, fundamentalmente en lo que se refiere a la discriminación social y cultural de la población de habla quechua u otras lenguas distintas al español. Aunque la Constitución Política de Perú reconoce el quechua como idioma oficial, la realidad es bastante diferente, no sólo en relación al acceso a cualquier institución pública, sino también en el campo educativo, especialmente el universitario.

2. PANORAMA EDUCATIVO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS PERUANOS

Centrémonos ahora en la situación social y educativa de estos pueblos indígenas. Los datos a los que hemos recurrido no solo son los que facilita el Ministerio de Educación desde sus diferentes instituciones, sino también se han extraído de proyectos educativos que se han llevado a cabo en las áreas geográficas en donde se asientan los pueblos mencionados. Debo agradecer la colaboración de las maestras peruanas María Córdoba (una de las autoras de este escrito) y Susana Villar, que con iniciativas diferentes han llevado a la práctica proyectos de educación intercultural con valiosos e interesantes resultados. Es el caso de Susana Villar que a partir de su labor como misionera dominica del Rosario se ha involucrado en la educación de pueblos indígenas de la selva.

Debemos destacar que a nivel de Iberoamérica, en los últimos años además del crecimiento económico, Perú empieza a presentar altas tasas de cobertura educativa en las etapas de infantil, primaria y secundaria. Aunque no podemos perder de vista que el acceso de la población escolar indígena aún muestra mucha disparidad. La mayor diferencia se encuentra entre niños de 3 a 5 años donde la asistencia a los escuelas es muy baja, solo un 32%. Hay que tener en cuenta también que la misma población indígena considera que no es necesario iniciar la escolarización a esas edades. Entre

los 6 y los 11 años que corresponde a la educación primaria la situación es diferente, asisten a la escuela un 91% de niños y niñas, y solo un 9% no lo hace (Benavides, Mena y Ponce, 2010). En cuanto a la educación secundaria poco a poco la demanda va aumentando, lo que ha llevado a que el gobierno peruano amplíe cada vez más esta oferta, así como la formación profesional con carreras más técnicas o de grado medio. Bien es cierto que esta demanda en educación secundaria es fundamentalmente de varones. En este caso, nuevamente encontramos la resistencia cultural de las comunidades indígenas a enviar a las escuelas a las mujeres de estas edades.

2.1. Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

Precisamente, debido al carácter multicultural y multirracial del Perú, este tema no solo se siente y se vive sino que se ha convertido en una preocupación permanente debido a las claras desigualdades que aún existen en la sociedad peruana actual. José María Arguedas, escritor y antropólogo peruano, iniciador de la narrativa indigenista en el Perú del siglo pasado, intentó a través de su obra literaria integrar las dos culturas: la andina de origen quechua y la occidental, en una "*relación armónica de carácter mestizo*". Sus obras son muy interesantes por la circunstancia de haberse educado en esas dos tradiciones culturales: la occidental y la indígena. Debido a sus experiencias de niñez con una familia andina le permitió conocer la compleja realidad de esta comunidad de la sierra central peruana, con ellos compartió no solo una forma de vida sino que llegó a entender su idiosincrasia particular. Algunos de sus trabajos literarios han dejado constancia de esta realidad, mencionamos algunos de los más conocidos como *Agua*, *Yawar Fiesta* o *Los ríos profundos*. Aunque la obra que logra resumir toda su visión fue su novela *Todas las sangres*, en la que trató de reflejar la variedad racial, cultural y regional del Perú. Desde este espacio recomendamos la obra de éste y otros autores iberoamericanos para conocer la realidad multicultural desde la óptica literaria.

Volvamos al tema que nos ocupa. Hablar de educación inclusiva e intercultural en el Perú no es un tema novedoso de los tiempos actuales, ni de las últimas tendencias socioeducativas sino que siempre ha sido una preocupación social pendiente y que se viene trabajando desde hace varias décadas y en distintas zonas del Perú de una forma más organizada. Pero no pensemos que todo es color de rosa y que funciona perfectamente según los

planes establecidos porque muchos de estos programas y proyectos no han tenido continuidad o se han quedado demasiado limitados a contenidos y espacios geográficos concretos.

Una de las propuestas para trabajar la educación intercultural se puso en marcha el año 1998. En cooperación con la Unión Europea se inició en la ciudad amazónica de Puerto Maldonado (noreste del Perú), la mención de educación bilingüe intercultural como parte del diplomado de Educación o Magisterio. Era una de las primeras iniciativas que se ponían en marcha en el Perú para formar docentes bilingües especialistas en culturas indígenas de la selva. Desde esa fecha hasta la actualidad desgraciadamente el número de estudiantes de Magisterio en esa modalidad ha ido disminuyendo paulatinamente, aunque el programa aún continúa abierto.

Buscando objetivos parecidos, pero en la zona norte andina, tenemos conocimiento de un proyecto llevado a cabo por la Universidad de Piura en colaboración con la ONG española FIAD (Fomento de Investigación y Acción para el Desarrollo). Se trata de un programa de mejoramiento de la calidad educativa, a través de un Diplomado en Educación Rural y está dirigido a maestros que trabajan a más de 3000 m. y que no tienen experiencia o escasa experiencia en el trabajo en zonas rurales. Una característica destacable es que además de la propia formación docente se trabajan temas relacionados con igualdad de género, autoestima, liderazgo y vocación profesional. Estos contenidos son considerados básicos en la formación del docente rural porque para quienes se dedican a la docencia en zonas aisladas, con tradiciones culturales distintas y con una lengua diferente muchas veces la vocación no es suficiente, sino que necesitan trabajar constantemente su autoestima o simplemente que les digan que están haciendo bien las cosas. Este programa continúa desarrollándose y con una buena aceptación de parte del profesorado.

En marzo de 2012, el gobierno peruano inició el proyecto nacional Educación Intercultural Bilingüe y Rural con el que se pretende normar y orientar la política de Educación Intercultural Bilingüe en zonas rurales. Como parte de ese amplio proyecto, en julio de 2013, se publicó la propuesta pedagógica *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad*, (Ministerio de Educación de Perú, 2013). Se puede considerar este proyecto una idea bastante ambiciosa e interesante que plasma los varios intentos que se han realizado en las últimas décadas para conseguir una educación intercultural

de calidad. Precisamente, la propuesta didáctica recoge las diversas experiencias que se han llevado a cabo en estos últimos años en zonas rurales andinas y amazónicas y también en algunas zonas urbanas. La novedad de esta idea, es que el aprendizaje del quechua, aymara u otra lengua originaria se convierte en una alternativa para los alumnos que quieran aprender una segunda lengua. De esta manera se pretende potenciar el interés de los estudiantes del aprendizaje de una segunda lengua, en este caso de una lengua originaria.

El propósito de este programa además de que busca la incorporación de los diversos pueblos indígenas a la realidad social y cultural del país, pretende también propiciar el conocimiento de “la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas”, citando a la Ley General de Educación de Perú, artículo 20, inciso a.

Por tanto, las escuelas interculturales bilingües pretenden desarrollar un currículo que consiga articular las diversas culturas y lenguas en un programa educativo común y que poco a poco sea aplicable a todo el territorio nacional. Así, en términos prácticos busca incorporar las diversas cosmovisiones del mundo andino y amazónico al mundo, llamémosle, occidental. Asimismo, se pretende la adecuación de contenidos y materiales educativos en las dos lenguas y en las dos culturas: la originaria y la castellana. Con este propósito se ha elaborado una gran variedad de material educativo en las lenguas de origen que sirva de apoyo en el proceso de enseñanza aprendizaje. En esa misma línea un objetivo interesante que debemos destacar es que se busca formar docentes que tengan conocimiento de las diversas culturas y que desarrollen procesos de aprendizaje en las dos lenguas. Como podemos observar es un proyecto ambicioso, con unos objetivos maravillosos y que se espera que en un futuro próximo también estemos hablando de unos resultados impresionantes.

Veamos algunos ejemplos para hacernos idea del trabajo intercultural que se realiza en las aulas de Primaria intentando preservar los conocimientos de la propia comunidad indígena. En el área de Matemáticas, con *las unidades de medida*, el maestro deberá tener en cuenta conceptos como *el metro es la distancia que va del ombligo hasta el suelo de una persona adulta*. Esta medida, que los quechuas utilizan desde tiempos ancestrales, la transfieren a una varilla de madera llamada *wirakira* y se convierte en la

medida base utilizada. En el área de Conocimiento del entorno es fundamental que el maestro conozca el uso y beneficio de las plantas medicinales tan apreciadas no solo por los indígenas sino por el mundo entero, como *la uña de gato*, *el eucalipto*, *la quinua*, *el curare*, entre otras porque son la base de su medicina diaria y de su forma de vida. Un dato interesante que también hay que manejar son los diversos nombres que se les atribuye a un mismo elemento de la naturaleza, porque dependiendo de la situación representan conceptos distintos: así, hay diferencias entre aire y viento, o el agua celeste *yumi* (lluvia) o el agua de río *entsa*. Estos ejemplos permiten entender no solo la realidad concreta sino orientar con efectividad el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Un factor importante que debemos destacar es que en la mayoría de casos estas escuelas se encuentran en un entorno natural en el que conviven diariamente, lo que hace que el aprendizaje se realice de forma más experimental y directa. Como bien sabemos los que nos dedicamos a la docencia, esta es una propuesta moderna de aprendizaje significativo: poner al niño en contacto directo con lo que va a aprender para a partir de ahí realizar su propio aprendizaje. Así, la plaza del pueblo, el local comunal, el río, las chacras, el bosque son lugares de aprendizaje continuo. De igual forma, los eventos importantes de la comunidad como las fiestas tradicionales, el regadío, la cosecha, la esquila de animales, etc. No olvidemos que en estas realidades el aprendizaje se realiza de manera espontánea, en relación con el medio natural y social, se aprende *por y para la vida*, siendo por tanto una educación claramente formativa.

Como quizá ya se ha deducido por lo que venimos exponiendo, el proyecto educativo pretende que la educación se brinde desde las particularidades de cada cultura, es decir haciendo uso de aquellos conceptos, formas y modos de vida, costumbres y tradiciones de cada comunidad indígena para revalorizar lo propio. Debemos destacar una de las particularidades fundamentales que les hace singular porque es la que rige su vida, nos referimos a la cercana y estrecha relación que guardan con la tierra. Para ellos, la tierra no es solo un medio de subsistencia, de donde extraen recursos naturales para vivir, sino que forma parte de su ser espiritual y de su identidad colectiva: es la visión andina de la *Pachamama*, la madre tierra de los Incas. Pues bien, la educación intercultural no deja de

lado esta cosmovisión, sino que por el contrario busca reforzarla. Esta concepción es similar en los pueblos amazónicos.

Otro factor importante que nos interesa destacar del proyecto educativo es el esfuerzo que se está haciendo en la elaboración de recursos didácticos y material educativo adecuados a la realidad andina o amazónica. Destacamos las guías prácticas de los diversos alfabetos para el aprendizaje de su propia lengua, debido a que son más de 40 lenguas diferentes, muchos están en proceso de elaboración. En esa misma línea, se han elaborado también libros de cálculo y matemáticas en diversas lenguas; libros de comprensión lectora en la que se recogen leyendas, cuentos y tradiciones quechuas, aymaras, asháninka para reforzar la idea de valorar lo propio. Finalmente, también hay un variado e interesante material para uso del maestro como propuestas curriculares y propuestas docentes adaptadas a cada pueblo indígena.

Está claro que lo que hemos descrito hasta ahora es una realidad educativa ideal e interesante de abordar la interculturalidad en un país tan diverso como es Perú. Como era de esperar, la puesta en marcha de este programa ha dejado al descubierto algunas limitaciones y deficiencias. En primer lugar, que aunque está pensada su aplicación en todo el sistema educativo, en la práctica solo se ha puesto en marcha en la educación primaria rural, excluyendo a los que estudian secundaria y a los que viven en zonas urbanas. Por otro lado, la formación de maestros en estas lenguas y culturas es todavía muy incipiente, como ya hemos mencionado líneas arriba. Y es que el perfil del docente no es nada sencillo de conseguir porque es necesaria una formación específica, que va más allá de la formación recibida en las universidades. Hasta el momento la forma en que se selecciona al personal docente es en base a un empadronamiento en el que se registran los datos de aquellos maestros que acreditan el nivel básico de alguna lengua originaria. También es cierto que año a año el número de docentes con estas características va en aumento.

Otra realidad que afecta a la aplicación del programa intercultural bilingüe es el abandono escolar, fundamentalmente en edades comprendidas en educación infantil y secundaria. Aunque hay que destacar que independientemente de si son indígenas o castellano hablantes, la tasa de abandono escolar es bastante alta aún en todos los niveles.

También es inevitable el problema de la desnutrición en la población infantil (datos del Ministerio Nacional de Salud) y en edad de escolarización

en los pueblos indígenas sobre todo por la relación directa que tiene con la educación. Es los últimos años, sobre todo en la última década, desde el gobierno central se han puesto en marcha programas de salud y de alimentación para intentar paliar esta situación. Destacan aquellos programas que intentan realizar una práctica conjunta entre las creencias tradicionales de las comunidades indígenas y las denominadas técnicas modernas Y es que después de varios intentos fallidos, se ha llegado al convencimiento de que es la única manera viable de poder conseguir resultados satisfactorios.

CONCLUSIONES

Finalmente, para acabar con este breve artículo, sólo queremos hacer alusión a que existen muchos y variados proyectos sociales y educativos que buscan la incorporación de los pueblos indígenas a la cultura y sociedad peruana y que no hemos mencionado aquí porque no era el objetivo de este escrito. Sólo mencionar uno de ellos, el Proyecto Educativo Cesal, con actuación en la Amazonía peruana.

REFERENCIAS

- Benavides, M., Mena, M. y Ponce, C. (2010). *Estado de la niñez indígena en el Perú*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia e Instituto Nacional de Estadística e Informática. Lima.
- Fernández, C. (2012). Lo indio, indigenismo y movimiento campesino en el Perú. *Revista Andina de Estudios Políticos*, 1 (1).
- Solis, G. (2009). "Perú Amazónico". En UNICEF-FUNDIPROEIB Andes. *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*.
- Vásquez, E., Chumpitaz, A. y Jara, C. (2009). *Niñez indígena y educación intercultural bilingüe en el Perú*. Lima: Editores Care Perú, Educa, Save the Children, Unicef.
- Vich, C. (2000). *Indigenismo de vanguardia en el Perú; un estudio sobre el Boletín Titikaka*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural. Ministerio de Educación de Perú. <http://www.digeibir.gob.pe/> *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad* (2013). Propuesta Pedagógica. Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural. Ministerio de Educación. Lima.

MOVIMIENTOS SOCIALES SURGIDOS POR UNA EDUCACIÓN INDÍGENA INTERCULTURAL: CASOS EN GUATEMALA Y MÉXICO.

Práxedes Muñoz Sánchez, Universidad Católica San Antonio de Murcia

RESUMEN

La educación indígena está relacionada con movimientos de actuación comunitaria, ligada a procesos de resistencia, en este caso en Mesoamérica. Este espacio es una reflexión sobre el enfoque de la educación intercultural que realizan docentes, promotores educativos y líderes políticos de la educación para el desarrollo comunitario en dos realidades concretas, Tabasco, México y El Quiché, Guatemala. Ambos escenarios responden a procesos de resistencia sobre actuaciones gubernamentales en la población civil, y sus propios discursos y praxis en la educación intercultural y en acciones de desarrollo comunitario, propician un simbolismo y experiencia como fuente promotora de la participación social.

ABSTRACT

Indigenous education is related to movements of Community action, linked to processes of resistance, in this case in Mesoamerica. This space is a reflection on the approach to intercultural education made by educators, educational developers and political leaders of education for community development in two realities, Tabasco, Mexico and El Quiche, Guatemala. Both scenarios meet resistance processes of government actions on civilians, and their own discourses and practice in intercultural education and community development activities, foster a symbolism and experience as a developer source of social participation.

INTRODUCCIÓN

Intentar hacer un panorama del origen de educación intercultural tal y como se ha documentado en las diferentes escuelas de maestros, en universidades interculturales así como en otras iniciativas, públicas y privadas, donde el discurso intercultural está en parte influenciado por un concepto colonial, suprime parte de la realidad y creatividad propia de la población indígena, que ha tenido que unirse al discurso intercultural como si de una moda se tratara. Klaus Zimmerman (1997) ya recordaba esta incertidumbre cuando se puso en Guatemala el debate de “educación

bilingüe intercultural”, en la década de los 80, del siglo XX, el gobierno existente pertenecía a un modelo de tipo asistencial y asimilador de lo que consideran diferente, y aunque está en proceso de democratización, es difícil ver avances en pro de desarrollo de la defensa de los derechos humanos y de los derechos indígenas.

Zimmermann (1997) hace un recordatorio sobre la connotación política de que el concepto “bilingüe intercultural” debe de estar incluido en todas las estructuras gubernamentales. Era un intento gubernamental de administrar 22 etnias diferentes en un bilingüismo imposible de llevar a cabo.

Este discurso de interculturalidad tiene preferencias en políticas socialistas, el vínculo se mantiene con el gobierno de Bolivia, Venezuela y Cuba, donde se inspiran en la construcción democrática del “modelo educativo inclusivo boliveriano”, a veces alejado de un discurso de identidad indígena de América (Rivas, 2007), porque es la lucha contra el sistema capitalista su principal ideario.

Es evidente la existencia de una similitud en los discursos creados desde gobiernos que se denominan multiculturales o pluriétnicos, y que están en una línea fronteriza entre lo indígena y lo mestizo o blanco, pero que procuran crear políticas inclusivas con o sin participación ciudadana, con “voluntad” de democratizar sus acciones. Pero ha sido una intervención en el movimiento internacional de reivindicar los derechos humanos y los derechos indígenas lo que ha provocado cambios en las funciones de las autoridades educativas, en la necesidad de visibilizar estas oportunidades desde lo local y lo global, privado y público, similar en todos los procesos educativos. Esto puede comprobarse en el trabajo comparativo entre México y Bolivia de los autores Juárez y Comboni (2002). Zemermann (1997) desde la cultura maya en Guatemala, observa este proceso político en torno al conflicto armado interno y la celebración de los 500 años de resistencia.

La interculturalidad tiene como objetivo el reconocimiento de dos polos que se aceptan mutuamente sin que ninguno tenga que ser subsumido en el otro. Por él se entiende un intercambio igualitario entre las culturas que promueve y favorece el crecimiento mutuo, desde la relación más íntima, personal, hasta la relación más amplia, como es la macroestructural. La educación, por tanto, se ubica en este campo pantanoso en donde se

encuentran las fronteras entre lo dominante y lo dominado, entre “el de arriba” y “el de abajo” (Juárez y Comboni, 2002, p. 351)

La interculturalidad es el marco en el que se debe llevar a cabo la educación, pero no es su meta. Los objetivos de la educación en general, como formar una personalidad y enseñar determinados conocimientos y habilidades, siguen vigentes, sólo que deben ampliarse según las concepciones mayas, para fomentar el mutuo entendimiento y el respeto de las culturas existentes en Guatemala (Zemelman, 1997, pp. 123-124)

Muchos de los proyectos de cooperación al desarrollo se vinculan a temas de interculturalidad y género, o como actualmente parece ser la seguridad ciudadana; la mayoría de programas responden a las prioridades de las agencias de los gobiernos y de la cooperación al desarrollo que dictaminan los gobiernos, que aún siguen alejados de un trabajo participativo de la sociedad. El autor Tassara (2010, 2012) admite que los objetivos e ideario de la cooperación se van modificando, pero que en definitiva son las directrices del donante por parte del receptor quienes dominan el tipo de ayuda al desarrollo y los actores quedan rezagados a intereses a veces alejados de realidades. Posteriormente la aparición de ONG facilitaron un conocimiento mayor sobre diversos escenarios, pero también la profesionalidad del voluntariado, ha modificado el perfil del agente social, político y militante, convirtiéndolo en un nuevo asalariado. Pero en el siglo XXI se observa que “los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), (que) constituyen los actuales principios ordenadores de la política de desarrollo y se reflejan en las estrategias y prioridades operativas de todos los donantes internacionales” (Tassara, 2012, p. 62), aunque no están del todo interiorizados y a veces se quedan solo en intenciones.

En el caso de la educación, la principal tarea ha sido lograr la enseñanza primaria universal, que los niños de 3 a 5 años estén escolarizados, pero en cuestiones de bilingüismo o inclusión de población indígena en el sistema educativo nacional, o admitir las necesidades prioritarias de cada país, sigue en posturas de asimilación cultural, incluso es tomada como “brecha educativa” cuando se dirigen programas a la población indígena, distinguiéndola de no indígena e igualándola con población discapacitada (CTESI ODM, 2013).

Existe un interés clave por realizar enfoques pedagógicos para la atención en “pertinencia cultural y lingüística” y en el marco curricular asumir como

importante los dispositivos e instrumentos pedagógicos y didácticos en los “Marcos Curriculares para la Educación Indígena” (CTESIODM, 2013, p. 69). Pero en el caso de necesidades de las diferentes pueblos en México, el programa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) del Gobierno de México está alejado de la realidad, no cumple con las familias ni con las organizaciones sociales indígenas, y no está preparado para una educación bilingüe, el profesorado indígena está poco atendido (Baronnet, 2013)

Los intentos y algunas actuaciones de participaciones educativas indígenas, han sido en muchas ocasiones despertados desde procesos de resistencia, donde promotores educativos en momentos de crisis comunitaria en este caso por conflictos armados, la consecuencia de población retornada y/o catástrofes ambientales, a la vez, han sido sucumbidos por las instituciones gubernamentales (Muñoz y Ruiz, 2014)

Todo esto se puede anteponer a las capacidades comunitarias logradas por diversas realidades en América Latina que protagonizan activismos de política crítica desde sus propios proyectos comunitarios; enfatizan en la educación; apoyan un desarrollo comunitario y; están transformando situaciones de subdesarrollo y abandono estatal. Como denomina Zemmelmann (1997), se abarca desde el concepto descriptivo y crítico a propuestas políticas pedagógicas que deben conducir a un desarrollo empírico, observado en pequeños y grandes proyectos propios y apropiados de desarrollo participativo.

1. EDUCACIÓN COMUNITARIA EN EL CONTEXTO DE MÉXICO Y GUATEMALA

¿Cómo entendemos la educación comunitaria?, como la palabra indica es abrirse a conocimientos de la propia comunidad, tanto desde factores endógenos como exógenos. Comunidad lleva implícito una política entendida como cambio, como prácticas hacia un desarrollo desde cada uno y cada una, pero es la educación una vía que se mantiene como quien promulga un desarrollo. Por ello, la educación en estos escenarios está íntimamente relacionada desde la promoción y organización de educadores en salud, educación (básica y primaria, secundaria, bachiller y adultos) política y liderazgos, (comunicación, desarrollo, fiestas, deporte, entre otros). Y muchas están segmentados por sus participantes: mujeres, viudas,

jóvenes, infancia, etc., con el fin de conseguir fortificar y cubrir todas las necesidades previstas.

Los autores Medina, López y Ángeles (2011) realizan un estudio detallado de la complejidad teórica de la comunidad tras un proceso desde un proyecto educativo intercultural, a partir de la concepción de comunidad y comunalidad, en este caso de población amerindia (Ecuador, Colombia y Bolivia) aportan una reflexión que enfatiza en procesos socioculturales:

su origen étnico-político apela a un proceso identitario de larga duración histórica, implican procesos de interacción como vasos comunicantes entre la movilización y el ejercicio de la ciudadanía y la educación como demanda; proyecto y acción social por medio de la interculturalidad. (Medina, López y Ángeles, 2011, pp. 146-147).

Es complicado medir estos procesos interculturales únicamente desde proyectos educativos, podemos llamarlas “comunidades en movimiento” (Medina, López y Ángeles, 2011, p, 147) o etnoresistencias interculturales, reivindicación étnica comunitaria o colectiva, o en comunidades colaborativas incluimos la visión de reunión, de praxis y de política/cambio pensando y haciendo en colectivo.

Detallar cada realidad comunitaria es imposible, pero sí deseo compartir una noción de comunidad aprendida desde experiencias etnográficas que se convierten en procesos de vida comunitaria y posibilitan una manera singular de alteridad.

2. ETNOGRAFÍAS EN PRIMERA PERSONA: GUATEMALA Y MÉXICO.

El enfoque de esta investigación parte de una etnografía en primera persona con indicios e intenciones colaborativas, a veces en quimeras de la propia investigadora, tras entender que una investigación acción debe de estar correspondida a partir de intereses de cada participante, incluida la investigadora. Desde una investigación de tinte participativa y de acción colaborativa-reflexiva ha sido el motor principal, donde en este caso promotores educativos o profesionales, con experiencias en investigación o en recogida de datos, intermediarios y promotores sociales, indígenas, podían liderar investigaciones a la par con una académica; pero las dudas de no poder realizar investigaciones con la fiabilidad requerida, carecer de los tiempos y espacios necesarios para contrastar informaciones obtenidas, ha sido el hándicap de la investigación acción. Ante esto he comprobado con la

experiencia que la etnografía reflexiva enfoca la antropología en procesos colaborativos abiertos a la reflexión, que contrasta el proceso colonial y descolonial, aporta nuevas concepciones y puede entablar un mayor acercamiento a la realidad estudiada.

El autor Gunther Dietz (2011) propone una metodología clave para el análisis del campo de estudio, a partir de dimensiones interculturales, interlingües e interactorales, se entrelazan y se descubre la perspectiva *etic* y *emic*; en este caso identificando a los actores (participantes: investigador-indígena) y las instituciones culturales (participantes: academia-comunidad/institución política), como claves para interceder en una etnografía reflexiva hasta el día de hoy, no con todos los participantes, pero si manteniendo contactos con aquellos que son más fáciles, incluso por identidades ideológicas y profesionales.

Guatemala protagoniza el estudio sobre comunidades que surgieron durante el conflicto armado interno, bajo el auspicio y la protección de la guerrilla, en este caso del Ejército Guerrillero de los Pobres. En México se entrelazan diversas acciones comunitarias que buscan el nexo intercultural y es la educación quien lo propicia. Pro una parte desde aspectos más religiosos, con vinculación a la teología de la liberación, y está con identidades mayistas y con acciones de inculturación, entrelazando la religión maya con la católica, y por otra de sectores en relación a partidos políticos de izquierdas e incipientes movimientos sociales antipartidos y antisistemas, unos de tintes caracterizados por su exclusividad de protagonistas indígenas y cada vez más en un diálogo que aglomera diversos grupos, unidos en procesos de resistencia (Muñoz, 2013), donde cada vez se profundiza en la interculturalidad como base para el cambio.

Y actualmente entrelaza estas realidades con la educación intercultural en la formación del profesorado en los Grados de Educación Infantil y Primaria, junto a la mediación intercultural con mujeres y niños de origen africano en la región de Murcia, España.

En primera persona se enfoca cada etnografía, con una carga de idearios y de identidades, construidas, reconstruidas y algunas en conflicto, pero permisivas y visibilizadoras de la complejidad de la realidad, y más aún al querer crear conocimiento que está en movimiento. Por todo ello es un proceso inacabado y en continuo diálogo de saberes.

3. ACERCAMIENTO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN GUATEMALA Y MÉXICO.

En este espacio se pretende dar unas pinceladas del origen y el proceso de la educación intercultural en México y Guatemala para entrelazarlo con movimientos de acción social y procesos de resistencia. Algunos fueron procesos tanto de creación y/o fortalecimiento de partidos políticos, de organizaciones sociales como de ONG.

El término intercultural es acuñado desde el colonialismo académico, aunque se pueda ir adaptando a procesos propios de los pueblos, y desde la exigencia del bilingüismo en las instituciones educativas, y la existencia de un racismo operante, es la interculturalidad un proceso de tinte relacional que puede acompañar procesos de desarrollo sostenible desde la alteridad.

Estados Unidos lleva un proyecto más de tinte multiculturalista, multiétnico y es desde Europa donde se maneja y conforma el concepto de interculturalidad. También este análisis queda dentro de un “paradigma político de América Latina” (Sieder, 2008, p. 70), denominado “neoindigenismo”, y lo que queda como de interés para este capítulo es la relación que se crea con una activa ciudadanía étnica en un ambiente político de un sistema democrático liberal en la teoría de “liberalismo multicultural” (Kymlicka, 1996). Numerosos autores están en la puesta en marcha de este denominación, como quienes son seguidores de la Declaración de Barbados desde una antropología comprometida y colaborativa (Leyva, 2007, De la Peña, 2005, Muñoz, 2012, 2014)

Hay que considerar a qué se le denomina promotor educativo, es fundamentalmente utilizado como líder alfabetizador. Verónica Ruiz (2013) hace un análisis del promotor educativo en Chiapas, donde no surgen solo por propia identidad, si no que se conforma una visión de promotores que puedan salir de una condición servil para liderar procesos comunitarios políticos.

En América Latina la figura de promotor educativo es utilizado de forma genérica como agente socioeducativo y líder de participación, es como el agente social, no solo se dedica a dar clases, si no que va más allá, son personas con caracteres de promotores de desarrollo socio comunitario, y son nombrados por la propia comunidad desde el órgano de la asamblea, no hace falta tener titulaciones oficiales pero son considerados claves en la

acción social, fruto de un ejercicio, diría “purista” de conciencia ciudadana que desde sus “buenas prácticas” favorecen una educación política.

3.1. Educación intercultural en Guatemala.

Desde una experiencia etnográfica reflexiva, buscando un reencuentro colaborador tras realizar una etnografía sobre la historia e identidad de las Comunidades de Población en Resistencia durante el conflicto armado interno y su proceso de vuelta a la normalización de sus vidas (Muñoz, 2008, 2010, 2013), el tema fue retomado por el equipo educativo. El interés de la etnografía fue del equipo educativo, así como de protagonizar ellos mismos su propia memoria histórica y tras este encuentro que se realizó con la antropóloga con un perfil de “acompañante”, figura de observadora internacional de derechos humanos, el tema prioritario era la educación intercultural inspirada en Bolivia:

“Necesitamos trabajar como en Bolivia la interculturalidad, su gobierno le apoya, aquí debería de ser así” (Entrevista Ramírez Pedro, Equipo Educativo, 2010)

Guatemala aún está viviendo una posguerra y un ajuste de los Acuerdos de Paz, pero gracias a toda la lucha de la población indígena, víctima del conflicto armado (1982-1996), es consciente de lo lejano que se encuentra el gobierno en las competencias educativas de la multiculturalidad e interculturalidad, las resistencias son inspiradoras, por un debilitamiento de la propia política desde la que se formaron y por las estructuras gubernamentales antidemocráticas. En este caso el partido político de izquierdas, la URNG (Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca), probablemente no ha estado preparada para un discurso que uniera la lucha indígena con la lucha social popular, aunque en Guatemala existe una fuerza popular que tiene una historia desde el Comité de Unidad Campesina, CUC, integrado en su mayoría por campesinos indígenas (Menchú y CUC, 1992).

Es necesario analizar el despertar del indigenismo, el estudio del análisis de la realidad desde la teología de la liberación, y la lucha social contra la opresión al pueblo indígena y campesino, la visibilidad de los 22 grupos étnicos con su propio idioma que conforman Guatemala, y en este caso, tanto los derechos indígenas como la educación intercultural, ha sido un foco de interés para idear una política más participativa. Su inicio es descrito por Rachel Sieder (2008) desde la multiculturalización y reivindicaciones

indígenas, donde el Estado debe reconocer las diferencias étnicas y las reformas y aplicaciones de nuevas leyes junto a convenios internacionales.

En Guatemala, y especialmente en comunidades organizadas previamente al conflicto armado interno, han creado una lucha histórica que está alejada de la oficial y a la vez autónoma, son activos y van más allá de un reconocimiento de la diversidad étnica, y propician una ideología intercultural, no mayista ni liberal democrática. Son muy significativos los Acuerdos de Paz, en el Punto 3: *Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas*, (MINUGUA, 1996) se pone como tarea una reforma educativa donde se incluía la educación bilingüe intercultural, de 22 idiomas diferentes solo se apoyan tres: *Mayas, Garífuna y Xinka*.

Desde las Comunidades de Población en Resistencia sí se fomenta una educación multicultural e intercultural, los promotores se formaron en los movimientos cooperativos y campesinales, y durante el conflicto armado, se promueven a líderes educativos que durante la resistencia, se convirtieron en una bandera de su política, se excavaron trincheras en la puerta de las escuelas para protegerse de los bombardeos; las prácticas cotidianas durante la resistencia creó otro modo de entender la educación política, clase magistral de movimientos sociales y admirado por prácticas autónomas e independientes de las estructuras estatales e incluso públicas. El promotor educativo está dispuesto a realizar una militancia para este desarrollo pero esta voluntad es socavada por un poder gubernamental que sigue siendo racista con el indígena, ya que está acostumbrado a procesos coloniales y dominadores. Pero su formación durante la resistencia se fortificó el cuadro de maestros y maestras que desde su autonomía están visibilizando un movimiento social intercultural:

“En la comunidad donde yo llegué a parar, 23 de Enero, en ese momento se llamaba así por una fecha que el ejército atrapó a esa comunidad (...). vienen los compañeros y me propusieron: “*mira, vas a hacer este trabajo*”, sin embargo lo acepté con mi tercero de primaria (...) y ya es mi rollo” (Entrevista-EGP/CPR Andrés, 01).

“El segundo año de la Asamblea (...) se empezaron a organizar la educación, a formar promotores que apenas sabían leer, (...) ahí se empezó a escribir en eso de las tablas con carbón, luego como no

había cuaderno pues cada niño con su pedazo de tablita y su carbón en la mano.” (Entrevista-CPR M. Ramírez, 01)

“El equipo de educación se crea en el 88’, antes era una supervisión de educación, pero no había un equipo, no éramos mandados directamente por el EGP pero era un trabajo aparte, se recibía ese apoyo”. (E-CPR R. Pedro, 01)

Las mujeres han protagonizado un espacio muy importante y necesario de visibilizar, desde su Organización de Mujeres en Resistencia, OMR, su educación tanto para alfabetizar como en proyectos económicos, ha servido para seguir estudiando en ciclos superiores y profesionalizar en promotoras de salud, gestoras de microproyectos (comedores, guarderías, consultoras, promotoras contra la violencia de género y en proyectos de desarrollo comunitario, entre otras) y actualmente, en sus acciones políticas, protagonizan la lucha contra megaproyectos (construcción de carreteras, presas y minas entre propiedades mayoritariamente de población indígena y rural), apoyan a mujeres que sufren emigración de sus parejas y fortifican la persistencia en una formación continua:

“Hay una escuela de capacitación con el tema de liderazgo para mujeres y 50 son de Primavera (...) La resistencia de nosotros se ha vuelto como una lucha a nivel municipal, porque a nivel del municipio se ha organizado una red de mujeres que incluyen muchas organizaciones de mujeres y formamos una red de trabajo de resistencia hacia los megaproyectos⁶ que vienen como amenaza al municipio [...] hicimos una consulta comunitaria en buena fe: 99% dijo no a los megaproyectos, “un machete que se ha armado a nivel municipal” (Entrevista-OMR Efraína 2010).

Las mujeres se convierten en la resistencia por excelencia, y existe bastante paridad, falta presencia de mujeres en el Comité Ejecutivo pero actualmente hay una alcaldesa. Mantienen una fuerza de tejer entre mujeres de toda la región, y no requieren de banderas o partidos políticos, practican un sistema intercultural y democrático.

3.2. Educación intercultural en México

La antropóloga Verónica Ruiz (2013) recuerda que el gran potencial en México fue la formación y acción de promotores educativos organizados desde las estructuras comunitarias, sus investigaciones destacan a población refugiada guatemalteca en Chiapas, México. Asimismo, la autora Verónica Ruiz (2013) recuerda la importancia de la formación de promotores indígenas realizadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) del Gobierno de México durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940), que dio comienzo al objetivo de “emancipación indígena” del que habla González Aguirre (1976, p. 14). En 1964 se creó el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües y se crearon plazas para los promotores y maestros que cumplieran con los conocimientos del nivel secundaria y que habían sido formados en los Centros Coordinadores y en 1969 se creó la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI), también se inició el proyecto de la educación bilingüe y bicultural y se contrataron aproximadamente a cinco mil maestros promotores incorporándolos al sistema federal (Nahmad 2011). Pero en los años sesenta, el proyecto indigenista fue desestimado y fue abandonado de manos gubernamentales (Lewis 2011).

El autor Gunther Dietz (1996, p. 73) denomina “el fracaso del indigenismo” porque el gobierno propició una “integración mediante la aculturación” de las comunidades indígenas. Fue el Congreso Indígena en Chiapas en 1974, organizado por el obispo Samuel Ruiz cuando nace la necesidad de crear un Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas y donde surgió el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas, pero totalmente en consonancia con el gobierno del momento, el PRI (Partido Revolucionario Institucional), que cayó en una “reindianización” (Dietz, 1996) o esencialización cultural, utilizado por partidos políticos y otros poderes estructurales. A la vez se trabajó desde la experiencia en una toma de conciencia del funcionariado indígena politizado, que se ubica y utiliza la lucha de los 500 años de resistencia, y a la vez, potenciando nuevos movimientos sociales antiglobalizadores y con apoyo internacional, como fue el Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Esto se puede constatar en otros países latinoamericanos:

Los antaño destinatarios principales del Indigenismo, extraídos de sus pueblos y formados para actuar como agentes de aculturación y de

integración en sus comunidades de origen, recuperan el valor de su comunidad como núcleo de la identidad étnica de sus habitantes (Dietz, 1996, p. 82)

Pero también Rachel Sieder (2008, p. 69) recuerda como el gobierno mexicano no dejó de lado una multiculturalización del país sin dejar de lado las políticas asistencialistas protagonizadas por el indigenismo oficial; ya que la ayuda a la cooperación aún se sirve de este sistema.

Actualmente existen reacciones, como es el caso de la población indígena *yokotan'ab* (chontal de Tabasco, el *yokot t'an* es como se le llama al idioma de los indígenas chontales.) Existe toda una reivindicación por denominar a este idioma *yokot t'an* porque chontal en nahua significa desconocido, diferentes, extranjeros, en cambio *yokot t'an* es lengua verdadera (E-I. García, etnolingüista de Tamulté de la Sabana junio 10), junto a *chol* y *zoque*, que integran el Consejo Indígena de la Pastoral social en Tabasco. Su movimiento social se originó con una "reindianización", fue convertido en bandera de la ciudadanía formada desde la reivindicación del desarrollo comunitario, a la vez sumisa al poder de partidos y en su madurez, actualmente, surgen muchos grupos más autónomos, incluso la pastoral complementó una educación política desde la espiritualidad, enfocada en la recuperación de la cosmovisión maya a nuevas organizaciones como el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (Entrevista a miembro de la Pastoral social). La praxis del análisis de la realidad es un aspecto a tener en cuenta como nuevo movimiento social para el propio desarrollo comunitario.

4. EDUCACIÓN POLÍTICA PRO MOVILIZACIÓN SOCIAL.

Uno de los intereses de este capítulo es relacionar los procesos de movilización social con etnoresistencias, en este caso amparadas en políticas y partidos de cambio y en procesos de identidad cultural, no alejado de espiritualidad y desarrollo comunitario. Las etnografías realizadas tanto en México como en Guatemala, son parte de procesos de organización comunitaria, desde necesidades de visibilizar las personas y crear prácticas, proyectos en virtud de un análisis de la realidad, que provoca intenciones políticas, muchas aprovechadas por instituciones públicas y privadas. Las opresiones dirigidas desde poderes estructurales y si el enemigo es el Estado u otro poder identificable, como fue acusar de "ecoterroristas" (Zalik, 2009 y

Muñoz, 2010) a pescadores del Golfo de México que se acercaban al área de las explotaciones petroleras, unen a las personas en cooperativas, asociaciones y asambleas para resistir mejor a los cambios, salen de poderes y construyen nuevos empoderamientos, reconforma el sentido del desarrollo comunitario y pone sobre la mesa las necesidades reales. Pero también se observan intereses de facto en todos los escenarios y participantes relacionados con las potencialidades de los movimientos sociales.

Hacer una clasificación de contextos políticos puede incluir a unos y excluir a otros, por lo que destaco las acciones que han provocado un movimiento social relativo a etnoresistencias. El fruto de la hibridación cultural que se observa en ambientes interculturales, es tomado de unos patrones identitarios que pueden ser fallidos o están contaminados por concepciones simbólicas de las culturas que se mantienen en contacto como de las que se constituyen. Dietz (1999, pp. 65-66) destaca que son procesos contemporáneos de “etnogénesis”, y a la vez que necesitan reafirmar su identidad étnica, hacen una reinención cultural generando “culturas híbridas”, que García Canclini (2001) describe como desafiante a la concepción conservadora del concepto de identidad:

La afirmación de lo regional o nacional no tiene sentido ni eficacia como condena general de lo exógeno: debe concebirse ahora como la capacidad de interactuar con las múltiples ofertas simbólicas internacionales desde posiciones propias (García 2001, pp. 331-332).

La autora Manuela Camus (2002, pp. 41-42) define tres corrientes teóricas sobre identidad en relación a cultura: la *multiculturalista* (favorece la negación de la diferencia étnica), la teoría sobre *culturas híbridas* (García Canclini, 2001) y la de *economía política*: aumenta las diferencias de la estructura social, y caracteriza a la etnicidad como demasiado cambiante o fluida.

Todos los grupos que han protagonizado la etnografía, se mueven en procesos de multiculturalización, existe una segmentación cultural alejada de la interculturalidad, y en búsqueda tanto de aceptación como de autonomía, porque existe un sentimiento de no conformidad. En el caso del Consejo Indígena de Tabasco (Pastoral Social) está en debate en la parroquia que actualmente la casa de salud se utilice para las reuniones, ya que comienza a crear hostilidades el mero hecho de realizar encuentros no controlados por la propia parroquia, aunque sean para un beneficio de la

comunidad. La practicidad no es vista por la parroquia, con lo que cuestiona continuamente su labor, anteriormente funcionaba como clínica pero ahora solo de lugar de encuentro, reuniones y almacenaje de productos naturales elaborados (tinturas y jarabes), un integrante responde:

“Si lo entregamos se va a acabar todo, no quedó ningún convenio pero no tenemos que hacerle caso, la casa de salud es cultivo de los promotores de salud, son títeres y les gusta mangonear, pero esta casa es del grupo (...) si se llevan la casa que nos den otra, no nos pueden destrozar” (Acta julio 2010)

Esto son respuestas defensivas (Castells, 1998) que favorecen identidades en comunas culturales o en historias comunitarias, construidas en torno a proyectos determinados por la historia, la geografía, la lengua y el entorno, y responden contra tres amenazas fundamentales (Castells 1998, p. 89): “Reacción contra la globalización” que amenaza la autonomía de las instituciones, organizaciones o sistemas de comunicación; “Reacción contra la interconexión y la flexibilidad” que individualiza las relaciones sociales de producción provocando inestabilidad estructural del trabajo, espacio y tiempo y; “Reacción contra la crisis de la familia patriarcal” que puede atentar contra los sistemas que forjan la personalidad.

Las acciones actualmente son la revisión de los acontecimientos de cada comunidad de los integrantes, sus impedimentos y los logros, el aprendizaje entre las experiencias de las diferentes comunidades, el trueque de productos autóctonos, la enseñanza de cómo hacer medicinas naturales, autoformarse en base a talleres y encuentros regionales y nacionales de los consejos indígenas.

En el caso de los maestros bilingües en Tabasco, México, existe una relación estrecha entre la pastoral social indígena con el partido de oposición en el momento de su origen y consolidación, el Partido Revolucionario Institucional, el PRD, en relación al *Pacto Ribereño*, confrontaciones sociales con el Estado contra las expropiaciones por las explotaciones petroleras. Este proceso ha apoyado el fortalecimiento de la sociedad civil, y sobre todo, identificar los poderes de facto que enturbiaban el desarrollo de los pueblos indígenas. Todo ello, ha permitido una discusión continua sobre el análisis de la realidad que propicia, a maestros (promotores en general) y vecinos, a mantener sus proyectos políticos activos.

En las relaciones de dominación Gilson (1977) explica que la existencia de relaciones clientelares crea débiles identificaciones entre las comunidades locales, y por tanto surgen sociedades civiles fragmentadas, ya que el Estado tiene una influencia limitada a escala local en las áreas rurales. Es necesario determinar quién colma las brechas en las relaciones con el sistema mayor y cómo se lleva a cabo esta saturación, teniendo en cuenta, la fragmentación de la sociedad civil por el propio Estado y debido a las relaciones clientelares que se reproducen en las comunidades locales. Para que funcione el nivel local y el superior de forma teleológica, es necesario que “una brecha entre los niveles de organización social y política (...) se debe llenar para que la sociedad y el Estado funcionen” (Gledhill 2000, p. 203). Muchas veces los actores provocan crisis, y Turner (1957) lo observa como una secuencia continua de dramas sociales, y para él es un método etnográfico de análisis del cambio histórico desde el nivel “micro”.

Esta lucha o resistencia, que denominan “estar organizados”, hace ver una cultura política participante (Almond y Verba, 1963), a la que añadiría una forma de hacer incidencia política desde abrir conciencias y cuestionar todo el poder. Este sentimiento que lleva a acciones es visible en la comunidad Miahuatlán, Tabasco, donde desde posturas que han estado politizadas y dirigidas, han podido resistir en sus propias acciones cívicas autónomas hacia propuestas de cambio social, tal vez aprehendidas de su historia precolonial, colonial y postcolonial (interesante de analizar en otro espacio). Por ejemplo, la fiesta de las embajadoras, es una tradición de premiar a una muchacha joven por su belleza, pero los vecinos han revolucionado este espacio, convirtiéndolo en un lugar de demanda social, donde se grita por los derechos de las mujeres, se pide la participación de los jóvenes y se cuidan de los problemas del alcohol. Otro proceso han sido las prácticas de la Pastoral social indígena, que ha vivido la división de las comunidades por sectores de la iglesia católica que no aceptan la inculturación (maya-católica), aun así, han creado un sentimiento de ciudadanía desde la conciencia encontrada con los y las abuelos y abuelas de la comunidad, comenzando su proceso en este encuentro desde creer en una comunidad unida autónoma de los partidos políticos, o más bien, no dejándose llevar por poderes estructural, mayoritariamente de las instituciones.

Scott (2003) afirma que todas las formas de resistencia, cotidianas e individuales, contienen los efectos de cómo están estructurados los sistemas de dominación. Pero al mismo tiempo, la solidaridad existe como apoyo social: “Ninguna de las prácticas ni de los discursos de la resistencia pueden existir sin una coordinación y comunicación tácita o explícita dentro del grupo subordinado” (Scott 2003, p. 174).

Esta coordinación y comunicación de la que nos habla Scott (2003), en este colectivo se protagoniza desde una sólida práctica de espiritualidad por la esperanza por un mundo mejor, con conciencia clara de la realidad y como Gledhill dice se repite en el testimonio de un integrante del consejo: “los cambios se dan en la visión del mundo y en la conciencia de quienes llevan a cabo la resistencia como medio de lucha” (Gledhill 2000, p. 144). Un integrante del consejo descifra su visión de la resistencia desde el amor al pueblo:

“Los indígenas tienen principio, raíz, no solo en lo político, en la iglesia y en el universo, mandar donde proviene del mismo mal y hay que ser muy cristiano y que nos ayude dios, como un sacristán, un servidor de un pueblo a otro pueblo, no hemos llegado a profundizar y sacar a la luz muchas de las cosas que tienen que florecer. Es vida, es seguridad, es sabiduría, es salud, es esperanza, todo encierra eso, cuando el corazón va arriba, está cimentado, seguro” (Acta 2 julio 2010)

CONCLUSIONES

Esta recopilación de ideas sobre la educación intercultural, etnogénesis y etnoresistencias, forman parte de procesos políticos que no pierden de vista su resistencia y la perspectiva sobre qué hacer para crear un mundo mejor, a nivel cotidiano como de forma pública. Son experiencias individuales que conforman un colectivo, se utilizan nuevas formas frente a poderes estructurales, confían más en tejer redes y protagonizar alteridades en la comunidad a la que pertenece y unir esfuerzos sin perder la perspectiva del desarrollo comunitario.

Esto puede analizarse en las formas de movilización que se crean contra los megaproyectos (Muñoz, 2009), en la criminalización de las protestas sociales, en la independencia de partidos políticos, y en conservar los sistemas asamblearios como pruebas de resistencias. Por tanto, una

educación política propia de cada comunidad, lugar o escenario, fomenta la propia interculturalidad, donde se debe protagonizar una democratización del saber propio de las personas que pertenecen a sus diálogos, así como la defensa de las propias culturas y modos de vida, indígenas o no, pero subyacentes a la vulnerabilidad que el sistema enseña.

REFERENCIAS

- Acevedo, A. (2008). Nosotros también somos los otros. Guatemala: Educación intercultural y realidad social. En *Artículo-2*, nº 3, 25-40.
- Aguirre Beltrán, G., et al. (1976). *El Indigenismo en acción*. México: INI.
- Baronnet, B. (2013). Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México, *Revista de Antropología Iberoamericana*, AIBR, vol. 8, núm. 2, 183-208.
- Camus, M. (2002). *Ser indígena en Ciudad de Guatemala*. Guatemala: FLACSO.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. V.II. Madrid: Alianza Editorial.
- De la Peña, G. (2005). Social And Cultural Policies Toward Indigenous Peoples: Perspectives From Latin America, *Annual Reviews Of Anthropology*, t/v 34, 717- 739.
- Dietz, G. (1996). Del asistencialismo a la autonomía Regional: los movimientos indios en México ante el desafío zapatista. *Boletín Americanista*, 16, 67-97.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana (AIBR)*, Vol. 6 (1), 3-26.
- García Canclini, N. (2001). *Las culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: CLACSO.
- Gilsenan, M. (1977). Against patron-client relations. En E. Gellner & J. Waterbury (Eds.), *Patrons and Clients in Mediterranean Societies*(pp. 167-183). London: Duckworth.
- Gledhill, J. (2000). *El poder y sus disfraces*. Barcelona: Bellaterra.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Leyva Solana, X. (2007). ¿Antropología de la ciudadanía?...Étnica. En construcción desde América Latina. *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, 5 (1), 35-59.
- Leyva Solana, X. & Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En X. Leyva Solana, A. Burguete & S. Speed (Coords.), *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor* (pp.65-107). México: Publicaciones de la Casa Chata, Ciesas, Flacso.

- Juárez, J. M. & Comboni, S. (2002). Diversidad y educación en México y Bolivia. *Política y cultura*, 17, 333-359.
- Lewis, S. E. (2011). Retos y legados de los primeros promotores(as) bilingües en los Altos de Chiapas, en *Culturas Indígenas. Boletín de la Dirección General de Investigación y Patrimonio Cultural*, V.3, nº 5, CDI.
- Menchú, R. & el CUC, (1992). *El clamor de la tierra. Luchas campesinas en la historia reciente de Guatemala*. San Sebastián: Tercera Prensa, Gakoa Liburuak, Donosita.
- MINUGUA, (1997). *Acuerdos de Paz. Firmados por el Gobierno de la República de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG)*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, MINIGUA.
- Muñoz Sánchez, P. & Ruiz Lagier, V. (2014). Miradas y voces etnográficas en educación. La educación nooficial en pueblos refugiados, desplazados y en resistencia por el Conflicto Interno en Guatemala. En A. Franzé & D. Poveda, *Miradas y voces etnográficas en educación* (pp. 55-62), Madrid: Creative Commons, Traficante de Sueños.
- Ruiz Lagier, V. (2013). Los promotores de educación de origen guatemalteco: del indigenismo de integración a la teología de La Liberación. *Cultura y representaciones sociales* 8, (15), 159-185.
- Rivas, P. (2007). Educación bolivariana: entre la utopía realizable y no hacer nada. *EDUCERE*, 36, 81-90.
- Scott, J. (2003). *Los dominados y el arte de la resistencia*. País Vasco: Txalarta. (1ª ed. 1990)
- Sieder, R. (2008). Entre la multiculturalización y las reivindicaciones identitarias: construyendo ciudadanía étnica y autoridad indígena en Guatemala. En S. Bastos *Multiculturalismo y futuro en Guatemala* (pp.69-96). Guatemala: FLACSO/OXFAM.
- Tassara, C. (2010). Paradigmas, actores y políticas. Breve historia de la cooperación internacional al desarrollo. Recuperado http://coris.uniroma1.it/materiali/10.42.04_Actores%20y%20paradigm%20bis.pdf.
- Turner, V. (1957) *Schism and Continuity in an African Society*. Manchester: Manchester University Press.
- Klaus, Z. (1997). Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala. *Revista Iberoamericana de Educación* 13, 113-127.

INTERCULTURALISMO, VINCULACIÓN Y COMUNICACIÓN:
EXPERIENCIAS DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INTERCULTURAL, SEDE REGIONAL HUASTEMECA

Jaime Mondragón Melo, María Isabel Miranda Landa, Jacinta Toribio

Torres, Universidad Veracruzana Intercultural, Sede Regional Huasteca.

RESUMEN

La Universidad Veracruzana, a través de la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (DUVI, UVI), plantea una *educación intercultural* con miras a la consolidación de una *sociedad democrática*. Es en este sentido que busca desarrollar competencias interculturales a través de la docencia y la didáctica por medio del currículum del plan de estudios de su oferta educativa: la *Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo* (LGID). Para lograr su propósito la sede Huasteca establece distintas actividades de vinculación como el diálogo y la interacción con actores comunitarios, instituciones educativas, gubernamentales y civiles encaminadas al desarrollo local y regional. Además, hace esfuerzos importantes para comunicar su quehacer investigando, creando contenidos y difundiéndolos a través del portal de la UVI y sus canales en las redes sociales virtuales, y dando a conocer sus avances en eventos académicos.

ABSTRACT

The University of Veracruz implements an intercultural education which fosters the formation of a democratic society. Intercultural instruction, pedagogy and the curriculum specifically in the area of study in Intercultural Management for Development aims to develop students' intercultural skills. To achieve this goal, the Huasteca campus provides various outreach activities such as dialogue and interaction with community stakeholders, those in educational, governmental and civil institutions working toward local and regional development. The campus also makes significant efforts to share the research of the faculty and students by creating content and disseminating that work through the UVI web portal and its channels in virtual social networks, as well as by publicizing its progress in academic events.

1. LA FORMACIÓN EN EL PROYECTO INTERCULTURAL DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

La *educación superior* en pleno siglo XXI apuesta por un *enfoque intercultural*, es decir, por una enseñanza de la *educación intercultural*. Esta enseñanza es un asunto pionero porque busca *la emancipación cultural y la reconstrucción social*, frente a las desigualdades sociales y la opresión. Es necesario contextualizar, en palabras de Auxiliadora Sales y Rafaela García (1997), la *educación intercultural*, que es:

(...) entendida como el fomento de procesos educativos que favorezcan la interacción cultural en condiciones de igualdad. Se trata de que en *todas las escuelas* se analice la multiculturalidad del contexto y se conozcan los rasgos culturales, posibilitando la expresión de la propia identidad cultural y facilitando el intercambio y enriquecimiento individual y colectivo, que lleven a una valoración de la diferencia cultural y comprometida crítica y solidariamente a la comunidad escolar ante las situaciones de discriminación y marginación social y cultural. (p. 77).

La Educación Intercultural pretende establecer un marco de relaciones, donde las diferencias no sean vistas como un obstáculo a eliminar, sino como un aspecto que hay que reivindicar. El sistema educativo actual replantea los modelos educativos concretizando con nuevas interpretaciones de la enseñanza. Ha dedicado especial atención a las *políticas educativas* que sugieren atender a la *diversidad cultural*. Como antecedente tenemos los modelos *asimilacionista, integracionista, y al pluralismo cultural*, que preocupados por atender a las minorías han descuidado la formación de una *sociedad democrática*.

La creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), en el año 2001, tuvo como misión: "Contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, mejorando y ampliando las oportunidades educativas de la población indígena y promoviendo relaciones más igualitarias y respetuosas entre los integrantes de toda la sociedad mexicana." (Portal de la CGEIB). A la fecha, en México existen aproximadamente nueve universidades interculturales que trabajan de manera conjunta. Para la consolidación de sus funciones la CGEIB ha creado la Red de Universidades Interculturales (REDUI). De esta manera la *Educación Intercultural* cobra mayor fuerza en la Educación Superior al

representar un modelo de experiencia que tiene como objetivos principales los siguientes:

- a) Reforzar el valor de la Diversidad cultural;
- b) eliminar los prejuicios y discriminación hacia grupos minoritarios, promoviendo el respeto a los derechos humanos;
- c) favorecer la igualdad de oportunidades y la justicia social para todos;
- d) hacer efectiva una distribución igualitaria del poder entre los miembros de diferentes grupos culturales en una sociedad pluralista y democrática. (Sales *et al*, 1997, p. 71).

En México la implementación de una política educativa abierta al reconocimiento de la diversidad cultural ha permitido la creación de propuestas educativas que miran a la diversidad cultural como centro de atención de la enseñanza. Es en ese sentido que cada vez son más los *espacios educativos* que se interesan por promover el reconocimiento de la *Diversidad Cultural*, fomentando el respeto, la justicia social y la igualdad (Casillas, Guzmán y Ortiz, 2012). La *Universidad Veracruzana* no es la excepción: apuesta por una Educación Intercultural a través de la UVI, que surgió en su seno a través del Instituto de Investigaciones en Educación (IIE). La UV extendió sus servicios a los sectores que históricamente han sido más vulnerables y con pocas oportunidades de acceso a la educación superior convencional. Es por ello que con la creación de la UVI se busca en la docencia:

(...) promover métodos y enfoques psicopedagógicos que fomenten hábitos y actitudes que formen un ciudadano capaz de convertirse en agente consciente de su desarrollo creativo, con capacidad de autoaprendizaje, sentido crítico, disciplina y organización en el trabajo, y con un sentido de responsabilidad personal y social. (Casillas, 2006, p. 148).

Por consiguiente, *la docencia intercultural* se entiende como formativa, que propicia situaciones de aprendizaje dentro y fuera del aula, más allá de los contenidos de los programas educativos, para apoyar la formación integral de las y los estudiantes. La *Pedagogía Intercultural* es participe de los propósitos de la Educación Intercultural porque: "(...) conceptualiza la cultura, la sociedad y la educación como dinámicas activas, y desde este presupuesto concibe al alumno capaz de construir su conocimiento por sí

mismo, de forma crítica y reflexiva (...)” (Sales *et al*, 1997, p. 73). Lo anterior también nos remite a comprender que *educar en la diversidad* es “(...) fundamentalmente un proyecto social y cultural”. (Aldamíz-Echeverría *et al*, 2000, p. 8).

Con el fin de valorar constantemente la diversidad, la coexistencia de grupos, y contribuir a mantener la cultura propia de las y los estudiantes, la LGID opera a través de cinco orientaciones: *Comunicación, Sustentabilidad, Lenguas, Salud y Derechos*, las cuales transversalizan saberes teóricos y prácticos para favorecer el desarrollo de competencias interculturales.

La carrera de las egresadas y los egresados muestra que la UVI, a nueve años de su creación, da resultados de su misión y visión institucional. Desde la orientación en Lenguas se fomentan y enseñan las lenguas nacionales una vez que desde la vida estudiantil hubo un reconocimiento y/o identificación como parte de la Diversidad Lingüística. El regreso de la orientación en Salud se está insertando en espacios laborales de la Secretaria de Salud, y se ha participado en el reconocimiento, desarrollo y proyección de saberes ancestrales, de tal forma que se media entre el saber científico y el saber tradicional.

Egresadas y egresados de la orientación en Derechos median e interpretan en espacios de aplicación de la justicia, y en ayuntamientos municipales. Quienes egresaron de la orientación en Sustentabilidad presentan proyectos sustentables para el mejoramiento de la vida, de tal manera que se está incidiendo en el fortalecimiento organizativo y técnico de iniciativas locales y regionales. Desde la orientación en Comunicación se ha impactado en los medios masivos de comunicación; además, se gestionan y animan las expresiones culturales, proponiendo proyectos en pro de la música, el arte, la danza, el teatro, las tradiciones, la artesanía, las expresiones populares, y en general del patrimonio de sus comunidades.

El trabajo aún no termina, la UVI continúa reestructurando su propuesta curricular en pro de la construcción de las relaciones solidarias, la relación sociedad-naturaleza, y en pro de la misma Diversidad Cultural. Por todo lo que hemos dicho, es importante compartir con académicos, investigadores y sociedad en general que la Educación Intercultural en el Estado de Veracruz se ha venido implementando en la UVI desde la Universidad Veracruzana, la máxima casa de estudios en la que se brinda un servicio de calidad, propio de la educación superior.

2. LA VINCULACIÓN EN LA SEDE REGIONAL HUASTECA DE LA DUVI.

Un aspecto que ha tomado relevancia en las Instituciones Educativas de Nivel Superior es la Vinculación. En ese sentido la UVI, concibe la vinculación:

(...) como principio y propósito esencial de las funciones de docencia, investigación, difusión, extensión de la cultura. Su finalidad es establecer procesos permanentes de interacción con el entorno, que permitan retroalimentar el quehacer académico e incidir en la búsqueda de soluciones a problemas que frenan o impiden el desarrollo local, regional, estatal y nacional. (SIVU, p. 3).

Pero ¿qué hace peculiar la vinculación pensada y practicada desde la UVI? Es la consideración de que el conocimiento implica, en primera instancia, “(...) un desmontaje de la noción tradicional de *saber*, vinculado generalmente al conocimiento científico, y la generación de las fisuras y espacios para el empoderamiento de los conocimientos de grupos culturales no hegemónicos” (Alatorre, 2008, p. 17). Desde ahí, entonces, se puede hablar de un *diálogo de saberes*, como sinónimo de *conocimientos* sin una diferenciación jerárquica entre estos dos términos. Son saberes tanto los que se originan en las instituciones de investigación como los que construye la gente en sus prácticas cotidianas, y los que se transmiten por vía oral de generación en generación:

(...) Programa Educativo persigue asimismo, enlazarse con las redes de saberes que están construyéndose desde la interculturalidad con miras a un desarrollo sustentable, con todo lo que ello implica en términos de justicia social, fortalecimiento del tejido sociocultural, buen manejo de recursos naturales, promoción de la salud, participación ciudadana, etc.(Alatorre, 2008, p. 7).

Para llevar a buen puerto este proyecto la UVI Huasteca:

(...) promueve activamente la colaboración con actores de todo tipo, comprometidos con este reto, y se apoya en una serie de lineamientos jurídicos y espacios institucionales de carácter nacional e internacional, que afianzan la viabilidad política, institucional y

financiera del programa, y la pertinencia del perfil profesional que ofrece. (Alatorre, 2008, p. 7).

Lo anterior nos permitirá alcanzar la misión-visión de formación en una Institución no convencional, desde la LGID, que busca generar un diálogo de saberes con los diferentes actores-comunidades de la región norte del estado de Veracruz, México. Para lograr esto, Rodrigo Alsina, señala que la empatía es una de las maneras para ponerse en el lugar del Otro, para intentar hallar el entendimiento, puesto que "(...) lo que caracteriza, la mayoría de las veces, a la comunicación intercultural es el desconocimiento que se tiene sobre la otra cultura". (1999, p. 64). En este sentido, por ejemplo, desde los primeros semestres el estudiante incursiona en la Investigación Vinculada a problematizar, visibilizar, y proponer alternativas en el ámbito de la salud, la comunicación, la sustentabilidad, los derechos y las lenguas. Por otro lado se ponen en práctica estrategias que permitan la articulación entre las necesidades, problemáticas y expectativas de desarrollo comunitarias y regionales, con la misión, visión y objetivo de la UVI, así como de la apuesta política y epistemológica del programa en Gestión Intercultural para el Desarrollo. De esta manera, tanto docentes como estudiantes de la UVI priorizan la investigación-acción participativa en el entendido de que:

(...) la realidad no es estática y objetiva sino que es apprehendida por los sujetos a través de un proceso de internalización, de conocimiento-interpretación, donde los hechos adquieren significado. La gente tiene un sistema de significados y representaciones construidos a través del conocimiento y la investigación, con los cuales codifica y descodifica su propia realidad". (Alatorre, 2008, p. 23).

Articulando saberes comunitarios con saberes científicos, la investigación-acción participativa pretende contribuir a la construcción de nuevas concepciones de la realidad:

(...) impulsa la valoración de saberes locales como complementarios de los saberes científicos, y el fomento al uso de las lenguas indígenas, a través de Programas Educativos innovadores, flexibles, centrados en el aprendizaje, que articulan la formación de los estudiantes a través de una vigorosa vinculación comunitaria (...) (UVI, p. 2).

Y esto lo realiza con el fin de visibilizar la forma de organización social, política y económica de las comunidades nahuas, tepehuas, otomíes, totonacas y mestizas.

Otra instancia de vinculación importante para la UVI Huasteca es la cercana colaboración con los ayuntamientos de la región norte del estado de Veracruz, que comprende los municipios de Ixhuatlán de Madero, Chicontepec, Tantoyuca, Benito Juárez, Tzontecomatlán, Zacualpan, Tlachichilco, Texcatepec, Álamo Temapache, e Iliamatlán. Se organizan actividades en conjunto, por ejemplo: ferias de salud, encuentros artísticos culturales (en los que participan bandas y tríos musicales, y danzas); se proporciona apoyo con diagnósticos comunitarios que dan pie a desarrollar proyectos productivos a partir de las necesidades de la comunidad.

Hasta hoy dependencias gubernamentales como la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) han sido instancias oportunas para que los estudiantes de la LGID inicien, y posteriormente se inserten en el campo laboral a través de la participación-elaboración de proyectos culturales-productivos; en la promoción-difusión de la cultura y de las lenguas originarias de la región. A través de la CDI y distintas instituciones se otorgan becas para estudiantes de escasos recursos, y se encuentran en disposición de que se desarrolle en su interior parte del servicio social de las alumnas y los alumnos.

Es importante mencionar que consideramos importantísimo el diálogo-intercambio de experiencias con nuestras contrapartes, es decir, de las universidades nacionales e internacionales, lo cual se da mediante intercambios académicos, y con “movilidad estudiantil”; colaboración en coloquios, y congresos que permiten enriquecer y mejorar el trabajo docente, y de los estudiantes UVI.

Finalmente cabe hacer mención que por la naturaleza de la Universidad Veracruzana, y de la carrera que se oferta, los alcances son loables en cuanto a la generación de redes y lazos de comunicación; el intercambio de saberes con nuestro entorno social. En este sentido el diseño curricular de la LGID:

“(…) reconoce que los procesos de enseñanza y de aprendizaje realizados en las instituciones educativas pueden potenciarse a través de la construcción cooperativa del conocimiento, trascendiendo las experiencias áulicas y potenciando la participación

de la comunidad, mediante procesos de investigación, gestión y vinculación” (Alatorre, 2008, p. 19).

Sin embargo, los retos siguen siendo muchos, por ejemplo, dar continuidad a cada uno de los proyectos de las alumnas y los alumnos: primero como estudiantes, y posteriormente como egresadas y egresados.

3. LOS CAMINOS DE LA COMUNICACIÓN EN HUASTECA, LA SEDE SEPTENTRIONAL.

En esta sección describiremos de manera sucinta los esfuerzos de la *orientación en Comunicación* de la sede septentrional de la UVI por hacer relevante su proyecto en las comunidades pluriétnicas y sociológicamente complejas de la Huasteca. Nos basaremos en su incursión en las redes sociales virtuales, canal que en un momento de su historia se entendió como relevante para su quehacer intercultural. Aunque el uso del internet, y en particular del portal *Facebook* con respecto a la “sociedad de consumo” puede ser contradictoria; nos basamos en propuestas que señalan que la formación educativa y en general los procesos de consolidación, creación y recreación de la identidad, en contextos muy específicos, han ido de la mano del uso de la WEB, y también de esta plataforma tan compleja.

Ponemos tres ejemplos: Leiva y Priegue (2012, p. 33) señalan la importancia de las TIC’s, “(...) para superar esa distancia entre la escuela y las realidades socioculturales”, para hacer realidad la interculturalidad en una sociedad posmoderna y multicultural. Seth Godin (Torrent, 2013), por su parte, afirma en un *Ted Talk* que son las redes sociales virtuales el espacio idóneo actual en el cual las “tribus”, esos múltiples y diferenciados grupos sociales que han formado por milenios a la sociedad mundial, pueden visibilizarse, comunicarse, articularse o rearticularse globalmente: “Tell a Story, Connect a Tribe, Lead a Movement, Make Change”. Finalmente para el caso de México, Mora (2012) detalla que en la Huasteca del sur las TIC’s son “nuevas arenas de empoderamiento social” femenino; espacios de mantenimiento del idioma mesoamericano, y de nuevas destrezas técnicas que implican nuevas formas de socialización a distancia dados los altos índices de migración:

En algunas comunidades del sur de la Huasteca son precisamente los jóvenes los que están reconfigurando sus culturas y generando nuevos procesos identitarios, en donde la cultura en sí, es parte vital para

ellos. Parte de esa difusión la hacen en las redes sociales en donde son los jóvenes los que crean los portales electrónicos y ahí dedican álbumes a diferentes elementos que ellos consideran son representativos de sus pueblos. (p. 419).

La orientación en Comunicación del proyecto intercultural de la DUVI, en la Universidad Veracruzana, tiene como finalidad dotar de herramientas conceptuales y prácticas a su personal, y de manera especial a las y los estudiantes; además de crear y recrear espacios para la divulgación del patrimonio cultural y natural de las sociedades dentro de las históricamente vulnerables regiones mesoamericanas en las cuales se asientan las sedes, cuestión que se relaciona necesariamente con todo el quehacer de esta dirección.

El proyecto de Comunicación dentro de la sede Huasteca ha bregado durante los últimos dos años, es decir desde que se profesionalizó el Laboratorio Multimedia, con distintos obstáculos que han problematizado sus objetivos. En principio se encuentra la distancia a las ciudades. La sede Huasteca, ubicada en las serranías del extremo septentrional en la geografía del proyecto universitario, se encuentra a tres horas de la ciudad más cercana, Poza Rica, perteneciente al campus del norte de la Universidad Veracruzana, administrado por la Vicerrectoría Poza Rica-Túxpan.

Esta distancia a la que hacemos referencia, en relación a la Universidad, se traduce en las posibilidades acotadas que tiene la sede de comunicarse de cualquier manera con sus pares académicos y estudiantiles. Pero también limita la comunicación con las sociedades ubicadas fuera de nuestra región; y con los canales estatales y nacionales de comunicación de la ciencia, con los cuales de alguna manera cuentan las sedes universitarias ubicadas en ciudad.

Esta cuestión ha sido resuelta de alguna manera con sistemas y dispositivos de comunicación. En principio la sede cuenta con una red de internet eficiente, y dispositivos especializados de conexión para videoconferencias. Ambas cuestiones permiten la comunicación particularmente con los campus, con la administración central de la UVI, y con sedes universitarias externas. Sin embargo, nuestro medio de comunicación más operativo ha resultado ser el involucramiento en las redes sociales virtuales, particularmente *Facebook*.

La necesidad-oportunidad de participar de manera importante en las redes sociales virtuales –cuyo uso para las poblaciones universitarias es y ha sido cuestionado en otras geografías– se debió a varias coincidencias que se dieron desde el año 2012. A finales de ese año el entonces coordinador de sede, Guillermo Garrido Cruz, nahua y egresado del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, quien tenía una experiencia clave como desarrollador inicial dentro del proyecto de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, consideró necesario impulsar una cuenta eficiente de *Facebook* para la sede cuando comparó la *fanpage* oficial <UVI Huasteca> con otra: la que de manera incipiente se manejaba para las actividades docentes de Comunicación, denominada <Difusión del Patrimonio Cultural UVI Huasteca> (facebook.com/comunicando.uv.intercultural.huasteca), la cual inició actividades en agosto del 2012, y las concluyó en mayo del 2013. Esta *fanpage* experimental era sumamente dinámica, y combinaba imágenes, contenidos científicos, lúdicos, y de temas disímiles, pero que mantenían un tono de interculturalidad, y remitía siempre a las actividades cotidianas de sede.

Sin embargo <Difusión del Patrimonio Cultural UVI Huasteca> tampoco logró repuntar en número de *likes*, es decir, en el número de seguidores de la cuenta que fueran capaces de señalar su participación a través del botón “Me gusta”, dispositivo principal de contabilización del impacto de las *fanpage*. En ese momento, tanto Coordinación, como Centro de Cómputo, y Comunicación de sede consideraron que al potencial *target* regional de sus contenidos se les facilitarían, culturalmente más, desarrollar una “amistad”, concepto de *Facebook* de socialización para las “cuentas personales”, o “biografías”.

De esta manera, desde inicios del año 2013 se inició la biografía <UVI Huasteca> (actualmente <UVI Sede Huasteca>, facebook.com/UVISEDEHUASTECA), y la colocación de nuevos contenidos. En un inicio los *post* que se trabajaron, que atañen en su mayoría al quehacer de sede, se basaron en imágenes fotográficas, pero ya en febrero del 2013 se vincularon *links* de los productos audiovisuales con los que de manera incipiente se participaba en *YouTube*, en una cuenta que posteriormente se denominaría igualmente <Uvi Sede Huasteca> (v. g. <http://youtu.be/RNCXm2B--Cs>), y en *Vimeo* desde mediados del 2013 pero

de manera menos notable, a través de la cuenta <UV Intercultural> (v. g. <http://vimeo.com/72920672>).

Con esta nueva estrategia el número de contactos se incrementó de 100 *likes* a 1650 amistades desde entonces y hasta el día de hoy. Sin embargo, nuevamente surgió una dificultad: la participación estudiantil no cumplió las expectativas. La orientación en Comunicación bregó, al paso que se aceleraba la red de internet en sede, porque se abriera sin restricciones el uso de *Facebook* –por lo menos de ese portal– a las y los estudiantes. Esto permitiría, según el argumento, multiplicar la visibilidad ya de por sí obtenida, a través de sus cuentas y las de sus contactos, en un contexto en que la juventud regional se insertaba lentamente en el uso de esta plataforma. En la medida en que se lograba la apertura, Comunicación advirtió, desde finales de 2012 (Mondragón, 2012), que el uso que se daba a *Facebook* por estudiantes era básicamente personal, es decir, no se estaban replicando los contenidos de la cuenta de sede, ni estaban subiendo *posts* articulados a los temas de desarrollo y emancipación regional.

Ante esta adversidad, Comunicación se dio a la tarea de iniciar una investigación al respecto junto con el propio estudiantado. Las preguntas detonadoras fueron: (a) ¿Para qué usan *Facebook* las y los estudiantes de la sede Huasteca de la DUVI?; (b) ¿Por qué no *postean* contenidos pertinentes a la LGID?; y (c) ¿Cómo se pueden lograr que las y los estudiantes cumplan con los objetivos de comunicación de la LGID a través de las redes sociales virtuales?

Seguimos en espera de los resultados para seguir implementando estrategias para la comunicación social del quehacer de la UVI Huasteca, y en general de su proyecto regional. Mientras tanto, también se diversificó el formato de los contenidos para *Facebook* posteando los *links* de dos entornos que publican las notas que generalmente cada semana la orientación en Comunicación envía acerca de las actividades de sede: a) *Universo*, el periódico de la Universidad Veracruzana que publica Comunicación Universitaria (v. g. www.uv.mx/universo/557/campus/campus_11.html); y b) el portal de la *UV-Intercultural*, a través de la recién creada Área de Comunicación (v.g. <http://www.uv.mx/uvi/general/academicos-de-las-sedes-totonacapan-y-huasteca-de-la-uvi-dictan-conferencia-en-cumbre-tajin-2014>).

Finalmente se retomó otro tema privilegiado: el egreso. Desde mediados del año 2012 la orientación en Comunicación se hizo cargo en sede del programa “Seguimiento a Egresados” de la administración anterior. Para iniciar y mantener una comunicación al respecto creó la cuenta personal <Egresados Egresadas Uvi Huasteca> (facebook.com/tanuki.chan.35), que funcionó desde junio del 2012 y se desactivó recientemente. Actualmente este seguimiento se da de manera más personal y se suben noticias significativas obtenidas de primera mano, como la de un egresado que ganó un concurso nacional (facebook.com/UVISEDEHUASTECA). Además, en el último semestre (2014-I) se hizo un énfasis clave en el egreso en la experiencia educativa “Comunicación Oral y Escrita”, que animó a egresados a participar en eventos académicos para enriquecer su currículum y tener mejores oportunidades de desarrollo profesional, de lo cual se informó en *Facebook* a través del *link* informativo (www.uv.mx/uvi/general/estudiantes-uvi-huasteca-de-octavo-semester-presentaron-investigaciones-en-foros-academicos/)

CONCLUSIONES

La Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (DUVI) es la entidad académica de la Universidad Veracruzana que se encarga de atender las necesidades de acceso de Educación Superior a jóvenes que habitan en las regiones interculturales en donde, por sus rasgos geográficos, culturales y sociales, son de difícil acceso. En todo el estado de Veracruz la UVI cuenta con cuatro sedes regionales ubicadas en distintos municipios: 1. Ixhuatlán de Madero (región Huasteca), 2. Espinal (región Totonacapan), 3. Tequila (región Grandes Montañas), 4. Huazuntlán (región Selvas). La matrícula estudiantil se caracteriza por estar integrada por jóvenes entusiastas de gran valía cultural: en parte hablantes de una lengua mesoamericana; promotores del desarrollo cultural de sus localidades, y líderes del desarrollo intelectual y social.

En la sede regional Huasteca la propuesta curricular de la LGID busca fortalecer los procesos formativos: potencializar las competencias analíticas, reflexivas, comunicativas, y propositivas (diseño, ejecución y evaluación de proyectos); la expresión en las lenguas originarias de México; la valoración de la tradición cultural y de las prácticas que resguardan la identidad; y la vinculación con la problemática de las comunidades.

Buscamos fortalecer los procesos formativos interculturales desde una perspectiva de emancipación y desarrollo en una de las regiones más vulnerables de México, e históricamente colonizada. Esto se lleva a cabo a través del intercambio de saberes con las comunidades e individuos con quienes nos relacionamos y teniendo como herramientas clave la tradición cultural y las prácticas que resguardan la identidad nahua, ñuhú, tepehua, totonaca, tenek, y mestiza.

Para trascender al “aula” tenemos una estrategia clave de vinculación, y estamos haciendo enormes esfuerzos por comunicar nuestro quehacer a través de los canales accesibles, sobre todo por *Facebook*, contando con una importante infraestructura. En este, como en otros proyectos universitarios interculturales, el aprendizaje es diario y difícil, pero sabemos que esta propuesta está dando importantes resultados para el bienestar de las sociedades con menos posibilidades de incidir en las políticas públicas nacionales.

REFERENCIAS

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Aguado, O. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: Editorial McGraw Hill.
- Alatorre Frenk, G. (Coord.) (2008). *Licenciatura en gestión intercultural para el desarrollo*. Programa multimodal de formación integral. México: Universidad Veracruzana.
- Aldamíz-Echevarría, M. et al (2000). *¿Cómo hacerlo? Propuesta para educar en la diversidad*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Casillas, M. A., Badillo, J, & Ortiz, V. (Eds.) (2012). *Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina*. Recuperado de <http://www.uv.mx/personal/mcasillas/files/2014/03/Educacion-superior-para-indigenas-y-afrodescendientes-en-America-Latina.pdf>
- Casillas, M. & Santini, L. (2006). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*. México: Editorial SEP/CGIB.
- Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). "Misión" en su portal oficial. México. Recuperado de <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/la-cgeib/>
- Leiva, J. y Priegue, D. (2012). Educación intercultural y TIC: claves pedagógicas de la innovación y el cambio social en el siglo XXI. @tic, julio-diciembre, 32-43. Recuperado de http://www.usc.es/esculca/priegue_leiva.pdf.
- Mondragón, J. (2012). *Prácticas y valores en Facebook de alumnas y alumnos de la Universidad Veracruzana Intercultural*. (Ponencia). México: Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural.
- Mora. L. (2012). Migración transnacional, TIC's y nuevos procesos identitarios en el sur de la Huasteca, México. En D. Cogo, M. ElHajji & A. Huertas (Eds.), *Diásporas, migraciones, tecnologías de la comunicación e identidades trasnacionales* (pp. 399-432). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de http://incom.uab.cat/diasporas/download/diaporas_migraciones_tic_identidades.pdf
- Sales, A. & García, R. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. España: Desclée de Brouwer.

Sistema de Información para la Vinculación Universitaria (SIVU). *Manual para el registro de proyectos y actividades de vinculación en el SUVI*. México. Recuperado de: www.sivu.edu.mx

Torrent, Ll. (2013, 10 de abril). 30 Ted Talks inspiradoras para cambiar el mundo. *Sustentator*. Recuperado de <http://sustentator.com/blog-es/blog/2013/04/10/30-ted-talks-inspiradoras-para-cambiar-el-mundo/>

Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) (2009). *Participación en el fondo de apoyo a la infraestructura (FAI)*. México. Recuperado de: http://www.uv.mx/transparencia/files/2012/11/UVI_FAI_2009_F.pdf

Capítulo 2.
Identidad cultural y Derechos de los Pueblos indígenas

EL DERECHO A LA TIERRA DE LOS PUEBLOS Y POBLACIONES
INDÍGENAS, UNA EXIGENCIA DE LOS DERECHOS HUMANOS

María Méndez Rocasolano, Universidad Católica San Antonio de Murcia

RESUMEN

La presente reflexión se circunscribe al ámbito jurídico internacional que regula el derecho a la Tierra de los pueblos y poblaciones indígenas e introduce mejoras sustanciales a través de procedimientos que representan un avance lento pero progresivo en el respeto por los Derechos Humanos, en el que los medios de comunicación están desarrollando un notable papel en cuanto a la concienciación y difusión de un espíritu más solidario con las poblaciones indígenas dentro de la dialéctica de los Derechos Humanos.

ABSTRACT

This reflection is limited to the international legal framework governing the right to the land of indigenous peoples and populations and introduces substantial improvements through procedures that represent a slow but steady progress on respect for human rights, in which the mass media are developing an important role in the Human right dialectics, because the diffusion of value and solidarity with the indigenous populations.

1. EL DERECHO A LA TIERRA

Los Parques Nacionales, son sin duda las figuras jurídico-ecológicas más conocidas de las llamadas áreas protegidas. Estos territorios que incluyen partes de tierra y /o de masas hídricas dulces o saladas se encuentran especialmente dedicadas a la protección y mantenimiento de la diversidad biológica y natural, poseen recursos culturales asociados y se gestionan principalmente a través de recursos legales y administrativos. En estas líneas iniciales téngase en cuenta que los principales propósitos en la gestión de los espacios protegidos transcurren por un camino variado, donde se van dibujando diferentes expresiones de un recorrido común, que abarca desde la investigación científica, hasta la protección de las especies silvestres, pasando por la preservación de especies y diversidad genética, el mantenimiento de servicios ambientales y la protección de rasgos específicos naturales y culturales, donde el turismo, la educación y el empleo se hacen sostenibles.

Según la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza, las áreas protegidas quedan clasificadas coherentemente teniendo en cuenta la finalidad que orienta su gestión, situándose el Parque Nacional en la segunda categoría, que expresa aquella amplia extensión natural o casi natural de territorio en la que hay una protección ecológica, de especies y ecosistemas con interés espiritual, científico, educativo y recreativo (UICN). Ocurre que en muchos de estos territorios junto a los animales y las plantas viven personas que definen y dibujan paisajes tanto natural como culturalmente, es decir, realidades que también deben protegerse y que expresan una especialidad dentro de los Derechos Humanos, los derechos de las poblaciones y pueblos indígenas, que desde Bartolomé de las Casas vienen construyéndose como un *corpus* particular y concreto, por las características que definen tanto a los individuos, como a las sociedades indígenas que conviven y se relacionan con categorías sociales, criterios axiológicos y sistemas económicos-político y culturales que no les pertenecen.

Queda vinculado el estudio de los derechos a la tierra de las poblaciones indígenas a los espacios protegidos, pues el 86% de estas poblaciones, unos 300 millones de personas, desenvuelven su vivir, y se ha de proteger su devenir en dichas áreas a lo largo y ancho de nuestro Planeta. Así, recientes listados de las Naciones Unidas, institución especialmente sensible a esta materia, muestra que hay 102,102 áreas protegidas, lo que representa más de 18.8 millones de km², es decir un 12.65% de la superficie de la Tierra, motivos los anteriores, suficientes, para centrar las presentes reflexiones en este ámbito concreto.

El reconocimiento y falta de enunciado expreso de los derechos de los pueblos y poblaciones indígenas, hasta hace relativamente poco tiempo los ha categorizado como la cenicienta, junto con la cultura, de los Derechos Humanos. Inaceptable, pero comprensible esta situación se debe a las notables problemáticas jurídico-político-económicas, que vinculan las complejidades teóricas que se enredan en la solución de conflictos procedentes de realidades antropológicas y culturalmente diferentes. El discurso del poder resulta inválido para ello, pues las categorías de sujeto y organización social o parámetros de relación con el entorno y el igual, por ende los valores y la forma de entender el mundo y la vida son radicalmente diferentes. Sólo la dialéctica de los Derechos Humanos es capaz de lograr a

través de lo esencial, la dignidad de la persona, vínculos de comprensión y entendimiento de lo diferente.

2. EL DERECHO A LA TIERRA EN LA DIALÉCTICA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Dentro de la Dialéctica de los Derechos Humanos, nos situamos en la aporía que la misma dialéctica representa desde una perspectiva clásica, es decir, entendiendo la fuerza creativa de las posturas encontradas por la discusión o controversia. Ciertamente, el proceso dialéctico deriva en la verdad racional, lo que es de extraordinaria utilidad cuando se intentan delimitar intereses que participan de la misma categoría y del mismo grado en la protección y garantía, tales como los derechos de las poblaciones indígenas y los de los no indígenas que pudieran estar en confrontación directa. Bajo la dialéctica de los Derechos Humanos, se manifiestan criterios políticos y económicos encontrados que determinan ciudadanía, establecen fronteras políticas y generan derechos de propiedad, para buscar mecanismos de respeto y protección del derecho a la tierra que asiste a los milenarios pobladores de la especie *homo sapiens sapiens* (Gentile, 2001, pp. 32-34.). Resulta interesante recordar como el autor entiende la controversia como una expresión dialéctica que lejos de anular la pretensión del contrario se dirige a dilucidar el reconocimiento de un derecho sobre aquello que las partes reivindican para sí.

En el diálogo participan tanto los derechos humanos en general, como los de las poblaciones indígenas en particular, junto a su fundamentación y su expresión en Declaraciones y Convenciones. Conocidos de sobra los documentos que desde la Revolución guían el camino de los Derechos de los Hombres y de los Pueblos, detenernos en una brevísima referencia a los derechos de las poblaciones indígenas, nos relata los hitos que hemos querido destacar a continuación, a sabiendas de lo menguada de nuestra exposición, que asumimos en *pro* del tema central que nos ocupa.

Con una versión cercana, sin desdeñar toda la insigne aportación jurídica previa, el postmodernismo de los años setenta del siglo XX estrena la defensa de los derechos de los pueblos y poblaciones indígenas dentro del ámbito de las Naciones Unidas. Martínez Cobo presentó en 1970 el primer *Estudio de discriminación referente a los indígenas: medidas a nivel nacional e internacional para la eliminación de la discriminación*, habrá que esperar casi una

década - medida temporal clave como veremos a continuación- para que se cree en 1982 el grupo de trabajo de las poblaciones indígenas y otra más, para que salga a la luz el borrador de la declaración de derechos de las poblaciones indígenas en 1993. Por fin, a partir de esa fecha hasta el 2004 se declara la primera década mundial a favor de las poblaciones indígenas donde destaca en 1995 la creación del foro permanente de las poblaciones indígenas en el sistema de las Naciones Unidas y en el año 2003 la Convención Internacional para la protección del patrimonio cultural intangible por la UNESCO, fuertemente vinculado a la protección de los pueblos y poblaciones indígenas del Planeta (Nash Rojas, 2004; Mendez Rocasolano, 2013a).

Es en el año 2008 cuando ve la luz la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, adoptada en Nueva York el 13 de septiembre durante la sesión 61 de la Asamblea General de las Naciones Unidas. Apoyándose en las Convenciones 107 y 169 de la Organización Internacional del Trabajo, sede donde de forma concienzuda se han elaborado acuerdos y mecanismos internacionales en esta materia. La Declaración asegura a través de sus 46 artículos entre otros los siguientes derechos de los pueblos indígenas: - primero, y no por casualidad- a la tierra,- continúa el enunciado- a territorios y recursos tradicionalmente ocupados y a un medio ambiente sano; a la protección de sitios de importancia cultural y religiosa; a la integridad cultural y física; a una participación significativa en las decisiones que los afecten; a mantener y usar sus propias instituciones culturales, sociales y políticas; a no ser objeto de discriminación y a la igualdad de protección ante la ley.

En palabras del propio Secretario General de Naciones Unidas ha supuesto el momento histórico en que “los estados integrantes de la ONU y los pueblos indígenas se han reconciliado tras una penosa historia y han resuelto avanzar juntos en la trayectoria de derechos humanos, de la justicia y del desarrollo para todos” (Ki-Moon, 2007).

En este nuevo paisaje, ocupa un lugar definido y definitorio la tercera Comisión de las Naciones Unidas, que trata exclusivamente de los asuntos sociales, humanitarios y culturales, su andadura desde el lunes 7 de octubre de 2013 sobre los temas de autodeterminación de los pueblos pone de manifiesto actuaciones concretas y el avance que han tenido sus derechos en este segundo Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo

que finalizará en el presente 2014 con la Conferencia Mundial sobre los Pueblos Indígenas. Su desarrollo en el próximo otoño en Nueva York nos llevará a reflexiones y conclusiones sobre los pensamientos que aquí nos orientan. A fecha actual primavera del 2014 tenemos que indicar que el 5 de marzo de 2014, el Presidente de la 68ª sesión de la Asamblea General tomó las siguientes decisiones: 1. Nombrar dos representantes de los Estados Miembros (Costa Rica y Eslovenia) para dirigir las negociaciones entre los Estados Miembros sobre el documento final; y, 2. Solicita al Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas la identificación de los representantes indígenas para dirigir las consultas con los pueblos indígenas en su nombre, 3. Designar al Embajador Crispin Gregoire, el ex Representante de Dominica ante la ONU como su punto focal sobre la Conferencia Mundial. Recomendamos consultar la Conferencia para saber su contenido.

De entre las múltiples posibles, la definición de Martínez Cobo (1986) sobre qué son las comunidades, pueblos y naciones indígenas pone de manifiesto la vinculación con la tierra que tienen estas poblaciones:

“una continuidad histórica con las sociedades anteriores a la invasión y precoloniales que se desarrollaron en sus territorios, se consideran distintos de otros sectores de las sociedades que ahora prevalecen en esos territorios, o en parte de ellos. Constituyen ahora sectores no dominantes de la sociedad y tienen la determinación de preservar, desarrollar y transmitir a futuras generaciones sus territorios ancestrales y su identidad étnica como base de su existencia continuada como pueblo, de acuerdo con sus propios patrones culturales, sus instituciones sociales y sus sistemas legales.” (Martínez Cobo, 1986)

Ese vínculo con la tierra sobre la que establecen y desarrollan sus sociedades, define unos parámetros culturales con ocasión de su relación con el entorno que además de ser generalmente de carácter espiritual, establece una forma de explotación sobre los recursos que en términos actuales denominamos ecológicos y/o sostenibles. El conflicto surge cuando se enfrentan los títulos de propiedad en las sociedades que han establecido Estados en las tierras en las que se encuentran sus asentamientos. Veamos cómo pueden resolverse los conflictos y cómo la Declaración de los derechos de las poblaciones indígenas a lo largo de los artículos 10, y 25 a 32 establece

procedimientos con contenidos concretos en la defensa de las expresiones del derecho a la Tierra

3. MECANISMOS INTERNACIONALES DE PROTECCIÓN DEL DERECHO A LA TIERRA Y LOS DERECHOS HUMANOS

El derecho a la tierra, además de representar un conflicto jurídico-político en el que uno de los elementos esenciales de la soberanía de los Estados, el territorio, cede a favor de los Derechos Humanos, en su reconocimiento a favor de las poblaciones indígenas, tiene una especial relación con el parámetro económico que se manifiesta como el más importante factor de tensión. Ello se debe a que la tierra, el territorio, la propiedad horizontal, sinónimos todos de una misma realidad, representan ganancias económicas y monetarias especialmente cuando hay actividades de explotación a ella vinculadas. Desde la explotación turística propia de los parques nacionales, hasta las explotaciones de los recursos del subsuelo, cuando media el factor económico en detrimento de los Estados, el conflicto se agudiza.

Existen diferentes casuísticas en lo que al reconocimiento, protección y garantía del derecho a la tierra, se refiere entre las posibilidades de los diferentes órdenes normativos que regulan el derecho a la tierra figuran:

a) el no reconocimiento del derecho a la tierra, como es el caso de los *Sámis* o los *Bushmen*, entre otros.

b) un reconocimiento parcial, donde se respeta el derecho a la tierra de las poblaciones indígenas, perteneciendo los recursos del subsuelo al Estado, como es el caso de los *Kuwaru'wa* y los *Nahua*.

c) el reconocimiento total del derecho a la tierra y a los recursos sobre los que pueden imponer su soberanía como el caso de los *Kuna* y los *Inuit*.

d) Además hay territorios intermedios, donde reconociéndose el derecho, los Estados se proclaman fideicomisarios de las tierras indígenas, como ocurre con los indios norteamericanos y en Brasil.

Como vemos las diferentes situaciones anteriores, suman dificultades a un derecho que se caracteriza por su complejidad. Si bien es cierto que es en la órbita nacional donde se define con más precisión y cercanía el grado de eficacia y eficiencia en el derecho a la tierra. Es en la esfera internacional donde más fuertemente operan las fuerzas ejercidas por la difusión y la opinión pública, que establecen criterios que influyen en el modo de operar jurídico.

El cuarto poder y el protagonismo que en la actualidad poseen los medios de comunicación masiva, especialmente la televisión opera a favor de *la lucha por el Derecho*, las imágenes nos acercan a realidades lejanas y mueven las conciencias y sensibilidades que convocan a reflexionar sobre *tomarnos estos derechos en serio*. Surgen interpretaciones más flexibles e instituciones públicas y privadas para la promoción de los valores que expresan el contenido esencial del derecho a una tierra, en la que además de los posibles valores económicos que representa, hay vínculos culturales fuertemente circunscritos a la forma de entender los ecosistemas en los que dicha tierra se asienta. Cobra aquí importancia el mecanismo de denuncia que marca el Protocolo facultativo del pacto de Derechos Económicos Sociales y Culturales para la eficacia y el cumplimiento de los derechos culturales por el que a través de denuncias individuales permite proteger a las personas o grupos que afirman que sus derechos en virtud del Pacto han sido violados (Méndez Rocabado 2013b). Así, la pertenencia a una esfera jurídica nacional que no se encuentre en la dialéctica de los Derechos Humanos se aleja de mecanismos y herramientas a favor de las pretensiones de los pueblos y poblaciones indígenas, mientras que aquellos ordenamientos jurídicos en los que los Estados mantienen estrechos lazos de reconocimiento con la esencia y expresión de los Derechos Humanos ocurre *viceversa*.

Para poder asegurar el contenido de este derecho interesa aumentar la distancia y sumergirse en el ámbito internacional, a pesar de sus limitaciones propias de *soft law* y del reconocimiento de la ya superada Soberanía como piedra angular en el juego entre Estados y potencias. En ésta esfera, las expresiones axiológicas y hermenéuticas establecen un diálogo vivo entre el ser y el deber ser con criterios lógicos, ontológicos y deontológicos, es decir, fluye la dialéctica de los derechos humanos impregnando la construcción de las normas de convivencia de la humanidad.

En este espacio, además de los compromisos de respeto pactados por la comunidad internacional, se definen procedimientos útiles para su defensa como el procedimiento confidencial de la Resolución 1503 de la ECOSOC de 1970 por el que la Comisión debe actuar cuando recibe algún informe firmado que muestre violaciones graves y continuadas de los Derechos Humanos como el genocidio, discriminación racial y étnica, tortura, los desplazamientos forzados y el encarcelamiento masivo sin juicio alguno. En este sentido se abre una interesante vía para asegurar que el derecho a la

tierra de los pueblos y poblaciones indígenas no sea meramente declarativo (Martin et al., 2006, pp. 13-17; Gifra, 2009).

Este procedimiento (1503) está dentro de los parámetros de la lógica, que no se requiera el consentimiento del Estado implicado para llevar a cabo aquellas investigaciones que se juzguen oportunas para aclarar las cuestiones denunciadas, dejándose así un amplio margen para la protección real y efectiva.

Inspirados por tales exigencias, ECOSOC ha querido super proteger los derechos y para ello, sí las actuaciones que para el caso concreto decide la Comisión no limitasen el desconocimiento y/o violación de Derechos Humanos puede activarse el procedimiento 1235, donde los medios de comunicación nuevamente tienen una importante participación pues supone un debate público sobre el agente o la violación grave del Derecho Humano en cuestión.

A pesar del importante efecto de denuncia y descredito que supone tal debate, además la Comisión puede solicitar al Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas una resolución con objeto de criticar y poner de manifiesto la reprobación de las violaciones, desconocimiento o desprotección de los derechos humanos así como a los actores implicados, políticos y gobernantes que permiten tales actos con graves efectos mediáticos y políticos en la comunidad internacional.

En lo que se refiere al ámbito regional, por ser el americano el que más poblaciones indígenas alberga, es la Corte Interamericana de Derechos Humanos uno de los referentes más destacados en la protección de los derechos de las poblaciones indígenas. En sus salas se han tratado múltiples casos que denuncian la violación y desconocimiento de los derechos territoriales en Nicaragua y Paraguay; asesinatos y masacres en Guatemala y en Colombia, abusos sexuales y violaciones en Méjico; casos de maltrato, de limitaciones y engaño en los derechos de participación política en múltiples Estados, en fin, un amplio elenco de abusos, desconocimiento, violaciones y falta de reconocimiento de los derechos que asisten a los pueblos y poblaciones indígenas según las declaraciones internacionales suscritas por los países que han firmado el compromiso de cumplir con los derechos allí expresados.

Ante el silencio que guarda la Convención Americana sobre Derechos Humanos en relación con los derechos de los indígenas, la Corte va

adquiriendo perfiles interpretativos amplios y favorables a estos derechos a partir de los expresados en las Convenciones y Declaraciones internacionales.

Adoptamos las conclusiones que aportan Oswaldo Ruiz Chiriboga y Gina Donoso (2014) al informe de la Corte Interamericana, donde destacan la manera en que se ha abordado la complejidad de la casuística y la innovación y sensibilidad cultural de las reparaciones que han ordenado, lo que a su juicio ha generado una forma *per sede* reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas.

En este sentido, la interpretación abierta y flexible ha favorecido el diálogo con los usos y costumbres jurídicos que ha situado a la Corte Interamericana la cabeza de las soluciones justas y creativas en lo referente a las problemáticas que se ciernen sobre los derechos de las poblaciones indígenas, sirviendo de guía a la misma Corte Penal Internacional y en lo particular al Sistema Africano de Derechos Humanos que vienen apoyándose en su más reciente jurisprudencia.

El tribunal Iberoamericano ha logrado incorporar en su hacer las novedades provenientes del Derecho Internacional, los avances normativos de los países de su bloque regional y las innovaciones doctrinales de los Derechos Humanos sobre la identidad, las tierras y los territorios indígenas (Ruiz & Dinoso, 2014). Especialmente relevante resultan aquellos criterios interpretativos a los que nos referíamos arriba, que con visión amplia e integradora, donde la dialéctica de los Derechos Humanos sirve como fundamentación, se aplican por ejemplo a las cláusulas convencionales; de forma que se hacen presentes Tratados que sin tener como objeto proteger los pueblos indígenas sirven de instrumento para su eficaz garantía.

CONCLUSIONES

Con estos autores junto a Stavenhagen (2013), levantamos la voz denunciando las violaciones de derechos humanos que las poblaciones indígenas soportan en la actualidad, centradas en particular en sus derechos culturales y en los vinculados al territorio. O como dice Fergus MacKay:

Aunque muchos Estados cuentan con leyes que reconocen y protegen los derechos de los pueblos indígenas, estas leyes son, en mayor o menor grado, frecuentemente violadas. En otros casos, no existen leyes adecuadas. Además, en muchos países, la legislación nacional

no está en concordancia con las obligaciones asumidas por estos gobiernos conforme a la legislación internacional de derechos humanos. (MacKay 2002, p. 1)

Queda pues revisar la eficacia y eficiencia de los Derechos Humanos pertenecientes a los pueblos y poblaciones indígenas frente a la presión que sugiere el crecimiento económico y el desarrollo. Tarea a las que nos comprometemos en próximas reflexiones. Como hemos visto más arriba, los instrumentos normativos que los expresan, apoyados en herramientas extra normativas que pertenecen al cuarto poder se muestran útiles en el plexo axiológico que parece promover y vincular actuaciones en defensa, garantía y promoción de los derechos de las poblaciones indígenas y de los Derechos Humanos en general. El marketing-denuncia, moviliza la opinión pública, que en nuestro mundo de consumidores e individualidades, sorprendente y dialécticamente, adquiere la potencia suficiente como para ser un instrumento eficaz en la garantía, protección y reconocimientos de nuestros hermanos los hombres, mujeres y niños que llamamos indígenas, siendo que todos lo somos de la que llamamos nuestra Tierra.

REFERENCIAS

- Ki-Moon, B. (2007). *Resolución A/RES/61/295, del Plenario 68A/61/PV.107 de 13 sep. 2007.*
- Nash Rojas, C. E. (2004). Los derechos humanos de los indígenas en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. En J. Aylwin (Ed.), *Derechos Humanos y Pueblos Indígenas. Tendencias internacionales y contexto chileno*(pp.29-43). Temuco, Chile: Instituto de Estudios de Frontera.
- MacKay, F. (2002). *Una Guía para los Derechos de los Pueblos Indígenas en la Organización Internacional del Trabajo.* Recuperado de <http://www.forestpeoples.org/sites/fpp/files/publication/2010/09/ilogu idejul02sp.pdf>.
- Martin, F. F., Schnably S. J., Wilson R. J., Simon, J. S. & Tushnet M.V. (2006). *International human rights and humanitarian law: treaties, cases, and analysis.* New York: Cambridge University Press.
- Gentile, F. (2001). *El Ordenamiento Jurídico, entre la Virtualidad y la Realidad.* Madrid: Marcial Pons.
- Gifra Durall, J. (2009). *La reforma de los procedimientos especiales del consejo de derechos humanos: ¿una mejoría de los mecanismos extra convencionales?.* Disponible en la web: [ww.reei.org/reei17/indice.htm](http://www.reei.org/reei17/indice.htm) .
- Martínez Cobo, J. (1986). *Estudio del problema de la discriminación contra las poblaciones indígenas, Vol V, Conclusiones, propuestas y recomendaciones,* Nueva York, Naciones Unidas (ECN.4/Sub.2/1986/7/ Add.4).
- Méndez Rocasolano, M. (2013a). Artículo 15. En W. Balera & V. Oliveira da Silveira (Coord.), *Comentários ao pacto internacional dos direitos económicos, sociais e culturais,* (pp.239-272). Sao Paulo: Ed Classica.
- Méndez Rocasolano, M. (2013b). Perspectivas y perfiles de la cultura y el pacto de los derechos económicos, sociales y culturales a la luz de la fe y la justicia. *Prisma Jurídico,* 12(1) 51-93. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93428124003>
- Ruiz Chiriboga, O. & Donoso, G. (2006) *Pueblos Indígenas y la Corte Interamericana: Fondo y Reparaciones.* En C. Steiner & P. Uribe (Eds.) (2014), *Convención Americana sobre Derechos Humanos. Comentario,* (pp.947-1026). Berlin y Bogotá: Konrad-Adenauer-Stiftung. Recuperado de http://www.kas.de/wf/doc/kas_38682-1522-4-30.pdf?140901164826

Stavenhagen, R. (2013). Pueblos indígenas retos después de la batalla. En F. Gómez Isa & M. Berraondo (Eds.), *Los derechos indígenas tras la Declaración. El desafío de la implementación* (pp.15-37). Bilbao: Universidad de Deusto.

V.V.A.A. (2009). *El Mundo Indígena* IWGIA.

V.V.A.A. (2011). *El Mundo Indígena* IWGIA.

DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS, DERECHOS HUMANOS Y DESARROLLO

Susana Ardanaz Iriarte

Instituto de Derechos Humanos, Universidad de Deusto

RESUMEN

Los derechos de los pueblos indígenas en relación a los derechos humanos y a la concepción de qué es desarrollo es el tema principal que se aborda en este capítulo. La conceptualización del derecho al desarrollo está constituida por la "Declaración del derecho al desarrollo", proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1986, pero no siempre ha sido protagonizado por los pueblos indígenas y conlleva unas directrices que se alejan de la realidad. Los pueblos indígenas son los principales aportadores de bienes ancestrales, pero han sido sucumbidos por políticas de corte económico y urge poner una solución respetuosa y participativa para las relaciones entre los pueblos indígenas y las sociedades relacionadas con ellos.

ABSTRACT

The rights of indigenous peoples in relation to human rights and the conception of development is the topic presented in this chapter. The conceptualization of the right to development was constituted by the "Declaration on the Right to Development" proclaimed by the United Nations General Assembly in 1986. Unfortunately indigenous people not always played a protagonist role, even when this declaration carries guidelines that are far from reality. Indigenous peoples are the major contributors of ancestral goods and properties, but have been succumbed by cutting and economic policies. This situation urges to put solutions where indigenous people are involved with respect and as participative subjects in the relationship with their surrounding societies.

INTRODUCCIÓN

El derecho al desarrollo es uno de los desafíos más serios, más complejos y más graves que enfrentan actualmente los pueblos indígenas, ya que se está produciendo una carrera desenfrenada por la exploración y explotación de recursos naturales que se encuentran en sus territorios. Frente a esa

carrera, los pueblos indígenas, organizados como movimientos, están reclamando el respeto a su derecho al desarrollo, es decir, su derecho a tomar decisiones respecto a lo que es desarrollo en función de sus prioridades.

Históricamente, y desde que los Estados acompañados de las instituciones internacionales empezaron a definir y a aplicar políticas de desarrollo, el desarrollo que se ha venido aplicando a los pueblos indígenas ha sido unidireccional y único (UNHRD, 1991, parr. 112). La estrategia más común promovida por los Estados ha sido introducir tecnología y métodos de producción modernos para resolver lo que se conocía como el “problema indígena” en las décadas de 1950 y 1960 del pasado siglo. A través de estas estrategias de modernización, de integración en la sociedad dominante y políticas de crecimiento económico, los pueblos indígenas han sido víctimas del colonialismo, de la usurpación de sus tierras y de la imposición de modelos de desarrollo ajenos a su cultura y a su identidad diferenciada.

El modelo de desarrollo aplicado ha sido unidireccional, porque ha sido impuesto, y ha sido único, es decir, el mismo modelo para todos los pueblos y culturas. Este modelo estaba enfocado a “occidentalizar” a las comunidades indígenas y hacer desaparecer todas las formas de organización que se consideraban como “atrasadas y primitivas” y que constituían un freno para el desarrollo y la modernización de los Estados. El objetivo era dar paso al capitalismo privado o multinacional desestructurando a las comunidades y privatizando sus propiedades comunales. Con el paso del tiempo se ha visto que ese desarrollo era concebido sólo como desarrollo económico ya que no tenía en cuenta otras dimensiones de la vida en sociedad, como la dimensión social, cultural o política.

Además de los efectos devastadores de la aplicación de estos programas y proyectos de desarrollo en territorios indígenas, en este proceso, a los pueblos indígenas se les ha acusado de oponerse al progreso de los países con su negativa a la explotación de los recursos en zonas que se han denominado “vacías”, “baldías” o “vírgenes”. También es un modelo de desarrollo caracterizado por ser definido exclusivamente desde fuera de la comunidad (Oliva Martínez, 2009). Los pueblos indígenas se han considerado mero objeto, sin participación y tratando sus tradiciones y diversidad cultural como un problema. Como consecuencia, la aplicación de

estos programas de desarrollo ha conducido a una aculturación y a un cambio social en las comunidades indígenas que no es casual sino que tiene unos objetivos concretos muy distintos a los que pudieran desear los grupos afectados.

Para cerrar la introducción, y como contrapunto a los programas de desarrollo impuestos, unidireccionales, de modelo único y economicista de sus países, cabe destacar que los pueblos indígenas han sido el colectivo que más ha aportado a los desarrollos nacionales, aún contra su voluntad y por imposición violenta.

La aportación de los pueblos indígenas, como culturas, como pueblos y como individuos, mujeres y hombres, en primer lugar, ha consistido en la cesión de sus territorios ancestrales, de los que han sido desplazados y desposeídos, porque a lo largo de los siglos los han ido arrinconando, desplazando a tierras cada vez más remotas, más agrestes, conforme avanzaba la conquista y la colonización. Una colonización que ocupaba sus territorios y que se otorgaba títulos de propiedad occidentales al considerar los territorios indígenas como *terra nullius*. En segundo lugar, los pueblos indígenas han aportado su vida y su fuerza de trabajo como esclavos, como servicio doméstico y como peones agrícolas en sus propias tierras, que fueron constituidas en haciendas con otros propietarios. En tercer lugar, el cuerpo de las mujeres indígenas ha sido expropiado y violentado: en los primeros tiempos de la colonia para aportar hijos que se convirtieran en fuerza de trabajo, cuando la población originaria estaba diezmada por las enfermedades introducidas por los conquistadores; y en los años 70 y 80 del pasado siglo precisamente para lo contrario, frenar el crecimiento de la población indígena a través de las esterilizaciones forzadas. En cuarto lugar, los pueblos indígenas han contribuido a ese desarrollo porque en sus territorios han conservado la biodiversidad y preservado el hábitat, en el que luego han podido producirse actividades extractivas (caucheras, mineras, madereras, petroleras), y que también se usa ahora para el turismo por la preservación y por el legado de monumentos histórico-artísticos de civilizaciones antiguas. En quinto lugar, han aportado métodos de cultivo milenarios y alimentos, cultivos en terrazas, rotativos, tubérculos, frutas. Precisamente los tubérculos han servido a la humanidad para paliar grandes hambrunas. En sexto lugar, una vez desposeídos de sus primeras tierras y desplazados, han colonizado para la agricultura nuevas tierras. En séptimo

lugar, los pueblos indígenas han aportado culturas, lenguas y modos de organización social que son objeto de interés internacional y dinamizan los sectores turísticos nacionales.

1. HACIA UN PARADIGMA PROPIO DE DESARROLLO: PROCESO, ETAPAS E INSTRUMENTOS NORMATIVOS

Como hemos visto, las estrategias de desarrollo han tenido efectos etnocidios. Estos efectos ya los denunciaron los primeros líderes indígenas que tuvieron acceso a la ONU en los años 60 y 70. Frente a estos modelos impuestos, exigieron la aplicación de modelos etnodesarrollistas (hoy llamaríamos modelos de autodesarrollo, desarrollo con identidad o buen vivir), ofrecieron una alternativa enriquecida y fundamentada en una concepción del desarrollo que valoraba la cultura, la tradición indígena y la diversidad cultural.

Así, en los últimos 40 ó 50 años se ha ido elaborando el plano conceptual y descriptivo de lo que debería ser el desarrollo propio y se avanzó también en el plano de la plasmación legal y normativa. Esto se produjo, sobre todo, a través de la reivindicación y negociación en el ámbito internacional, ya que para los pueblos indígenas las barreras de racismo y discriminación dentro de las sociedades nacionales han sido casi insalvables. Para los pueblos indígenas, el Derecho al desarrollo constituye uno de los pilares para la vida digna junto a otros derechos como son: los derechos territoriales, el derecho a la identidad cultural, el derecho al derecho propio, el derecho al autogobierno y el derecho al consentimiento previo, libre e informado. Todos estos derechos están recogidos en la Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas, principal instrumento de derechos humanos de los pueblos indígenas y que desarrollaremos más adelante, y emparentados con el derecho a la libre determinación de los pueblos indígenas.

Repasando cuál ha sido el proceso de conceptualización del derecho al desarrollo de los pueblos indígenas a lo largo de los últimos 40 años, señalamos sus tres momentos más importantes: en primer lugar, la adopción de la Declaración del derecho al desarrollo, en 1986; en segundo lugar, el Convenio 169 de la OIT, en 1989; y por último la adopción de la Declaración de derechos de los pueblos indígenas, en 2007.

1.1. La Declaración del derecho al desarrollo

El primer momento en la conceptualización del derecho al desarrollo lo constituye la “Declaración del derecho al desarrollo” proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1986. Es significativo que esta declaración no hace ninguna mención a los pueblos indígenas como sujetos del derecho al desarrollo. La declaración refleja la falta de consenso sobre quién es el sujeto del derecho al desarrollo en una época, la Guerra Fría, en la que existe una disputa entre bloques también en el ámbito de la preeminencia de los derechos de primera o segunda generación. En la declaración, para referirse al sujeto del derecho al desarrollo, unas veces se habla de individuos, otras de pueblos, otras de naciones o de estados. Quizá puede decirse que pone algo más de énfasis en el individuo como “sujeto central de desarrollo” ya que hay que contar con su participación y expectativas. En definitiva, se puede concluir que en una fecha reciente como 1986, los pueblos indígenas todavía eran los grandes olvidados en el proceso de elaboración de los principales instrumentos internacionales de protección de los derechos humanos.

1.2. El Convenio 169 de la OIT

En un segundo momento, llegados los años 80 del pasado siglo, ya hay una corriente de pensamiento en los pueblos indígenas, en la academia y en el Sistema de las Naciones Unidas, que ve el derecho humano al desarrollo como un derecho no sólo de carácter individual, sino también colectivo. Y entiende que sus titulares también pueden ser las minorías étnicas y los pueblos indígenas (De Feyter 1992). Con esta ampliación del concepto se garantiza la participación de los entes hacia los que va dirigido el desarrollo. A estas alturas, además, ya se ha constatado que los pueblos indígenas se encuentran entre los principales damnificados de políticas de desarrollo inadecuadas que no han tenido en cuenta sus intereses, necesidades y formas particulares de entender el mundo. Es en esta época que empieza a extenderse el concepto de etnodesarrollo acuñado en los años 70, que implica el establecimiento de amplios márgenes de autonomía para los grupos étnicos en relación con la toma de decisiones sobre el uso de sus recursos para el desarrollo.

Se vio que era necesario, por tanto, incluir a los pueblos indígenas como titulares del derecho al desarrollo si se quería preservar su identidad e incluso su propia supervivencia. La propia ONU, en el año 1990, ya estaba

subrayando que las violaciones más destructivas y frecuentes de los derechos de los pueblos indígenas eran consecuencia directa de unas estrategias de desarrollo que no respetaban el derecho fundamental a la libre determinación. La normativización de estas conclusiones llega a través de un nuevo instrumento de derechos humanos, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, llamado Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes, adoptado en 1989. Este convenio, aunque no fue elaborado por los pueblos indígenas, sí que recoge la óptica indígena y en él se realizan reconocimientos sobre derechos colectivos. Por ejemplo, en el artículo 7 dice que “los pueblos deberán tener derecho a decidir sobre sus propias prioridades sobre el proceso de Desarrollo” y en el artículo 13 “los gobiernos deberán respetar los aspectos colectivos de la relación entre los pueblos indígenas y las tierras y territorios”.

1.3. La Declaración de Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas

En tercer lugar, llegamos a la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, adoptada en septiembre de 2007, momento en el que se produce el reconocimiento pleno al derecho al desarrollo de los pueblos indígenas. Y este reconocimiento se plasma vinculado al controvertido derecho a la autodeterminación de los pueblos. Precisamente el derecho a la libre determinación de los pueblos fue uno de los aspectos más discutidos durante el proceso, largo y muy complejo, de negociación entre los Estados, las Naciones Unidas y las organizaciones indígenas. Evidentemente, los Estados no deseaban ceder la titularidad y la gestión de amplios territorios y de sus recursos. Finalmente, 22 años después del primer borrador del Proyecto de Declaración, tras una intensa labor de negociación en los aspectos más controvertidos, tras innumerables debates sobre su aplicabilidad y su validez jurídica, la Asamblea General adoptó la Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas casi por unanimidad. Un total de 143 países votaron a favor, sólo cuatro países votaron en contra (Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda) y once se abstuvieron.

En realidad, los derechos incluidos en la Declaración son derechos tanto de primera generación como de segunda y de tercera que ya están incluidos

en otros instrumentos internacionales de derechos humanos. Sin embargo, dada la invisibilidad histórica a la que han estado sometido los pueblos indígenas, se consideraba imprescindible visibilizar en un instrumento específico todos esos derechos dispersos. Se dice, por lo tanto, que la Declaración es compatible con los instrumentos jurídicos vinculantes que existen en la esfera de los derechos humanos y también con la jurisprudencia internacional, y que además los amplía. Los principales derechos incluidos en la Declaración son, y vamos a detallar sólo los que son de formulación más novedosa:

- a) El reconocimiento del derecho a la tierra, territorios y recursos naturales. La Declaración reconoce el derecho de propiedad sobre ellos y obliga a los Estados a reconocer los territorios y el derecho de propiedad en función de los derechos propios y las costumbres ancestrales.
- b) Igualmente, la Declaración limita mucho la capacidad de incidencia de los Estados en los territorios, estableciendo limitaciones como el principio del consentimiento previo, libre e informado.
- c) Este reconocimiento de los derechos territoriales incluye: mantener y fortalecer sus relaciones espirituales con las tierras, territorios y recursos.
- d) La Declaración reconoce el derecho a las tierras que tradicionalmente han poseído u ocupado con el derecho de propiedad, utilización y control sobre ellas.
- e) Se afirma la necesidad de reconocer las leyes propias y los sistemas de tenencias de tierras.
- f) Se reconoce el derecho a la reparación con la restitución o la indemnización para los casos de desposesión territorial sin el consentimiento previo.
- g) Se garantiza el derecho de conservación y protección del medio ambiente.
- h) La Declaración prohíbe el desarrollo de actividades militares sin la realización de consultas eficaces por los procedimientos apropiados y a través de las instituciones representativas.
- i) Por último, afirma el derecho a determinar y elaborar prioridades y estrategias para el desarrollo (Art. 32).

Vemos que la Declaración sobre los derechos de pueblos indígenas presenta el Derecho al desarrollo vinculado al derecho a la autodeterminación. Y lo presenta unido porque, en el fondo, el derecho al desarrollo lo que persigue es crear un terreno social y económico para el adecuado ejercicio del derecho de autodeterminación: es decir, determinar su condición política y perseguir libremente su desarrollo económico, social y cultural. La consecuencia sería determinar libremente sus prioridades en materia de desarrollo y establecer condiciones a los proyectos que se pretende poner en marcha en sus territorios, sobre todo aquellos que atentan a su identidad, a sus formas de vida y al equilibrio ecológico.

De ahí emana también el derecho al consentimiento previo, libre e informado, recogido en esta Declaración, para cualquier proyecto de desarrollo que se quiera implementar en territorios indígenas. La Declaración en su artículo 32 dispone que los Estados celebrarán consultas y cooperarán de buena fe con los pueblos indígenas a través de sus propias instituciones representativas a fin de obtener su consentimiento libre e informado antes de aprobar cualquier proyecto que afecte a sus tierras y territorios o recursos, especialmente en relación con el desarrollo, la utilización o la explotación de recursos minerales, hídricos o de otro tipo. En definitiva, con la Declaración, se reconoce plenamente el derecho al desarrollo de los pueblos indígenas.

1.4. El Buen Vivir

El cuarto momento en el proceso de descripción y normativización del derecho al desarrollo, lo constituyen las nuevas formulaciones indígenas, especialmente de las culturas andinas, englobadas bajo la denominación del "Buen Vivir" o "Vivir Bien". Esta concepción está recogida tanto en la constitución de Ecuador como en la de Bolivia, países que han refundado sus Estados a través del reconocimiento a la plurinacionalidad en sus Constituciones. Este concepto del Buen Vivir se basaría en la relación espiritual con la Madre Tierra, en la identidad indígena que explica el pasado presente y futuro; en las condiciones económicas que gobiernan la vida indígena, los sistemas de organización productiva, social e institucional; y por último, y también en relación con la Pacha Mama, la dualidad y complementariedad que forman parte de las cosmovisiones indígenas. Algunos de los derechos que se vinculan a estos principios son el

derecho al agua, el derecho a la seguridad alimentaria o a un medio ambiente sano. Y por último, lo más novedoso sería el reconocimiento de los “derechos de la naturaleza”, que puede considerarse una contribución de los pueblos indígenas al moderno constitucionalismo. Para la concepción clásica de derechos humanos, de las personas humanas, constituye un desafío reconocer derechos a la naturaleza. A pesar de lo atractivo que puede resultar este planteamiento del Buen Vivir, todavía está poco desarrollado conceptualmente (Gómez Isa, 2013).

1.5. Reconocimientos derivados de la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos

Nos encontramos, por tanto, en un momento en el que el Derecho al desarrollo, a la libre determinación y el Derecho al territorio han alcanzado reconocimiento jurídico y visibilización a nivel internacional. Formalmente, los Estados, al adoptar la Declaración, se han comprometido en su cumplimiento. Tras el proceso de formulación y conceptualización de los derechos indígenas, tras el momento de plasmación jurídica de esos derechos, llega el momento crucial, que es el momento de la protección y promoción de esos derechos.

Donde más se han desarrollado los derechos territoriales de los pueblos indígenas ha sido bajo el ámbito de protección del Sistema Interamericano de los Derechos Humanos. La jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos ha dado inicio a una nueva época para el ejercicio de los derechos territoriales a partir de 2001, con sentencias como *Awas Tingni*, de Nicaragua, y otras seis sentencias en Ecuador, Surinam y Paraguay. En ellas se reconocen los derechos territoriales de los pueblos indígenas, inspirándose claramente en el discurso indígena sobre los derechos. La Corte Interamericana ha hecho un gran esfuerzo por concretar el contenido del derecho al territorio, establecer sus límites de aplicación y resolver los obstáculos que impiden la correcta implementación. La Corte se ha servido de varios casos para realizar su proceso de maduración institucional en el reconocimiento de estos derechos tan controvertidos. En la sentencia de *Awas Tingni* contra Nicaragua se afirmó que existen derechos que dan pie a los derechos territoriales como son la propiedad y la relación especial indígena con su territorio. Para los pueblos indígenas no es igual un territorio que otro. Las tierras no son intercambiables. La especial relación

viene de que la cultura, la vida espiritual, económica y social, es decir, toda la cosmovisión indígena, está definida por el territorio. Posteriormente, la Corte se ha servido de los casos contra Paraguay, Surinam y Ecuador para confirmar esa doctrina y entrar en el debate sobre la garantía y el ejercicio de estos derechos, estableciendo incluso algo así como un reglamento de aplicación y de resolución de conflictos relacionados con el reconocimiento y el ejercicio de los derechos territoriales de las comunidades indígenas (Berraondo López, 2013).

Además, según los parámetros establecidos por la Corte Interamericana, los derechos territoriales mantienen una estrecha relación con los derechos culturales y espirituales, con el derecho a la vida digna, con el derecho a la integridad física de las personas, con el derecho a la libertad de circulación y residencia, con el derecho a la autodeterminación, con el derecho a la participación efectiva y con los derechos de consulta y consentimiento previo, libre e informado. Estos derechos territoriales se aplican tanto a los pueblos indígenas como a los pueblos tribales, dentro de los cuales la Corte ha reconocido a los afrodescendientes.

Los derechos territoriales se presentan asociados al derecho de propiedad, en el sentido de derecho de titulación y demarcación, y al derecho de restitución, compensación e indemnización. Según la Corte Interamericana, el derecho de propiedad de las tierras indígenas tiene varias características. En primer lugar, el derecho a la propiedad de las tierras tiene su fundamento en el derecho consuetudinario propio de cada pueblo indígena, que es un derecho colectivo e integra todas aquellas cosas materiales e inmateriales que sean apropiables. El derecho de propiedad de las tierras también se puede extinguir, y la extinción se produce cuando las tierras son legítimamente trasladadas a terceros de buena fe. Sin embargo, el derecho de propiedad se mantiene si los pueblos indígenas han perdido la tierra por causas ajenas a su voluntad (desalojos forzosos, coacciones y amenazas u otra forma contraria a su voluntad) teniendo un derecho de recuperación o de compensación. El derecho de propiedad existe mientras exista una relación espiritual y cultural (que se puede expresar de distintas maneras, según sean sus prácticas culturales) En segundo lugar, el Estado puede poner límites al derecho de propiedad, siempre que no denieguen la subsistencia como pueblo indígena. En este caso, los límites al derecho a la propiedad deben estar establecidos por la ley; su imposición debe ser

necesaria; los límites han de ser proporcionales y deben imponerse sólo para lograr un objetivo legítimo en una sociedad democrática. Para garantizar la subsistencia del pueblo indígena, en los casos en que se limitan los derechos de propiedad, hay unas salvaguardias que se tienen que cumplir: la participación efectiva en todo el plan de desarrollo; la participación en los beneficios; y la realización de estudios de impacto social y medioambiental. En tercer y último lugar, la Corte ha definido unos criterios para dilucidar conflictos entre los derechos de propiedad de comunidades indígenas y derechos de propiedad de terceros que adquirieron los títulos de buena fe: habrá que analizar caso por caso la legalidad, necesidad, proporcionalidad y el logro de un objetivo legítimo en una sociedad democrática para determinar si recuperan sus tierras o reciben una compensación.

En relación a la titulación y demarcación, la Corte ha recordado a los Estados que deben poner los mecanismos jurídicos adecuados para delimitar, demarcar y titular. La ausencia de mecanismos significa una violación del derecho de tutela judicial efectiva del artículo 25 de la Convención Americana. También ha determinado que la posesión continuada equivale a la titulación de pleno dominio. Además, la Corte ha establecido que existe un derecho de restitución, que otorga a los pueblos indígenas el derecho a recuperar sus territorios cuando se les arrebató de forma contraria a su voluntad.

El derecho de participación, consulta y consentimiento previo, libre e informado se presenta de forma transversal a todos los derechos mencionados anteriormente. Con frecuencia la Corte ha aludido a estos derechos como complemento indispensable de los derechos de propiedad, demarcación y titulación, restitución, compensación e indemnización. Para asegurar una correcta aplicación del derecho de consulta, la Corte ha establecido unos elementos que deben garantizarse siempre que se realice un proceso de consulta: buena fe, comunicación previa, comunicación permanente, acceso a la información, procedimiento culturalmente adecuado y finalidad de lograr acuerdos.

Como consecuencia, se puede afirmar que el derecho al desarrollo de los pueblos indígenas, junto a sus derechos territoriales, se encuentra sobradamente reconocido bajo la jurisprudencia internacional. Los derechos de los pueblos indígenas son derechos con contenidos concretos y han sido ampliamente divulgados, de modo que ningún actor que opere en territorios

indígenas puede alegar el desconocimiento. Y si se produce una vulneración, se deberá a otros intereses políticos o económicos. Conviene recordar que los Estados que forman parte de la Organización de Estados Americanos están obligados a incluir esta doctrina en sus sistemas nacionales de derecho.

2. OBSTÁCULOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN

Por lo tanto, se puede decir que con la Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas y con la jurisprudencia de la Corte Interamericana, se han logrado ya las condiciones normativas adecuadas para el ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas. Han sido 40 años de lucha por la formulación y normativización de los derechos de los pueblos indígenas. Los reconocimientos alcanzados despertaron perspectivas tímidamente esperanzadoras a partir del año 2007 pero, sin embargo, a día de hoy, el panorama no puede ser más desolador.

Nos encontramos con que las sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos no se están cumpliendo y los derechos no se están garantizando. La falta de aplicación de los derechos indica claramente que existen intereses económicos que pasan por encima del respeto a la dignidad de los pueblos indígenas. Y, en los últimos años, esos intereses económicos y políticos tienen cada vez más fuerza. Hay casos en los que no solamente no se aplican los dictámenes del Sistema Interamericano, sino que se ha entrado en una espiral de cuestionamiento de la legitimidad del sistema. El caso paradigmático de este ataque frontal al sistema de derechos humanos americano ha sido el caso de Bello Monte, en Brasil. Los pueblos indígenas afectados por la construcción de la represa obtuvieron medidas cautelares de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, que implican la paralización del proyecto durante el proceso de negociación entre las partes. La reacción del gobierno brasileño, contrariamente a la legalidad, fue totalmente opuesta al respeto de dichas medidas. Criticó abiertamente a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos por otorgarlas y para aumentar su presión amenazó con suspender su financiación al funcionamiento de la Comisión y de la OEA. Por otra parte, el Sistema Interamericano ha caído en colapso ante tantas demandas sobre los derechos territoriales que, sin incremento proporcional de los recursos dan como resultado un alargamiento de los casos y producen desesperación en los demandantes.

El resultado de este bloqueo es preocupante porque en los casos de acoso, ocupación y usurpación de territorios se actúa con total impunidad, sabiendo que se están violando derechos humanos reconocidos tanto por instrumentos jurídicamente vinculantes de los sistemas nacionales e internacionales. En esa impunidad se puede encontrar todos los elementos convencionales: gobiernos corruptos que ayudan a las empresas en lugar de aplicar la ley, empresas sabedoras de la situación de impunidad que aprovechan para entrar en los territorios indígenas, funcionarios públicos que actúan en beneficio de las empresas, tanto a nivel administrativo como policial. Los pueblos indígenas no saben qué hacer para proteger y garantizar sus derechos. Primero tuvieron que luchar para que sus derechos fueran aceptados y reconocidos por las doctrinas jurídicas occidentales. Luego, cuando consiguieron que las constituciones y los mecanismos internacionales de protección de los derechos humanos los reconocieran, se les planteó la necesidad de lograr garantías jurídicas en los tribunales, porque los reconocimientos legislativos no bastaban. Cuando también han conseguido la jurisprudencia tienen que asumir que esas sentencias no se cumplen debido a otras motivaciones. Y aunque tengan la justicia de su lado, siguen sufriendo el abuso de poder de los poderes políticos y económicos oligárquicos de los países.

CONCLUSIONES

Pese a los avances legislativos y las primeras sentencias a favor de los pueblos indígenas, la implementación del sistema de protección y la eficaz aplicación del derecho requiere todavía un fuerte impulso. La situación actual apunta a una única salida posible y es el fortalecimiento del sistema de protección de derechos humanos en un doble sentido. En primer lugar, para que sea coercitivo y se imponga de forma efectiva el cumplimiento de las sentencias a los Estados implicados. En segundo lugar, que establezca mecanismos coercitivos para el respeto a los derechos humanos también por parte de las grandes empresas. De otra manera, queda poco tiempo para que los pueblos indígenas y sus culturas, alrededor de 300 millones de personas en el mundo y más de 3.000 culturas, no sólo no tengan posibilidad de ejercer algún tipo de desarrollo propio, sino que se vean fatalmente abocados a la extinción cultural y física.

REFERENCIAS

- Berraondo López, M. (2013). Derechos territoriales frente al reto permanente de su implementación. En F. Gómez Isa & M. Berraondo López (Eds.), *Los derechos indígenas tras la Declaración. El desafío de la implementación* (pp. 91-206), Bilbao: Universidad de Deusto.
- De Feyter, K. (1992). *The Human Rights Approach to Development*. Tesis doctoral dirigida por el Dor.M.Bossuyt. Antwerpen: Universitaire Instelling Antwerpen.
- Gómez Isa, F. (2013): El derecho al desarrollo de los Pueblos Indígenas. En F. Gómez Isa & M. Berraondo López (Eds.), *Los derechos indígenas tras la Declaración. El desafío de la implementación* (pp.175-190), Bilbao: Universidad de Deusto.
- Oliva Martínez, J.D (2009). El derecho al desarrollo de los pueblos indígenas: La evolución conceptual y su inclusión en la Declaración de Naciones Unidas. En N. Álvarez Molinero, J. D. Oliva Martínez & N. Zúñiga García-Falces (Eds.), *Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas: Hacia un mundo intercultural y sostenible*. Madrid: La Catarata.
- United Nations Centre for Human Rights (1991). Realization of the Right to Development: Global Consultation on the Right to Development as a Human Right. *Report of the Global Consultation on the RTD*. Genève: UNCHR (HR/PUB/91/2).

MÁS ALLÁ DE LA RESISTENCIA CIVIL: JUAN TAMA Y LA CACICA GAITANA EN LOS ANTECEDENTES DE LA RESISTENCIA NOVIOLENTA DE LOS PUEBLOS NASA.

*Daniel Ricardo Martínez Bernal, Universidad de Granada.
Instituto de Paz y Conflictos.*

RESUMEN

Las resistencias indígenas del departamento del Cauca constituyen uno de los principales caminos y alternativas a los ciclos de violencia vividos en Colombia. A pesar de esto, no existe una conceptualización clara de dichas resistencias.

A través del método histórico comparativo, se han recogido datos que han permitido conocer las historias y contextos de las comunidades indígenas Nasa en tiempos de la Cacica Gaitana (1538-1540) y Juan Tama (1700-1708).

Ello permitió analizar la evolución del pensamiento y la resistencia indígena comunitaria Nasa en contraste con su situación actual. La resistencia Nasa en la actualidad ha dado prevalencia a Juan Tama, dado que se asimila mejor a la evolución de las estrategias de resistencia.

Posteriormente, se comparó [similitudes y divergencias] dicha información con las aportaciones teórico-doctrinales de la resistencia civil noviolenta.

Existen unas implicaciones político-prácticas, que llegan a constituir un ejemplo de dirimir los conflictos y hacer política de manera no armada. Estas implicaciones no parten de la nada sino de una tradición profundamente enraizada en el pasado, donde el pasado sólo es entendido desde un presente que confluye en un territorio que se vive y se camina.

ABSTRACT

Indigenous peoples' struggles in Cauca, Colombia, constitute one of the main alternatives to the violence-cycles lived in that country. Despite this fact, a clear conceptualization of such struggles does not exist.

Through a historical approach, data have been collected that bring knowledge of the stories and contexts of 'Nasa' indigenous communities during the times of 'Cacica Gaitana' (1538-1540) and 'Juan Tama' (1700-1708).

The former permitted an analysis of the evolution of thought and struggles of the 'Nasa' people in contrast with their current situation. 'Nasa' communitarian struggle in the present has given prevalence to Juan Tama, as he better embodies the evolution of struggle strategies.

A theoretical comparison (similarities and differences) was then carried out between the previous information and the theoretical inputs of nonviolent civil resistance.

We found political-practical implications which constitute an example conflict resolution and doing-politics in an unarmed fashion. These implications do not stand on thin air, but in a heavily-rooted-in-the-past tradition where the past is understood only from a present that converges in a territory which is lived and traversed.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se centra en entendimiento y conocimiento de la historia ancestral y actual, de las comunidades indígenas Nasa, población indígena ubicada en el sur occidente de Colombia, en el Norte del Departamento del Cauca, en territorio conocido como Tierradentro.

A los habitantes de este territorio popularmente también se les conoce como Paeces, nombre dispuesto por los conquistadores españoles, tras la castellanización de pats en lengua Nasa, que significa a la derecha del río. Por esa razón ellos como cultura reivindican la denominación de Nasa, que viene del nombre al que ellos le han dado a su lengua conocida como Nasa Yuwe. El origen de esta lengua es mítico y no se sabe de dónde procede. Al ser la Colombia precolombiana tan rica en culturas y tan diversa su raíz se ha mezclado bastante y se cree que viene de la familia lingüística Chipcha y Muisca, que es de las más numerosas en los territorios de la actual Colombia.

El estudio de la comunidad indígena Nasa es de gran relevancia en la medida que desde los años 80's del siglo anterior hasta la actualidad, se ha venido constituyendo en una de las principales alternativas y ejemplos, frente a ciclos de violencia vividos en Colombia, siendo en muchas ocasiones uno de los principales actores en resistencia.

Se trata de una población y una temática que ha sido abortado por diferentes autores como Esperanza Hernández, Jorge Hernández, Joanne

Rappaport entre otros. Quienes han mostrado la relevancia y la alternativa que representa.

El tratarse de una comunidad muy rica en diferentes matices culturales permite la realización de diferentes análisis y estudios. Por ello el presente trabajo hace parte de una tesis doctoral que estoy realizando en donde pretende hacer un recorrido por las diferentes etapas y manifestaciones de la resistencia Nasa, desde la conquista y colonia como este caso, hasta la actualidad. En la tesis abordo el siglo XIX, XX y XXI, su contexto histórico y el desarrollo para que haya surgido una experiencia tan genuina y tan relevante.

Teniendo en cuenta lo anterior es que este artículo se centra en la política de la memoria histórica Nasa que hay alrededor de los personajes de la Cacica Gaitana y del Cacique Juan Tama de la Estrella. El conocimiento de la historia de estos dos personajes y sus contextos han permitido encontrar antecedentes importantes para la actual resistencia comunitaria de los indígenas Nasa.

Por otra parte, la noviolencia como sustento teórico y comparativo, se constituye en una herramienta facilitadora para el análisis. Es necesario aclarar que se entiende la noviolencia como un método de lucha que ha venido desarrollándose desde varias vertientes del pensamiento desde los siglos XVII y XIX consolidándose y construyéndose progresivamente. Tiene antecedentes y representantes como las de Étienne de La Boétie (1530-1563) en su “Discurso sobre la servidumbre voluntaria, El uno contra todos” ya en el siglo XVI, o Henry David Thoreau (1817-1862) en su texto de “La Desobediencia Civil” en el siglo XIX o León Tolstói (1828-1910) a finales del mismo siglo y principios del XX, quienes en general crean algunas de las bases sobre la noviolencia. En realidad esta evolución o esta “genealogía de la resistencia noviolenta” no se concreta y se sintetiza hasta los estudios de Gandhi (1869-1948). La idea principal de Gandhi se condensa en Ahimsa (No matar), y en Satyagraha (Búsqueda de la verdad) que son considerados para Gandhi el fruto de un conocimiento milenario y las bases teórico-prácticas para una resistencia en el camino de la “liberación de hombres y los pueblos” (Gandhi, 1998). En términos de Mario López Martínez (2009) la clave del pensamiento del Ahimsa y el Satyagraha, es que se muestra en la idea de que es posible hacer política y dirimir conflictos sin violencia.

Teniendo claras las dos temáticas centrales, para efectos metodológicos el presente trabajo se abordará desde cuatro divisiones o capítulos, primero unas antecedentes y contextos de la historia Nasa, pasando por unos precolombianos, durante la conquista y la colonia, en donde se prestara atención a las historias de la Cacica Gaitana y Juan Tama. El segundo apartado, es un análisis de estas historias en relación a lo que representan y significan para las resistencias indígenas en el Cauca en la actualidad. El tercer apartado por su parte será el análisis de estas mismas historias en la actualidad, pero desde un enfoque y lectura desde la no violencia. Finalmente se presentaran unas conclusiones, en donde se intentaran concretar las ideas centrales del documento.

1. ANTECEDENTES Y CONTEXTOS HISTORICOS

Se parte de la idea que la historia y el estudio de la misma no se centran en el conocimiento meramente de vestigios y fechas, por la simpleza de conocer, sino que de lo contrario se cree que su estudio sirve para entender mejor tanto el presente como el futuro. Partiendo de esta perspectiva el poder conocer y entender mejor como era la organización precolombina, los procesos de conquista del continente, de Colombia y del Cauca, al igual que el paulatino desarrollo de dominación y control que se configuró con la colonia, lo que nos permite analizar tanto un presente como un futuro de las poblaciones Nasa. El papel de la historia y la memoria en estas comunidades es fundamental (Rappaport, 2000) y sirve como precedente para construir y tejer en la actualidad.

1.1 Antecedentes precolombinos.

Los conquistadores se encontraron frente a un sistema de gobierno el cual no sabían cómo identificar. Las unidades políticas eran los cacicazgos y estos a su vez estaban subdivididos en principales. Los territorios que comprendían el área de Tierradentro en el siglo XVI eran de carácter multiétnico y estaba habitado tanto por Nasas, Guanacas y Pijaos.

Según algunos cronistas en el territorio Nasa existían tres unidades políticas distinguibles, las cuales estaban dirigidas por tres caciques: Páez, (al norte del río Páez) Suyn (cuenca río Moras) y Abirama (Sur, parte baja del río Páez).

En este sistema la máxima autoridad era el Cacique, sin embargo dentro de esta figura igualmente existían diferentes rangos. Estaba el cacique mayor o supremo que era Oyasgüen, debajo de él se encontraban otros igualmente caciques que se encargaban de diferentes secciones del territorio, que encabezaran partes más pequeñas de la comunidad o que había liderado puntualmente los asentamientos en periodos específicos. Por esta razón es que a la llegada de principalmente los jesuitas, se habla de que dentro de las comunidades había una cantidad considerable de caciques, sin contar con los principales que del mismo modo se encontraban en las tareas “administrativas” (Rappaport, 2000).

Los gobernantes menores o por debajo del jefe supremo, estaban unidos con el gran Cacique por lazos de parentesco, y su jerarquía o su rango se disponía por un orden generacional. La sucesión se disponía principalmente padre-hijo/hija, o tío sobrino/sobrino. Sin embargo esto no era garantía de que los supuestos herederos tuvieran la potestad de gobernar los territorios, en ocasiones el padre podía tener varios hijos, y en esa medida generacionalmente se iban ocupando los cargos.

Otro aspecto fundamental para tener en cuenta en el estudio de los cacicazgos Nasa es ver el alcance o las funciones de las que disponía el cacique. Por ello al compararlo con otros gobernantes se puede decir que en rasgos generales no eran severos, y su respeto no estaba basado en el temor de sus súbditos. Por el contrario, los hogares de los caciques eran interpretados como lugares de orden cósmico. En estos lugares se realizaban ceremonias y de lo contrario el anfitrión ofrecía chicha y alimentos a los invitados. Sus funciones de toma de decisión, diplomáticas o militares sólo se realizaban en tiempos de guerra. La lealtad no estaba mediada ni geográficamente, ni por parentesco, tampoco se recogían tributos, su presencia en tiempos de paz era casi invisible. Es por ello que la figura de cacique o cacica puede identificarse más como un árbitro que como un gobernante, adicional a que su poder estaba limitado por el consenso del grupo. Sí el abusaba o por el contrario se ausentaba de sus obligaciones era abandonado por sus súbditos. En gran parte la composición de líderes era amplia, y por ello en muchas ocasiones estaban sujetos a los caprichos de sus seguidores (Rappaport, 2000).

Sin embargo la verdadera fuente de poder de la que disponían los caciques eran las que estaban relacionadas con todos los temas chamánicos.

Eran los encargados de realizar las ceremonias antes de la guerra y desempeñar todos los papeles de lo sobrenatural en el territorio. De esta manera su poder no estaba centralizado y dependía del apoyo popular que sustentaba sobre la autoridad sobrenatural de su presencia.

Por esta razón es que al llegar diferentes conquistadores a este territorio adoptaron diferentes formas para nombrar a estos pobladores. Es claro que la noción del *otro* o de “monstruo” fue la que predominó (Botero, 2011). Aun así, uno de los conceptos más interesantes que se acuñaron por parte de cronistas para referirse sobre todo a la organización política Nasa, fue la de Behetrías. Fue una de las concepciones menos nocivas y sobre todo un poco más cercana que tenían los conquistadores como referencia ya en la península. Aunque en términos generales se pueden decir que entre el concepto de Behetrías que existe en la Corona Española, y las formas de organización de la administración del poder Nasa existen grandes diferencias, el que haya sido usado por cronistas como recurso descriptivo de algo parecido y ya conocido, es muy significativo.

Existen grandes diferencias en la medida en la que en el caso castellano principalmente se trataba de un título señorial enmarcado dentro de unas relaciones propiamente medievales, cosa que para el caso Nasa, al tratarse de cacicazgos no era así. Los señoríos parten de la base de una pretendida regulación jurídica, del reconocimiento legal de un señor o entidad frente a la posesión de una propiedad. Y aunque esta regulación fue muy cambiante y progresiva, dando equívoco e indistinción entre un tipo de señorío y otro, guarda las bases y los principios jurídicos de la propiedad. En este caso las behetrías constituyen uno de los primeros eslabones en la consolidación del modelo señorial en la España medieval, en la que progresivamente estas figuras se fueron transformando en realengos, abadengos y solariegos (mercedes, mayorazgo, etc.).

El caso Nasa aunque existe una figura predominante como la es la del cacique, no está mediada por una reglamentación propiamente jurídica, como sí es entendida en la España medieval. Tanto las relaciones de jerarquía como la forma de elección de estos caciques era más de tipo étnico y de preponderancia chamánica y religiosa, que iba acompañada de una historia y de unos antepasados. Por ello aunque existe una sucesión y transmisión de cargos a través de lazos de parentesco, son destinados a

ejercer este mismo tipo de labores, no ejercen ni el miedo ni el control sobre sus “vasallos o pastores”.

Por eso es que se convierte en significativo que los cronistas hagan mención de behetrías en diferentes casos en América Latina. El concepto de behetría castellana puede estudiarse principalmente desde la aportación del historiador medievalista Carlos Estepa Diez, quien presenta una obra conclusiva en dos tomos llamada “Las Behetrías Castellanas”. El concepto que elabora Estepa Diez es muy complejo y amplio, y se centra sobre todo en los casos tan diversos vividos en la Castilla medieval. Y desde esta perspectiva es una temática que en el sentido estricto no se va a desarrollar en este contexto. Sin embargo sí sirve como precedente teórico para la extrapolación de lo que significó la organización del poder en el caso Nasa.

Una definición de Behetrías sería: “Tierra en la que su cultivador gozaba de libertad de elegir a su señor” (Estepa, 2003, p. 10). En donde tanto “cultivador” como el “señor” tiene un compromiso tácito del cumplimiento de unas obligaciones. Es decir, el cultivador puede elegir o no, si quiere beneficiarse de la seguridad y los servicios ofrecidos por dicho señor.

Ahora teniendo en cuenta esta definición mínima o lineamientos básicos de la behetría castellana se puede ver que en el caso Nasa existen algunos de estos elementos y pueden asociarse. Es muy común encontrar en la bibliografía americanista o indigenista, al referirse a algunas comunidades andinas, concretamente a la Nasa, como pueblos sin temor a su señor. Autores como Arango (1997, 2000) hablan de pastores sin obediencia ciega a su cacique. Se plantea la existencia de un gobierno basado en el cumplimiento de unas obligaciones mutuas del gobernante o cacique como de sus allegados o pastores.

Estas obligaciones sí que están enmarcadas dentro de unas relaciones de preponderancia, es decir el cacique está por encima de los demás miembros de la tribu, sin embargo su poder no emana del miedo o la servidumbre, sino de la elección y unión de la población alrededor de un líder espiritual o guía comunal. Esta es una diferencia fundamental, y sobre todo un antecedente de como ya se percibe el poder dentro de las comunidades.

La relevancia de su presencia se fundamenta en el ejemplo y en la consecución del día a día. Por ello en muchos casos la vivienda del cacique constituía un lugar de reunión y de intercambio de diferentes productos y materias, y sobre todo cultura y conocimientos. El cacique no se percibe

como un tirano sino como la persona sabia que instruye y reparte, si hay excedentes de producción.

Su figura interviene muy poco, y sólo se evidencia su posición preponderante en momentos de conflicto o guerra, los cuales son vistos como casos aislados.

De esta manera si se parte de estos antecedentes de organización política, es evidente que la conquista por parte de la corona española desconfiguró y transformó las unidades políticas constituidas en los años anteriores a 1492 en el territorio de Tierradentro.

La condición de poca centralidad y rigidez en el sistema político Nasa, al igual que la ubicación de sus territorios en medio de los valles en las cordilleras dificultó y retrasó el sometimiento por parte de la Corona, diferente para los casos en los que sus sistemas políticos eran más rígidos y centrales, y por ende más fáciles de penetrar por los invasores, como lo fue el caso Azteca, Maya o Inca.

Estos desajustes y reconfiguraciones a la fuerza se pueden evidenciar concretamente en el caso y el contexto de la experiencia de la resistencia de la cacica Gaitana y posteriormente en el de Juan Tama.

1.2 Durante el periodo de conquista.

La conquista del territorio de lo que hoy conocemos como Colombia se inicia con la expedición del mismo, en 1499 por Alonso de Ojeda, quien desde el norte (Antillas) llegó a la Guajira. La percepción frente a los pueblos indígenas era que entre ellos había un desarrollo muy diferente. Había muchas tribus o cacicazgos a lo largo de toda la geografía, Costa Atlántica, Andes, Pacífico, Orinoquia, Amazonia, todas ellas en su mayoría con una composición de agricultores, cazadores y pescadores.

En 1500 se había declarado una primera idea de los indígenas como "*Vasallos Libres*" y en 1503 se estipulaba la esclavización sólo en el caso de declarar la una "*Guerra Justa*", por lo que se creó la famosa y risorio figura del *requerimiento* en el que en otro idioma se le hacía un recitativo a los indígenas para que aceptaran a la Corona y al cristianismo. Si no aceptaban dicho *requerimiento* era potestad para que los conquistadores pudieran hacer uso de la violencia. De esta manera, el indígena fue tratado y considerado por los españoles como caníbal y sirvió de justificación para la esclavización y el sometimiento (Arango, 1997).

Hubo dos puntos de expansión y conquista por parte de los españoles. El primero procede del norte, de las Antillas al sur, y se ralentiza a la entrada de territorio colombiano. Y el segundo, se constituye a partir de 1519 del traslado y refundación de Santa María en lo que hoy es Panamá, el cual permitió el impulso de una serie de expediciones al Pacífico americano, entre ellas la de 1524 de Francisco Pizarro en el Perú. Una vez establecido el control sobre el territorio Inca es que se empieza a ver la expansión de sur a norte, y se da la fundación de San Francisco de Quito por Sebastián de Belalcázar quien venía de colaborar en la conquista de Perú con Pizarro. En 1538, se es la llegada de Pedro de Añasco a territorio Nasa, y la fundación del reguardo de Timaná.

En esta empresa es fundamental la figura de la encomienda, la cual significó el brazo y la herramienta por medio de la cual se llevó a cabo el accionar por parte de la corona española. Los antecedentes y orígenes directos de la encomienda, están en la Castilla medieval del periodo de la "Reconquista". Y aunque la encomienda de la "reconquista" y la "Americana" son atemporales, guardan los mismos principios esenciales para su aplicación y administración. En ambos casos se parte primero, de la imposibilidad del Rey de hacer presencia y configurar un supuesto poder "absoluto", y segundo y más importante, dar utilidad y usufructo a una fuerza de trabajo y a un territorio a partir de una idea de evangelización, amparo y doctrina.

Las condiciones de tierra -en América- al igual que las condiciones sociales que encontraron los colonizadores eran muy propicias para llevar a cabo la encomienda, la tierra era abundante y barata, había mucha mano de obra, estaba la minería que necesitaba mano de obra no cualificada y también había un mercado asegurado para las cosechas y los minerales extraídos como lo era todo el Imperio y sus colonias (Mira, 1996)

En los primeros años de la conquista y a medida que esta fue avanzando, y al no existir una legislación clara, la mayoría de los conquistadores usó el sistema de "Servicios personales" visto como que el indígena debía prestar todo tipo de servicios al encomendero, que iba desde los trabajos en las minas, hasta lo que eran las labores domésticas y personales (Gamboa, 2004, p. 753)

Entre el imaginario de los conquistadores estaba la idea de que el indígena era "flojo" y que en esa medida tenían que "*ser compelidos a*

trabajar”, para lo que era necesario que se repartiera entre los colonos quienes los adoctrinarían y a cambio los indígenas trabajaran sin remuneración varios días de la semana, dando a cambio lo que nuevamente vienen a ser los “servicios personales. (Arango, 2000)

Al igual que en resto del continente la forma por la que fue colonizado el territorio de Tierradentro es a través de la encomienda. Sin embargo tomando como fuente los censos Tributarios, se puede decir que en realidad estas encomiendas no fueron efectivas ni lucrativas para la corona sino hasta 1640, dada la gran conflictividad de la zona.

2. LA CACICA GAITANA (1538-1540)

2.1. Antecedentes

La historia y los acontecimientos que se viven en tiempos de la Cacica Gaitana son claramente en el contexto de la conquista. Se desarrollan durante el siglo XVI y sólo puede entenderse bajo la idea de la una incipiente consolidación del modelo colonial y de conquista llevado a cabo por los Reyes Católicos.

El proceso de conquista en Colombia se da de manera tardía. El tan vasto e inhóspito territorio americano, complicaba mucho el acceso de los conquistadores a zonas donde habitaba la población indígena. El acceso a estos territorios implicaba unos gastos y costos muy altos que la Corona no podía asumir. Por esta razón la Corona española tuvo que delegar su poder y recurrir a la ambición y el deseo de unos particulares o privados, por medio del derecho de conquista. Este garantizaba tanto títulos como poder y prestigio del conquistador por el haber prestado para la corona tan difíciles y peligrosas campañas de expedición como las que se hicieron a inicios del XVI.

El primer contacto con las poblaciones Nasa se da en las expediciones de Sebastián de Belalcázar y Pedro de Añasco.

2.2. Hechos e historias.

Tras la fundación de Timaná, los diferentes conquistadores se proponen la tarea de hacer valer su poder, e ir conquistando paulatinamente el resto de los territorios Nasa. Por ello en uno de estos alardes de grandeza, Pedro de Añasco decide convocar a la población indígena de Timaná con el fin de

dejar claras las dinámicas de poder a las que tienen que someterse y obedecer (requerimientos y encomienda).

Ante esta convocatoria Timaco hijo de la Cacica Gaitana decide no presentarse ante la figura de Añasco, (al no representar para él ninguna figura de poder), y permanecer ajeno ante estas nuevas instituciones. Este acto fue interpretado por Añasco como un acto de alta desobediencia, y decide reprender a Timaco como forma de tanto generar temor como de dar ejemplo de lo que puede pasar al que desobedezca. La población, que tampoco estaba acostumbrada a este tipo de relación de poder (como se ha mencionado en los antecedentes precolombinos) vio los hechos de Timaco, que fue condenado a pena de muerte, quemado vivo en la hoguera, como motivos más que suficientes para entrar en guerra.

Estos hechos son presenciados por la Cacica Gaitana quien decide cobrar venganza por la muerte de su hijo. Para ello aprovechando sus influencias y filiaciones con otras comunidades indígenas, une a Nasa, Pijaos y Yalcones para pelear contra Pedro de Añasco y los conquistadores cercanos a Sebastián de Belalcázar conquistador “mayor” de la región.

De esta forma en 1538 meses después la Cacica con la unión de las otras comunidades asalta y vengó la muerte de su hijo con la vida de Pedro de Añasco quien es decapitado como señal de victoria. La muerte de Añasco es narrada de diferentes maneras. Una de estas narraciones dice que fue decapitado y su cabeza fue lanzada al río como simbología de que el mal regrese por donde vino. Otros dicen que fue descuartizado poco a poco con una muerte lenta, en donde la Cacica fue llevando las partes de su cuerpo a diferentes poblaciones indígenas, en donde con sus partes celebraban rituales y rezos para espantar el mal que les acaecía. Mientras que otros dicen que sus partes fueron llevadas a dominios españoles con el fin de mostrar el poderío y la fuerza de los indígenas intentando amedrentar a la Corona y a los españoles en general (Hernández, 2004).

Estas tres narraciones pueden tener cada una parte de verdad, la simbología en dado caso era de una respuesta violenta frente a unos hechos violentos como fue la muerte de Timaco.

Tras la muerte de Añasco, en estos años se dieron una serie de victorias militares por parte de los indígenas, 1540 contra Juan Ampudia, Gobernador de Popayán en ese momento, en búsqueda de la venganza por Añasco; en 1541, en el cañón de Tágala, el general Belalcázar emprendió una campaña

para la exterminación de los indígenas, en la que terminó derrotado y tuvo que huir para salvar su vida; la victoria de 1562 contra el capitán Domínguez Lozano, quien tuvo que huir igualmente, teniendo como resultado la derrota final en 1571; la toma de la Plata seis años después por parte de 25 mil indígenas; la toma y destrucción de la ciudad de Nueva Segovia, la destrucción de Caminitos y finalmente los intentos de la toma de Popayán son muestra de la fuerza del pueblo indígena y de los tipos de resistencia que emprendieron contra los conquistadores.

Estas situaciones constituyeron un ejemplo de posteriores luchas hasta 1620 cuando finalmente el poderío militar y la escalada de violencia y conflicto beneficiaron a la Corona española, quien finalmente se alzó victoriosa y logró someter a las poblaciones indígenas. (Hernández, 2004)

2.3 Consecuencias

Se pueden encontrar cuatro consecuencias relevantes en lo que significó el levantamiento y la resistencia de la Cacica Gaitana. La primera, es que la Cacica en su afán de venganza no midió en ningún momento la correlación de fuerzas y la posibilidad de que España tuviera un poderío militar tan considerable, el cual tarde o temprano, iba a imponerse frente a las fuerzas indígenas, quienes finalmente sucumbieron.

La segunda, es que la escalada de la violencia facilitó las cosas para la corona española quien con estos hechos pudo justificar el incremento de recursos para la guerra y la disposición de mayores efectivos y armas para menguar la amenaza que representaban los Nasa.

La tercera, va en relación a los sistemas de encomienda, los cuales para el caso Nasa, se pudieron perfeccionar y mejorar. Se dan unas condiciones en dos sentidos, en primer lugar, porque con la guerra, la población indígena al ser muchísimo menor, al tener tantas bajas, la cantidad de personas a las cuales tenían que controlar, se redujo y fue más fácil. A partir de estos primeros núcleos se fueron adquiriendo conocimientos de las poblaciones indígenas y de las maneras para tener mayor calado del sistema de encomienda. En segundo lugar, la condición que permitió que se consolidaran estos resguardos fue, que al estar estos territorios con un mayor flujo militar y burocrático (flujo y dinamismo generado a raíz de la guerra), se perfeccionó la implementación del sistema. De esta manera para

1600 ya estaba produciendo beneficios y réditos en la explotación del territorio.

Y finalmente, la principal consecuencia y más devastadora es que a raíz de estas guerras la persecución a los Nasa fue aún mayor, lo que dejó como saldo miles de muertos y miles de desplazados, provocando prácticamente el aniquilamiento de la población indígena. Según Raúl Arango en el caso colombiano para 1492 había aproximadamente 10 millones de personas en todo el territorio, y para 1650 era menor o igual a 400.000. De igual forma Raúl Arango también dice que para el caso Nasa estas cifras pudieron ser más alarmadoras. (Arango, 1997)

2.4. Durante la Colonia.

Durante los primeros años de la historia Colonial el territorio de Tierradentro hacía parte de la Jurisdicción de Popayán al igual que esta pertenecía a la Audiencia de Quito. Como se mencionó con anterioridad la Corona española había sido capaz de conquistar el territorio del Valle de Pubén, pero no había podido controlar las diferentes tribus indígenas que se encontraban alrededor como lo eran los Nasa, Pijaos, Timanaes y Yalcones, con lo que el territorio de Popayán se presentaba como un territorio fronterizo y problemático. Es sólo hasta el siglo XVII cuando se pueden como tal legalizar e institucionalizar estos terrenos quedando en manos de los conquistadores.

Del siglo XVII al XVIII Popayán progresivamente se fue convirtiendo en un centro minero. Las haciendas ganaderas prosperaban y alimentaban los centros mineros, las otras haciendas producían grano. La falta de mano de obra fue suplida con indígenas traídos de territorios aledaños. Se conforma igualmente la hacienda de caña de azúcar, en donde los indígenas fueron “trapicheros”.

Paralelamente el pueblo Nasa pierde la guerra, entra al sistema de encomienda y empieza a ser parte de las grandes haciendas del momento. Los desplazamientos indígenas no cesaban pero del mismo modo el sistema de encomienda también se fortalecía

En otros casos fue la misma población indígena la que decidió poblar aéreas aledañas al territorio de Popayán como lo fueron los territorios de Paniquita, Jambaló, Pitayó, Quichaya, Toribio y Tacueyo. Algunas fuentes indican que estas poblaciones se asentaron en estos territorios siguiendo el

exilio de sus caciques o los hijos de los caciques. Otras dicen que fue por cuestiones ecológicas y de producción, pero es evidente que el mayor motivo de desplazamiento fue la presión por parte de la Corona española (Rappaport, 2000).

De estos nuevos asentamientos y del mismo modo de estos nuevos caciques, es que se darán las condiciones para que se dé la conformación de los resguardos indígenas en la región de Tierradentro. Son estos los antecedentes que impulsarán a Manuel de Quilo en 1700 a reclamar una figura jurídica como el resguardo, la cual significaba una alternativa distinta de resistencia a la confrontación directa la cual implicaba o tenía como consecuencia, fracaso, el aniquilamiento sistemático de la población, como había estado sucediendo en años anteriores. La figura de Juan Tama será fundamental y permitirá el impulso de una primera idea de autonomía a partir de los resguardos.

3. JUAN TAMA

3.1 Antecedentes

Al encontrarse ya en un sistema meramente colonial, a la Corona no le interesaban que se mantuvieran las dinámicas de guerra y exterminio, puesto que representaban un déficit en la producción y explotación de los recursos. El modelo colonial; y el control son casi totales y en sentido las estructuras sociales y políticas Nasa ya están supeditadas a las de la Corona.

Esta supeditación a la Corona creó la necesidad de generar nuevas unidades políticas, en las que la lealtad y la filiación se mediaran frente al cacique desde una nueva perspectiva. A mediados del Siglo XVII la adaptación de los Nasa ya era importante y habían logrado rescatar algunas estructuras precolombianas como lo fue la división del territorio en cabeza de tres grandes caciques, quienes, se transformaron en caciques ladinos (hablan o entienden el español), y quienes pudieron reinterpretar la legislación colonial para el beneficio de sus propias comunidades.

Estos tres caciques por su parte construían su poder a partir de filiaciones de parentesco que fueron aprovechadas por Juan Tama para fortalecer a la comunidad y poder desde la unión reclamar y exigir situaciones convenientes como lo fueron los títulos otorgados a Juan Tama de los resguardos de Vitoncó en 1700.

3.2 Hechos e Historias

La historia que se teje alrededor de Juan Tama fluye a partir del legado de la tradición oral del pueblo Nasa, como en los diferentes títulos y documentos escritos en posesión de la Corona española. Por esta razón es importante contrastar ambas fuentes porque de ellas se pueden extraer ideas de cómo es la construcción del conocimiento histórico Nasa.

Partiendo de la tradición oral Nasa se dice que Juan Tama, mejor conocido como Juan Tama de la Estrella, nació de la unión de la estrella y de la laguna. Un día vieron que ocurría algo raro en la laguna y fueron a ver qué pasaba. Se encontraron con una criatura extraña con escamas que era Juan Tama. A esa criatura le amantaron mujeres vírgenes quienes perdían la vida al alimentarlo. Juan Tama tomó de estas mujeres la figura humana y creció para convertirse en el líder de los Nasa.

En caso de la historia documental, en realidad sólo se encuentran los títulos aceptados y dispuestos en la corona en donde los caciques Juan Tama y Manuel de Quilo recibieron el cargo y los títulos de los resguardos de Vitoncó y Toribio. Actual antecedente legal más importante para el entendimiento de la resistencia indígena comunitaria Nasa.

3.3 Consecuencias

Podemos ver dos consecuencias principalmente. La primera y que es fundamental, es que representa el primer ejemplo de que es posible el uso de la historia para el presente. Juan Tama tomó del pasado unas raíces ancestrales para justificar su poder y transformar la nueva historia Nasa. Juan Tama tomó figuras como la del Cacique de Talamá, quien fue un cacique precolombino, y lo hizo pariente y familiar suyo como forma de enraizar el pasado, y construir un presente, según los contextos tan convulsos y tan excluyentes como los que se vivían en 1700.

Segundo, que su imagen se constituye como figura arquetípica de la cultura Nasa (Eliades, 2008). Hace las leyes de Juan Tama, se perfila como una figura casi heroica que puede verse en el pasado en un presente como el de 1700 y un futuro lejano. Se dice que Juan Tama actualmente todavía se aparece entre las poblaciones indígenas para guiarlos y advertirlos de los peligros.

Análisis desde el significado de la historia para las resistencias indígenas comunitarias en la actualidad

En este punto es necesario aclarar que las resistencias indígenas comunitarias se autodefinen como:

“Plataformas de trabajo social y comunitario en el que a través del desarrollo de procesos de organización han hecho respetar sus derechos como pueblos autónomos y originarios del territorio colombiano. En este sentido son la unión de diferentes procesos comunales que se han gestionado desde las mismas comunidades indígenas con el fin de generar instituciones más amplias y mejor organizadas desde las que pueden reclamar más visiblemente sus derechos”(Asociación de Cabildos del Norte, www.Nasaacin.org).

Estas organizaciones en la actualidad están representadas principalmente por la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte de Cauca (ACIN) y el Consejo Regional de Indígenas del Cauca (CRIC) quienes dentro de sus organizaciones albergan diferentes experiencias comunitarias como lo fueron el proyecto Nasa, el proyecto Global, la resistencia indígena de Caldonó, entre otros.

La resistencia indígena comunitaria viene fortaleciéndose y construyéndose desde la década de los 70 y ha constituido un icono de resistencia pacífica la cual busca nuevos escenarios de paz y reitera la idea de comunidad propia de la comunidad Nasa. Aunque esta ha hecho presencia a lo largo de la historia del pueblo Nasa, es en el siglo XX donde se perfila como una resistencia civil sólida y sobre todo que parte de principios no violentos.

A rasgos generales dentro de las resistencias indígenas comunitarias según Esperanza Hernández (2004.), existen seis bases que sustentan el desarrollo y los procesos de lucha que llevan a cabo las poblaciones Nasa del norte del Cauca:

La primera, la participación comunitaria, el fortalecimiento de un pensamiento crítico por parte de la comunidad, generar iniciativas para la búsqueda de soluciones, proponer ideas productivas, tomar decisiones, proteger la cultura y proyectar a futuro.

La segunda, la participación política, que ha permitido la incidencia y el ejercicio del poder desde una perspectiva propia, desde y para la comunidad.

La tercera es el diálogo permanente, el cual parte del legado histórico de las comunidades, que parte del principio de estar abiertos siempre al diálogo en circunstancias conflictivas.

Cuarto, el plan de emergencia, el cual representa la entidad encargada de la protección de los territorios encaminada a la búsqueda de métodos noviolentos de la defensa de la cultura, autonomía y el rechazo a los actores armados dentro del conflicto. De donde se desprenden dos componentes más:

Cinco, la guardia indígena, el cual es un cuerpo de defensa sin armas integrado por miembros de la comunidad, tras previa capacitación, y quienes deben defender la cultura, autonomía, territorio y velar por la defensa de los Derechos Humanos a través del pensamiento, la inteligencia y el diálogo.

Y finalmente, seis, la asamblea permanente, que es otro mecanismo de defensa de la comunidad, son lugares para resguardarse sin necesidad de desplazarse, la población se reúne en el sitio estipulado para la asamblea permanente, el cual está dotado de duchas, lugares para guardar provisiones entre otras facilidades, donde se delibera y se mantienen hasta que puede volver a su lugar de residencia y haya pasado el peligro.

4. FIGURAS HISTÓRICAS Y MOVIMIENTO INDÍGENA

Teniendo en cuenta estas bases se puede ver como la imagen de cada una de las historias ya sea la Cacica Gaitana o Juan Tama se encuentra en relación con los métodos del movimiento indígena.

4.1 Resistencia actual y la Cacica Gaitana

De los aspectos más relevantes de las historias de la Cacica Gaitana para la actual resistencia va en dos sentidos, tanto en lo que le ha servido a la población como lección de lo que es mejor evitar.

En un sentido positivo la gran lección de la cacica fue que le mostro a la población indígena la posibilidad de victoria, de lucha y sobre todo de resistencia. En esta medida la idea de independencia y resistencia es una lucha ancestral, ya lo hizo la Cacica y lo han seguido haciendo tras de ella los pueblos indígenas en el siglo XIX, XX y XXI.

“No nos han dejado descansar. En cada época de agresión utilizaron estrategias diferentes para exterminarnos o someternos. Siempre nos tocó

defendernos empezando por descubrir lo que había detrás de la máscara de mentiras y promesas con las que llegaron a robarnos y matarnos, según ellos “por nuestro bien”. Para cada agresión hemos tenido que diseñar otra forma de resistencia. Aquí estamos y aquí nos quedamos”(Asociación de Cabildos del Norte del Cauca (ACIN) www.Nasaacin.org).

Y en el otro sentido se dieron cuenta de lo que es mejor evitar la escalada de violencia como la que se desató, cuando la correlación de fuerzas es tan dispar, las vías militares, sólo favorecen al de mayor poderío (militar). En este sentido las menos posibilidades de victoria son menos probables, y sobre todo que representan el aniquilamiento de la población.

“La Gaitana, su lucha fue una lucha armada, lo otro es que es una mujer y la mujer se relaciona con el territorio, con el vientre, entonces una mujer junta primero a su pueblo Nasa, luego convence a los yalcones y [...] a los pijáos y hace esa guerra de lucha sin mirar las consecuencias” (Pascué, 2013, p. 13).

4.2. Juan Tama y movimiento indígena

La importancia de Juan Tama de igual forma se ejemplifica en lo que con anterioridad se evidenciaron como consecuencias. En este caso se pueden ver mejor contextualizadas: primero modifica las concepciones de historia, y segundo que construyó las primeras ideas de autonomía representadas en su arquetipo (Eliades, 2008).

Lo que respecta las modificaciones a las concepciones históricas, se puede decir que se pueden entender desde tres aspectos:

1) Una historia para el presente, en la que sí partimos de los conceptos Kantianos de su obra el “Conflicto de las Facultades” habla sobre el poder simbólico de las revoluciones, y en los acontecimientos que son capaces de dejar huellas o signos de potencia en la memoria de las sociedades. (Kant 2004) El poder de calado sobre el conjunto social, de quienes, aún sin participar sin haber sido sus actores fundamentales, establecen una relación con ese acontecimiento es, la capacidad de transformación, lo que es relevante. Se puede interpretar esta idea como un tipo de relación con la historia pasada, que pretende y a su vez se convierte en instrumento de actualidad. Para Rapaport (2000) en el caso Nasa es evidente:

La tradición de la resistencia Nasa está profundamente enraizada en el pasado. Los habitantes de Tierradentro han inscrito la historia de su lucha en su geografía sagrada, de tal forma que el pasado y el

presente se encuentran en el territorio en el que viven, cultivan y caminan" (Rappaport, 2000, p. 37)

2) Dejo las bases para la construcción de la propia historia Nasa. Al considerarse un cacique ladino, este pudo tomar la linealidad del relato judeo-cristiano y asimilarlo a la tradición oral que configuraba la historia Nasa. De esa manera, marcó unos acontecimientos pasados y unos futuros para poderlos enraizar con la cultura y las tradiciones Nasa. De tal modo que el dialogo permanente del que hablan las resistencias indígenas comunitarias están en relación a la idea de mantener presente el legado histórico de dicho pueblo.

3) Finalmente, partiendo de lo anterior es que se puede ver claramente cómo es que se constituye la idea de territorios ancestrales (historia ancestral) donde el pasado el presente y el futuro pasan a ser parte de un todo. Por ello el arquetipo de Juan Tama en la actualidad se dice que se sigue apareciendo.

El segundo aspecto de gran importancia es del mismo modo las bases para la autonomía, es el primer ejemplo en donde se toman los títulos nobiliarios españoles para reivindicar unas necesidades comunales. Estos títulos representaban la potestad de Juan Tama y otros caciques a poder ejercer una jurisdicción sobre sus territorios. En la actualidad, la imagen de los títulos de Juan Tama es muy repetida, constituye una imagen de la autonomía de los pueblos, y se protege y fortalece a través del plan de emergencia al igual que de la guardia indígena. Otro ejemplo de la importancia y el calado de la propuesta de Tama se puede observar en lemas como el del CRIC, que es "Unidad, tierra y cultura".

5. ANÁLISIS DE LOS CONTEXTOS Y ACONTECIMIENTOS DE LA CACICA GAITANA Y JUAN TAMA DESDE LA NOVIOLENCIA

5.1 La Cacica Gaitana y Noviolencia

El caso de la Cacica Gaitana es más que nada de un ejemplo de los contrastes que pueden existir entre diferentes tipos de resistencia. En este caso la resistencia de la Cacica representa una forma de lucha con el uso de la violencia. Partiendo de las bases teórico-doctrinales de la noviolencia se puede ver que es un claro ejemplo de lo que constituye el abandono o descuido de los métodos o medios.

En palabras de Gandhi, el cuidar los métodos es esencial en la medida en que constituye la única y verdadera herramienta para poder llevar a cabo los objetivos. Para Gandhi aunque los objetivos o fines sean lo más nobles posibles, si no se cuidan los métodos, estos objetivos pueden ser encajecidos o malversados. (López, 2012)

Los métodos son el primer momento de la lucha. Los objetivos son algo que se desea o a lo que se quiere llegar, por ende no hay ninguna garantía de su logro. Mientras que los métodos sí que están presentes en todo momento de la lucha, y en esa medida su cuidado inicial es un avance real y latente de los objetivos que se quieren conseguir.

Un aspecto que es importante resaltar de este ejemplo de forma de lucha desde los preceptos de la no violencia es: Que se materializa y se manifiesta la unión de diferentes pueblos indígenas como es el caso de los Pijaos y los Yalcones. Y que se rompe la idea de pasividad o de conformismo. La no violencia es pugna, lucha, forcejeo, pero a partir de usos y la negación de la violencia. Para Gandhi es más preocupante la figura del desentendido, indolente o apático, que el que decide usar la violencia para resistir. Sin embargo, considera que el uso de la violencia genera efectos perversos y sobre todo deslegitima la lucha. Por eso nuevamente en este caso cree que la “resistencia del valiente” está en poder entender que la violencia sólo genera una escalada mayor del conflicto, y por ende hay que hacer sacrificios reales para poder luchar sin tener que usar la violencia.

5.2 Juan Tama y No violencia

Materializa el ejemplo más claro de resistencia sin el uso de la violencia. Durante la época colonial. Representa de igual forma el primer un giro epistemológico en la búsqueda de otras las herramientas para poder resistir sin tener que recurrir a la escalada del conflicto, la muerte o la destrucción.

También es el primero en asimilar y darse cuenta de que no podía luchar militarmente contra una fuerza superior como lo constituía la corona española en su momento. La lucha armada significaba un camino y una derrota fácil, militarmente no tenían nada que hacer. Por ello se vio en la necesidad de pensar en otras alternativas. Algunos teóricos de la no violencia (como Gene Sharp), hablan del Jujitsu político, entendiéndolo como el uso de la fuerza del otro para cambiar la inercia de los acontecimientos. (López, 2009)

En este caso Juan Tama hace uso de este Juijitsu, usando las instituciones y fuerzas de la Corona para los beneficios y el bienestar de su comunidad. Toma figuras como el cabildo, y los títulos de resguardo para sus propios beneficios.

Sí se parte de los planteamientos de Gandhi, quién sintetizó y desarrolló más claramente un método de lucha no violenta se puede profundizar en él análisis. Gandhi logra articular la teoría con la práctica, englobando de esta forma, y dándole por nombre a su lucha y al del movimiento indio, Satyagraha. El método de la lucha Satyagraha está constituida a partir de unos los elementos que componen su “programa constructivo”, que son los que dan sentido y fundamento a dicha lucha. Podemos entender la lucha gandhiana a partir de seis principios: Satya, verdad, Satyagraha, «búsqueda», «fuerza» o «persistencia» de/ en la verdad, Aimsa, no matar, swaraj, derecho y acción de la autodeterminación y Swadeshi identificación con un lugar y una pertenecía. “Territorios Ancestrales”. (López, 2012.)

Partiendo de estos seis principios gandhianos, en el caso concreto de Juan Tama, se pueden rastrear: Aimsa, con la imaginativa y el uso de otros métodos diferentes a la violencia, como lo fue el reclamo del título de resguardos, Satyagraha y Satya, en el propósito y la persistencia por que se constituyera una propia historia Nasa, hecha desde y para los Nasa. Swaraj, representado en lo que constituye hoy para los Nasa el primer ejemplo de autonomía, la posibilidad que tuvo Juan Tama de elegir a sus principales, delimitar su territorio y mantener su jurisdicción. El cacique Juan Tama pasó a ser la cabeza administrativa del territorio de resguardo en medio de una convulsa supeditación colonial. Y finalmente Swadeshi, se representa en todo lo que constituyó la imagen de Juan Tama frente a la historia, un enraizamiento con la historia y lo ancestral, donde se proclaman como los legítimos pobladores del territorio americano antes de la llegada de la corona española en 1492.

“Desde la invasión española en 1.492, hasta nuestros días, luchar por nuestro origen, ¡la tierra!, nos ha costado mucho. Cuando no nos han masacrado, o nos han perseguido, o con leyes, con engaños y con trampas nos han enjuiciado para apoderarse de ella. En este contexto, todas nuestras luchas para que nos devuelvan las tierras usurpadas, han sido ahogadas en sangre”

“Tuvimos que resistir al conquistador asesino con las armas. En la colonia usamos las letras y la religión para llegar al monarca y obtener reconocimiento para nuestro territorio”(ASCIN, www.Nasaacin.org)

CONCLUSIONES

En este trabajo podemos encontrar seis conclusiones, con las cuales se pretende tanto comprometer las ideas centrales del presente, como dejar sobre la mesa una discusión que se pueda abordar en posteriores estudios.

Partiendo de lo anterior como primera conclusión se puede decir que por medio del análisis bibliográfico y la comparación teórico-práctica, entre la historia Nasa y la noviolencia, es posible ver como el conocimiento histórico se adecua a unas necesidades del presente. Existen unos contextos determinantes para que los acontecimientos se configuren y se desarrollen según las necesidades de dicho presente. Por ello la resistencia indígena comunitaria en la actualidad se alimenta en un fuerte arraigo del pasado y lo utiliza para fortalecerse y construir a partir de él.

La segunda conclusión es que el ejemplo de las behetrías, sirven para entender que no siempre se parte de la idea de que un gobierno necesariamente estar basado en el miedo y la obediencia.

Tercera, la cacica Gaitana constituye una de las diversas y contrastadas manifestaciones de resistencia que han llevado desde la conquista.

Cuarta, Juan Tama constituye el hito histórico antiguo o ancestral más representativo de la historia Nasa.

Quinta, existen muchos elementos de la noviolencia que sirven como marco de entendimiento de la historia Nasa y su resistencia. Esto demuestra que hacer política y resolver los conflictos sin violencia es posible. Se constituye como una alternativa a los ciclos de violencia en Colombia.

Finalmente sexto, a manera de discusión para posteriores investigaciones, se puede decir que surgen unos cuestionamientos y son: ¿Qué procesos, acontecimientos o transformaciones son los que han llegado a configurar la resistencia indígena Nasa? ¿Cuál ha sido el proceso que ha llevado a que la resistencia Nasa se convierta en un acontecimiento alternativo a los ciclos de violencia en Colombia?

REFERENCIAS

- Arango, R. (2000). "Tierras y Territorios de los Pueblos indígenas" en: Los Pueblos indígenas de Colombia en el Umbral del Nuevo Milenio.
- Arango, R. & Sánchez, E. (1997). *Los pueblos Indígenas de Colombia*. Departamento Nacional de Planeación.
- Botero, M. J. (2011). Retorica Colonial: el otro lingüístico. *Anales de Literatura Hispanoamericana*, 40, 315-332.
- Comunidades indígenas del Cauca, Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca ACIN, Organización Indígena de Colombia, ONIC, Recuperado de: www.nasaacin.net, consultado el 12 de octubre de 2006.
- Comunidad Andina, "Cosmovisión del pueblo indígena Nasa en Colombia Reducción integral de los riesgos, planificación y desarrollo sostenible". En: SERIE: Experiencias significativas de desarrollo local frente a los riesgos de desastres. Colombia. Secretaria General de la comunidad Andina, Lima, Perú, Recuperado de en: http://www.comunidadandina.org/predecan/doc/libros/SISTE22/CO/CO_NASA.pdf, p.14, consultado el 12 de agosto de 2013.
- Comunidades indígenas del Cauca, Consejo Regional Indígena, "El desafío que no da espera" Recuperado de: www.Nasaacin.net, consultado el 24 de octubre de 2007
- Eliade, M. (2008). *El Mito del Eterno Retorno: Arquetipos y repeticiones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Estepa, C. (2003). *Las Behetrías Castellanas*. Madrid. Junta de Castilla y León.
- Gamarra Vergara, J. R. (2007). *La economía del departamento del Cauca: concentración de tierra y pobreza*. Documentos de trabajo sobre Economía Regional N° 95. Cartagena de Indias: Banco de la República. Centro de Estudios Económicos Regionales CEER.
- Gamboa, J. A. (2004). *La Encomienda y las Sociedades Indígenas del Nuevo Reino de Granada: el Caso de la Provincia de Pamplona (1549-1650)*. *Revista de Indias*, vol. LXIV, 232
- Gandhi, M. (1998). *Todos los Hombres son Hermanos*. Madrid: Librería Dersa.
- Kant, I. (2004). *El conflicto de las Facultades*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Laurent, V. (2005) El Surgimiento y auge del Movimiento Indígena en Colombia. En *Comunidades Indígenas, Espacios Políticos y Movilización*

- Electoral*. 1990 – 1998, Cáp. 2, Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- López, Martínez, M. (2006). *Política sin Violencia. La noviolencia como Humanización de la política*. Bogotá: Uniminuto
- López, Martínez, M. (2012). Gandhi, Política y Satyagraha. *Revista Científica R-Ximhai Paz Interculturalidad y Democracia*. V. 8. No 2. Enero-Abril.
- Mira Caballos, E. (1996). El sistema laboral indígena en las Antillas” (1492-1542). En: J. Ruiz Rivera & H. Pietschmann (Coords), *Encomiendas, Indios y Españoles* (pp.13-31). Münster: Lit, Cuadernos de Historia Latinoamericana; 3.
- Organización Nacional Indígena de Colombia-ONIC, Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC, Organización Indígena de Antioquia-OIA, Organización Regional Embera Waunan-OREWA, Organización Regional Indígena del Valle del Cauca-ORIVAC, Consejo Regional Indígena de Caldas-CRIDECA, Consejo Regional Indígena de Risaralda-CRIR, Consejo Regional Indígena del Huila-CRIHU, Consejo Regional Indígena del Tolima-CRIT, Unidad del Pueblo Awá-UNIPA, Organización Regional Indígena del Quindío-ORIQUEIN, “Propuesta Política y de Acción de los Pueblos Indígenas”, Recuperado de: <http://www.Nasaacin.org>, consultado el 15 de mayo de 2008.
- Pachón, X. (1996). “Los NASA o la gente Páez”, en: Instituto Colombiano De Cultura Hispanoamericana, Geografía Humana de Colombia, Región Andina Central, Bogotá, Colección Quinto Centenario, Tomo IV volumen II,
- Pascué Ulcué, J. C. & Naranjo, G. M. (s.f.). La Independencia En Retrospectiva Nasa, en *Aprendiendo con el Bicentenario de la independencia* Recuperado de en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-242885_proyecto_documento.pdf. Consultado el 30 de agosto de 2013
- Rappaport, J. (2000). *La política de la memoria: interpretación indígena de la historia den los andes colombianos*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Salinas, M. L. (2008). *Encomienda, Trabajo y Servidumbre Indígena en Corrientes. Siglos XVII-XVIII*. Tesis de Maestría. Universidad Internacional de Andalucía, V Maestría en Historia de América Recuperado de en:

http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/37/0012_Salinas.pdf;jsessionid=8C40145D4F405549786895F6207C78F6?sequence=1 consultado el 25 de agosto de 2013,

LA TRADICIÓN ORAL EN LA ANIMACIÓN DE LA LENGUA NÁHUATL
EN EL ÁMBITO EDUCATIVO DE LA LOCALIDAD DE IXHUATLÁN DE
MADERO, VERACRUZ

Cecilia de la Cruz Sánchez, Universidad Veracruzana Intercultural

RESUMEN

El principal interés por el cual se quiere participar con el presente trabajo de investigación es la importancia que tiene el uso de la lengua náhuatl para evitar la pérdida de la identidad cultural en comunidades indígenas en Méjico. El idioma forma parte esencial de la cultura náhuatl, así como de sus tradiciones. Esto les identifica ante otras sociedades o grupos, y permite que las personas, incluyendo jóvenes y niños, sigan transmitiendo en su lengua originaria los conocimientos, saberes, costumbres, y tradiciones que forman parte de su cultura.

Dentro de las actividades realizadas a través de la investigación vinculada a la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, se encuentra el video-grabación de estudiantes de la telesecundaria de la localidad de Tzocohuite mostrando dibujos con nombres en náhuatl y al mismo tiempo enunciándolos. En segundo lugar se llevó a cabo un evento de “cuenta cuentos” en el que participaron los mismos estudiantes narrando en náhuatl cuentos, historias y adivinanzas. Con este trabajo se logró la interacción con los jóvenes y niños de la comunidad de Tzocohuite con la intención programada de la apropiación y utilización cotidiana en los espacios escolares del idioma materno, y para ello contar con materiales para la revitalización del náhuatl.

ABSTRACT

It is important the use of náhuatl language to prevent the loss of cultural identity, due language is essential for náhuatl culture and its traditions. This identify them among other societies or groups and allows people, including young and children, to pass on in their native language the knowledge, wisdom, manners and traditions that make part of their culture.

Among the activities performed through the investigation linked with the graduate studies of Intercultural Management for Development, there is a video recording of middle school students from Tzocohuite community showing their drawings with náhuatl names and explications at the same

time. Secondly, a “story teller” event was performed where the same students were involved narrating náhuatl stories, tales and riddles. These activities allowed interaction of community’s teenagers and children with the programmed intention of appropriation and every day use of native language in school places, using equipment for náhuatl revitalization.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo analiza la temática sobre la importancia del uso de la lengua náhuatl. La investigación se llevó a cabo en la localidad nahua de Tzocohuite, municipio de Ixhuatlán de Madero, Veracruz, en Méjico. En esta localidad se detectó que niños y jóvenes ya no se comunican en el idioma local.

Una de las razones del desuso de la lengua náhuatl en este grupo era la incorporación de profesores de habla castellana en las escuelas. Además existe una falta de interés. A la población “le da pena hablar así”. Este trabajo se llevó a cabo para no perder nuestra cultura, lo que nos identifica, nuestras tradiciones, todo lo que se debería mantener hasta ahora. Para intervenir en este proceso de pérdida del idioma local, se hicieron grabaciones audiovisuales, recopilación de cuentos y la elaboración de dibujos con su nombre en náhuatl.

1. LA IMPORTANCIA DEL USO DE LA LENGUA NÁHUATL

Dentro de las comunidades se identifican diversas culturas las cuales traen consigo aprender de cada una de ellas. La cultura nos hace partícipes de la identidad de cada uno de los pueblos donde vivimos. La lengua es una de las características más importantes que se identifican ya que es la manera de comunicarnos, de generar una convivencia y un diálogo con diferentes actores sociales que comparten ideas y sentimientos. En el caso de la lengua náhuatl dentro de la comunidad de estudio, parece que se dio menor importancia en el caso de los jóvenes y los niños porque ya no quieren seguir aprendiendo su lengua que es algo muy valioso y que se debe de seguir fomentando.

Como todas las lenguas, la lengua náhuatl es una forma de comunicación mediante la que podemos transmitir información, conocimientos, saberes, cultura, creencias, y valores. La riqueza y las formas particulares de la lengua local se pierden cuando la comunidad deja de usarlo. Para mantener

y fortalecer el desarrollo de las lenguas originarias como es el caso del náhuatl es necesario que la gente pueda seguir compartiendo su conocimiento a los jóvenes y niños para que exista un desarrollo lingüístico intergeneracional.

La lengua es un derecho de todas las personas, es la forma que nosotros como personas escogemos para comunicarnos con las demás personas, un derecho el cual no debe ser negado, pero sobre todo debe ser respetado y mucho menos debemos permitir que nos discriminen y nos hagan sentir menos por hablar o pertenecer a una comunidad indígena, más bien uno debería de sentirse orgulloso de lo que tiene y de pertenecer a lugares donde tienen una gran riqueza cultural.

2. TZOCOHUITE, MUNICIPIO DE IXHUATLÁN DE MADERO, VERACRUZ.

En esta localidad la lengua que se habla es el náhuatl, la gente adulta es la que en la mayor parte del tiempo lo utiliza.

Por otra parte dentro de la comunidad se identifican una gran variedad de riqueza cultural como son sus costumbres, las tradiciones así mismo como la vestimenta de los actores sociales. Por lo general las personas de la comunidad lo siguen conservando en cada una de las fiestas y costumbres que se realizan dentro de la comunidad. Es muy valioso conocer los saberes, conocimientos que tiene la comunidad porque ayuda a seguir impulsando, fomentando el uso de esta lengua náhuatl. Principalmente se utilizaría como material o herramienta de trabajo para el aprendizaje de los niños.

La mayoría de la gente que vive en las comunidades poco a poco van cambiando su forma de vida debido al uso de las tecnologías, esto sucede en gran parte porque los jóvenes se van actualizando, así mismo van adquiriendo nuevos hábitos sobre todo, la forma de hablar, es por ello que se está desarrollando este proyecto de investigación para que las personas pero sobre todo jóvenes y niños sigan manteniendo viva el uso de su lengua materna y se siga transmitiendo los conocimientos, saberes, costumbres y tradiciones que forman parte de su cultura.

Hoy en día se identifica que las lenguas indígenas se están dejando de utilizar por los actores sociales de las comunidades, esto es uno de los problemas al cual nos enfrentamos y la problemática que se identifica en la comunidad de estudio.

3. INTENSIDAD DE COMUNICACIÓN EN LA LENGUA NÁHUATL ENTRE NIÑOS Y JÓVENES Y LOS FACTORES DE INFLUENCIA

¿Por qué los jóvenes y niños ya no practican la lengua náhuatl? Dentro de la comunidad de estudio de niños y jóvenes se detectó que no hacen uso de la lengua náhuatl en los diferentes espacios (casa, escuela, calle, tienda, iglesia). Esta problemática salió mediante entrevistas que se hicieron a algunos padres de familia.

Los factores que intervienen en esta problemática son: los niños se avergüenzan de hablar el náhuatl, los padres de familia consideran que si uno habla la lengua náhuatl tendrán pocas oportunidades para seguir con sus estudios y prepararse profesionalmente, los mismos padres de familia ya no les enseñan a sus hijos a hablar el náhuatl, algunas de las personas en el caso de niños y jóvenes ya no le dan importancia al uso de la lengua náhuatl. Los padres de familia no se responsabilizan de enseñarles a sus hijos a hablar por muchas causas, algunas de ellas son: no quieren que sus hijos sufran lo que ellos han sufrido por ser discriminados, a no tener varias oportunidades de trabajo y el no poder seguir estudiando para formarse como un profesional.

Algunos de los espacios en los que se habla son la casa, en el lugar de trabajo por ejemplo la milpa, la tienda, así como en las asambleas (reuniones).

La lengua náhuatl forma parte de un elemento esencial para la comunicación dentro de los distintos lugares y la gente. En el caso de las personas mayores, ellos no entienden el español y mediante esto se genera un problema porque no se pueden comunicar con los nietos. Por ello se debe tomar en cuenta la lengua para tener una mejor comunicación intergeneracional, y para que al mismo tiempo exista una buena interacción entre toda la población.

Gran parte de los maestros que trabajan en las instituciones de Preescolar, Primaria, Secundaria y Telebachillerato de esta comunidad no son bilingües y no tienen materias, ni materiales escritos en una lengua local de la comunidad. Por eso mismo el uso de la misma lengua no se lleva a la práctica. Es necesario darnos cuenta de que la lengua indígena poco a poco va perdiendo su uso en los diversos espacios sociales. El más notable y preocupante es en los espacios familiares, que cada vez más se ausenta de nosotros.

Es un asunto importante ya que en ocasiones nos enfrentamos a problemas de aprendizaje, como se observan en las escuelas donde los maestros que imparten las clases no hablan la lengua de la comunidad, lo cual genera un problema en el aprendizaje de los niños porque en este caso no adquieren mayor conocimiento por parte de los docentes. Podemos decir entonces que no se lleva a cabo la educación bilingüe porque solamente se practica el español dentro del espacio educativo.

La educación indígena es necesaria, es decir que no sea solo un discurso escrito por las instituciones, si no que se tome en cuenta una responsabilidad para fomentarla en todos los lugares. Eso requiere de igual manera seguir desarrollando la creatividad en diversos materiales educativos pero basados en las lenguas indígenas, y utilizarlos con el fin de seguir conservando la riqueza cultural misma que poseemos en las propias comunidades.

4. INTERVENCIÓN

Las escuelas han jugado un papel importante en el aprendizaje y el uso de la lengua como factor cultural. Hasta la fecha de hoy se ha considerado importante desarrollar una educación bilingüe e intercultural. Uno de los espacios donde se identifica la falta de uso de la lengua es en la escuela donde ha contribuido en mayor grado al desplazamiento lingüístico manifiesto en las comunidades. En el caso de algunos docentes, a pesar de que son hablantes de una lengua indígena, no hacen uso de la lengua en la enseñanza de las niñas y niños de las comunidades.

En la educación de los niños no hay una enseñanza en las lenguas indígenas. Es muy importante que la lengua no se aparte de la cultura porque van de la mano respecto a sus características. Por ello su enseñanza le concierne tanto a la casa como a la escuela. Decimos que la lengua se aprende tanto adentro como afuera dependiendo de las personas con las que nos relacionemos.

Para intervenir en este proceso de pérdida del idioma local, se hicieron grabaciones audiovisuales, recopilación de cuentos con ayuda de los alumnos de la escuela Telesecundaria, como parte de la tradición oral en la comunidad de Tzocohuite, Ixhuatlán de Madero y la elaboración de dibujos con su nombre en náhuatl.

Este trabajo se realizó con algunos alumnos de la secundaria "José Azueta". Actividades de gran importancia fueron la impartición de talleres

con los mismos alumnos retomando trabajos que a ellos les llama la atención. Los trabajos con los estudiantes resultaron muy satisfactorios, ya que se aplicaron dinámicas con ellos y podían mencionar la importancia que tiene el uso de la lengua náhuatl.

EL PUENTE COMO UNA NECESIDAD PRINCIPAL PARA HACER EFECTIVO EL DERECHO AL DESARROLLO, EN LA COMUNIDAD DE ALAHUALTITLA, CHICONTEPEC, VERACRUZ

Lucina Martínez Sánchez, Universidad Veracruzana Intercultural

RESUMEN

Con este artículo se documenta un proceso de intervención en las comunidades de Alahualtitla y Chicontepec en Veracruz (Méjico) para hacer efectivo el derecho al desarrollo. Se describen los principales problemas en la construcción de un puente, los actores e intereses políticos y privados que impiden la eficaz conclusión de una infraestructura que tiene mucho más significado e impacto social para el desarrollo de unas comunidades.

ABSTRACT

With this article an intervention process is documented in the communities of Alahualtitla and Chicontepec in Veracruz (Mexico) to implement the right to development. The main problems in the construction of a bridge are described, actors and politicians and private interests that prevent effective conclusion of an infrastructure that has much more meaning and social impact for the development of a community.

INTRODUCCIÓN

La problemática central de la comunidad es una obra inconclusa desde hace más de siete años: un puente para un arroyo de 80 metros de ancho, que por ende genera la limitación para el acceso al derecho al desarrollo y otros derechos como lo son a la salud, la alimentación, la vida digna, etc. Se partió de la correcta aplicación de su reglamento interno para valorarla como “buenas prácticas” que promueven desde el ejercicio del derecho al desarrollo y la exigencia a los gobiernos de garantizarlo, porque es su deber; mediante un proceso de intervención que acompañó las gestiones de la comunidad.

El desarrollo comprende no sólo el ejercicio de un derecho, sino más bien el conjunto de todos aquellos derechos de un colectivo. Sin el ejercicio pleno de un derecho no se puede ejercer de manera plena el derecho al desarrollo.

Como lo abordamos en un principio, nuestro problema principal es el caso del puente inconcluso en esta comunidad, que pareciera que se trata de

una simple obra de infraestructura. Sin embargo, más allá de ser solo una base en concreto, es en sí una oportunidad para la comunicación y relación entre las comunidades para poder compartir sus recursos, productos, favorecer sin riesgo la movilidad de personas para compartir y dialogar saberes, sus logros y dificultades. También se trata de una manera de participar en el ejercicio de su desarrollo, el relacionarse con otras culturas y promover a través de esta interacción sus prácticas comunitarias.

La gestión de las obras realiza el agente municipal en relación con un comité de trabajo. Después se deben de dar informes para conocer cómo está la situación, de qué manera pueden contribuir los habitantes, conocer las complicaciones de la gestión etc.

La necesidad del puente ha sido un problema nada reciente, sino de muchos años de gestión, en la que solo han tenido como respuestas promesas por las autoridades involucradas, sin resolver esta situación.

1. PROCESOS Y GESTIONES POLÍTICAS

Quien realizó las primeras gestiones fue el agente municipal Rodolfo Domínguez Martínez en el año 2007, cuando entonces era presidente municipal Gonzalo Vicencio del PRD. En 2008 dio seguimiento Lucindo Martínez Flores, siendo presidente Martín Nicolás y Fidel Herrera el gobernador. Se tenía como logro la construcción de la primera fase, que fueron los muros de contención, pero solo hasta ahí quedó. Ambos concluyeron su administración y no pasó nada más.

Posteriormente, una de las limitantes ha sido que la nueva administración municipal electa no pertenecía al mismo partido del gobernador recién electo, el Dr. Javier Duarte de Ochoa (PRI), sino que ganó Manuel Francisco Martínez del PAN, y desde entonces las limitantes han sido fuertes en el sentido de que sólo se argumenta: “que no les corresponde”, “que lo inició la anterior administración” y que “no midieron los daños”, en fin una serie de argumentos que no permiten la culminación de la obra y dejan esperanzados a la gente que se les atenderá su demanda, sin obtener resultado alguno.

La comunidad, de parte del gobierno municipal actual, no ha recibido apoyo para dicha construcción y sólo le da vueltas, generando de alguna manera la desconfianza y la decepción sobre su gobierno. Por eso mismo decidieron dirigir los oficios y solicitudes hasta el gobierno del Estado en la

ciudad de Jalapa, y pese a las insistencias hasta el momento no se ha resuelto. Es una situación difícil para la comunidad ya que llevan 7 años con esta gestión y hasta la fecha ha concluido la obra tan necesaria para satisfacer varias necesidades.

Actualmente y en el proceso de gestión que realicé sobre la investigación, el argumento del ayuntamiento es que la obra fue iniciada por el Estado y éste por lo tanto la debe concluir; a ellos no les corresponde la indemnización porque eso fue consecuencia de no medir los daños. Mientras que autoridades del Estado, en específico el director de caminos rurales, argumenta que al ayuntamiento le corresponde pagar la indemnización, porque se le da recursos para eso, convirtiéndose esto en un cuento de nunca acabar. El acceso a los documentos utilizados para la gestión de la obra no era posible ya que en los cambios de agentes municipales esta documentación se extravió, por lo que no se puede comprobar la veracidad de la información tal como relatan los agentes implicados.

2. PROBLEMAS SOCIALES RELACIONADAS CON LA OBRA

El problema principal de las obras inconclusas, es reflejo del conflicto que tienen los partidos políticos, puesto que si hacen una solicitud al que está actualmente en el poder y se hace el cambio, ganando un partido contrario, ya no se le da seguimiento a la solicitud o a la obra, afectando de esta manera a la población.

El problema de la falta del puente es que en tiempo de lluvias las comunidades están limitadas para realizar sus actividades cotidianas, como ir a la plaza para ir a vender sus productos, para ir al hospital y los alumnos ir a la escuela (aquellos que estudian fuera de la comunidad, entre ellos algunos universitarios), al igual que los maestros, que no llegan a dar clases.

3. MANIFESTACIONES EN PRO DE LA ATENCIÓN A SU NECESIDAD: LA CONSTRUCCIÓN DEL PUENTE

Antes del inicio de la obra, la Unión de Comuneros Ejidatarios del Norte (UCEN), siendo coordinador de la organización Francisco Escobar, en conjunto con las 5 comunidades afectadas realizaron 2 manifestaciones, la primera el 19 de julio 2008 en la comunidad de Pastorías en el tramo carretero Chicontepec-San Sebastián y el segundo 21 de julio 2008 sobre la carretera Estatal Benito Juárez-Chicontepec, siendo estas medidas para la

exigencia de los acuerdos tomados en la iniciación de la construcción del Puente Terrero. El 15 de octubre de 2009 nuevamente tomaron la carreta Benito Juárez-Chicontepic para exigir la construcción del paso provisional que permitirá el traslado de materiales para la obra y el acceso de los vehículos a sus comunidades. En ésta no intervino ningún líder, sólo fue organizada por las cinco comunidades, ya que descartaron la participación del líder de la UCEN, pues al no haber ya resultados favorables la gente comenzó a desconfiar de él, quien además también se vio envuelto en asuntos partidistas por lo que generó desconfianza, entendiendo que su interés era el de ser candidato y lo hacía solo por ganar gente, motivo por el que se decidió prescindir de sus servicios.

Debido a que después de la culminación de la primera y segunda etapa ya no se dio continuidad a la obra; siendo el agente municipal el C. Rolando Hernández María se realizaron otras 3 manifestaciones. La primera tuvo lugar en noviembre de 2011 ante el ayuntamiento para que dieran continuidad a la construcción, y la segunda en junio 2012 frente a la presidencia municipal de Chicontepic para declarar como protesta que no emitirían su voto en las elecciones federales si no se concluía la obra, y la última en septiembre 2012, cerrando en la comunidad del Terrero un tramo de la carretera Benito Juárez-Chicontepic y tomando la presidencia municipal para exigir se cumplan con los acuerdos establecidos con autoridades del gobierno del Estado.

Estas manifestaciones se han dado debido a que ya están cansados de esperar y de tantas promesas que no les cumplen. De la penúltima manifestación realizada en septiembre no se quiso dar el nombre del dirigente. Pero por no dar claridad a la información a cada una de las comunidades, en las fechas programadas se vio un descontrol y enojo entre dichas comunidades, ya que no todas se presentaron, creando un mal entendido entre quienes participaron. Se generó la idea de que los demás no quisieron apoyarlos al no presentarse y los que no participaron pensaron que no se les invitó y los habían descartado para que no participaran; la comunicación se vio afectada con esta mala información. Afortunadamente, al reunirse las autoridades del comité se aclaró la situación dándose nuevamente la integración de las comunidades; llegaron a un acuerdo para continuar juntos, es por esto que se acordó la idea del agente municipal de

Alahualtitla (quien además es el presidente del comité del puente) de la ciudad de Xalapa para exigir nuevamente que les concluyan la construcción.

El dirigente de la UCEN, el Profesor Quintín Mendoza a través del Profesor Juan Santiago le hizo la invitación al agente municipal recién electo, para asistir a la manifestación realizada en el mes de febrero de 2014 en la comunidad de Tenexco, municipio de Chicontepec. A pesar de no haber entrado en función a su cargo como tal, decidieron unirse a esta manifestación para nuevamente exigir se culmine la construcción del puente. Sólo que en esta manifestación, debido a que la mayoría de los agentes municipales aún no habían entrado en función a su cargo, únicamente acudieron ellos en representación de sus habitantes y, de la comunidad de Alahualtitla, participaron todos los vecinos. Por supuesto no causó ningún conflicto el que no hayan asistido los vecinos de las demás comunidades, considerando la situación en la que se encuentran.

Estas manifestaciones forman parte de los mecanismos de control empleados por las comunidades como una forma de participar e involucrarse en la situación. Cabe mencionar que cada vez que se realizan este tipo de actos una de las reglas establecidas por cada comunidad es que se tomarán como faenas comunitarias por lo que los que no asistan tendrán su falta, misma que deberá cubrir con trabajo otro día o pagar la multa de \$60 pesos. Pero no solo se involucran los hombres, sino también las mujeres cuya participación se ha decidido en común acuerdo a través de la realización de *lonche* (almuerzo y merienda) para sus esposos o demás como manifestantes, pero se cuida no corran el riesgo de estar bajo el sol y en algunos casos de no exponer a los hijos.

4. GESTIONES DEL COMITÉ DE TRABAJO DEL PUENTE

Las gestiones del comité del puente (integrado por los agentes municipales de cada una de las comunidades afectadas) y las respuestas por parte de las autoridades estatales y municipales, divididas por periodos que cubren cada uno de los presidentes del comité, se enuncian a continuación.

4.1 Gestiones del Agente municipal Lucindo Martínez Flores, presidente del comité Puente Terrero 2008-2010.

El 22 de julio 2008 se reunieron en la presidencia municipal el comité del puente representantes de la UCEN, C. Francisco Escobar Martínez,

representante de la SECOM, Ing. Gabriel J. Hernández Cadena, representante de la constructora SEMFA, el Ing. Juan Valencia Ortiz, representante del H. Ayuntamiento, C. Martín Nicolás Cruz y su secretario y el Delegado del Política Regional de la Sub-Secretaria de Gobierno de este municipio, Lic. Andrés Santos Larios, con el objetivo de tomar acuerdos como: la constructora se comprometió a iniciar los trabajos el día 28 de julio del presente año; el representante de la SECOM, ante la exigencia del contrato en el que se indica la fecha de iniciación de la obra, lo solicitó a la dependencia que representa y se las mostró, además de comprometerse a no iniciar acciones legales en contra de las comunidades afectadas y la UCEN por las manifestaciones que han realizado.

El día 17 de septiembre el comité solicitó al Presidente municipal Constitucional, C. Martín Nicolás, que les favoreciera con una máquina que pudiera abrir la desviación del camino carretero; la petición fue atendida y al siguiente día se envió el tractor, pudiendo iniciar con el trabajo en colaboración con las autoridades de las comunidades.

En los días 18, 19 y 20 se reunieron nuevamente autoridades de cada una de las comunidades afectadas, con la finalidad de abrir paso para la desviación del camino carretero y dar paso a las camionetas pasajeras que dan servicio diariamente a las comunidades afectadas, en lo que se concluye la construcción del puente. Se firma un acta con el motivo de avalar que, aunque no se encontraba el dueño de la parcela donde pasaría la desviación, se iniciarán los trabajos porque el permiso para abrir esta desviación, a los vecinos y autoridades de la comunidad del Terrero se les solicitó desde el año pasado 2007 y durante los trabajos la Autoridad de este lugar, aunque se le invitó, no asistió, por lo que consideran no tiene derechos de queja.

El 12 de noviembre de 2008 se concentraron en la comunidad del Terrero autoridades municipales, ejidales y jueces comunitarios de las comunidades afectadas con el objeto de cerrar el paso vehicular del entronque el Terrero a las comunidades afectadas de manera que permitan avanzar en la construcción de la obra y que ésta quede concluida en el tiempo que se ha establecido (8 meses), sin la interrupción por vehículos particulares, por lo que solicitan mediante este documento comprendan la situación.

En vista de que la obra no se concluyó en el tiempo establecido, el 15 de octubre de 2009 se reunieron en la comunidad de Terrero autoridades de las comunidades afectadas, representantes de la SECOM, del H. Ayuntamiento,

de la empresa SEMFA, dirigente de la UCEN, director de Caminos Rurales, el Delegado de la Sub-Secretaría de Gobierno, para atender y exigir (partes afectadas) el seguimiento y la terminación de la construcción tomándose acuerdos: por el supervisor de la obra, el representante de la SECOM se compromete a verificar la liberación de las áreas donde se construirán los accesos del puente y paso provisional para el traslado de materiales para la construcción. Mientras que las autoridades liberaron el tramo carretero Benito Juárez-Chicontepec, además del compromiso de presentar por escrito la liberación de los predios que puedan verse afectados y el terreno donde se realizaran los trabajos de construcción de las trabes.

4.2 Gestiones del Agente municipal Rolando Hernández María, presidente del comité Puente Terrero 2011-2013

El 19 de marzo de 2011 el presidente del comité Puente Terrero, el señor Rolando Hernández María, agente municipal de la comunidad de Alahualtitla, envió una solicitud al Gobernador Constitucional del Estado de Veracruz, Dr. Javier Duarte de Ochoa, para su apoyo en la conclusión de la obra, misma que se entregó en las oficinas del gobierno del estado. Con anticipación se realizó una asamblea general de cada agente municipal con su comunidad para informar de la salida a la ciudad de Jalapa.

El 29 de marzo de 2011 las autoridades de la comunidad de Alahualtitla entregaron una solicitud a la SECOM con el objetivo de solicitar la construcción de cuatro kilómetros de pavimento hidráulico, pues los caminos se encuentran en pésimas condiciones, mismo que les complica sacar su producto a la cabecera municipal.

El 29 de marzo de 2011, no viéndose favorecidos con la culminación de la obra del puente, el presidente del comité en conjunto con la UCEN enviaron un oficio dirigido al Gobernador Constitucional, Duarte de Ochoa, reiterándole que en una de sus visitas dijo estar comprometido con la situación que padecen las comunidades afectadas, por lo que ahora piden que cumpla con su palabra del seguimiento a esta construcción, estando ya en la última etapa.

El 08 de abril de 2011, el director general de caminos rurales, el Ing. Francisco Arciga Ponce, envió un oficio al presidente del comité Puente Terrero en respuesta a su oficio, manifestando que la dependencia de Dirección General de Caminos Rurales (D.G.C.R) se ha planteado como una

obra prioritaria por lo que se está considerando en el Programa POA ejercicio de 2011 de esta nueva administración y solicitan a los interesados permanezcan en espera en tanto autorizan el presupuesto para dicha obra.

El 31 de Agosto de 2011, el Director General de Caminos Rurales, el Ing. Francisco Arciga Ponce, envió un oficio al Mtro. Manuel Francisco Martínez Martínez, Presidente Municipal Constitucional de Chicontepec, municipio al que pertenecen las comunidades afectadas, solicitando su autorización para la terminación de la construcción del puente, perteneciendo esta obra a la jurisdicción del municipio; resaltó también que esta obra al mejorar la comunicación vía terrestre tendrá un beneficio socioeconómico incrementando el desarrollo de la zona así como fomentando las actividades ganaderas y agrícolas de las comunidades, por lo que solicita remita su autorización a la dependencia de no haber inconveniente para comenzar con las obra.

El 27 de septiembre de 2011 autoridades del comité enviaron un oficio dirigido al Arq. Raúl Zarrabal Ferat, Titular de la SECOM, con el objetivo de solicitar sus intervenciones ante la problemática, y tome medidas necesarias para que a la brevedad posible la constructora culmine la obra, ya que hasta el momento se ha dejado inconcluso por la falta de los permisos de liberación de predios afectados. Según les dijeron en el Ayuntamiento, no se encuentra ningún antecedente por parte de las administraciones pasadas, sobre estas afectaciones. Además, la empresa tras su visita externó que son más las afectaciones de las que se tenía pensado, por lo que existe la necesidad de reestructurar los planos de la obra. Cabe mencionar que no se trata de la misma empresa que inició la obra, sino de la nueva empresa que contrataron, que es el Consorcio Industrial y Constructor Mexicano, se integran en los anexos los dos planos el anterior y el que actualmente propone dicha empresa.

El 07 de marzo de 2012 en la comunidad de Terrero se reunieron todos los agentes municipales de las comunidades afectadas: Alahualtitla, Tlamaya Pemuxtitla, Ahuica, Xihuicalco y Achupil, así como el Ing. Fausto Gómez Torres de la Empresa Consorcio Industrial y Constructor Mexicano, el Arq. Miguel Cruz Mondragón, director de Obras Publicas del H. Ayuntamiento de Chicontepec y el Ing. Pablo Vidal Gaspar, Residente de Obra de la D.G.C.R.; con el objetivo de determinar las afectaciones para la construcción debido a que en la construcción de las 2 primeras etapas no quedó conforme

al primer plano que se había realizado. Asimismo se hicieron compromisos: de parte de la empresa a comenzar la obra cuando reciba el primer anticipo, las autoridades del ayuntamiento a darle seguimiento para la liberación de derecho de vía, la D.G.C.R. a supervisar si se ejecuta la obra en tiempo y forma. En esta misma reunión las autoridades comunitarias plantearon su inquietud de conocer la fecha de reinicio de la obra, por lo que las autoridades de la dependencia indicaron no se le puede dar esta respuesta ahora, ya que requieren esperar hasta la liberación para el pago del anticipo, hasta entonces podrían darles esta información.

Debido a que las comunidades estaban ya desesperadas de no recibir respuesta y seguimiento a la obra, decidieron no participar en las votaciones para la elección del Presidente de la República, por lo que el día 29 de junio se reunieron las autoridades del comité del puente, el Subsecretario de Ganadería y Pesca, MVZ. Genaro Mejía de la Merced, Subsecretario, con el objetivo de solicitar que participen en las elecciones comprometiéndose a asegurar el pago de las indemnizaciones a las partes afectadas, pasando 15 días hábiles después de las elecciones, siendo esta reunión manejada ya con asuntos políticos, debido a que se les solicito votaran por el partido del PRI para poder apresurar los trabajos. No se cuenta con el oficio ya que como mencionó el Agente no tiene copia del mismo.

El 19 de julio de 2012 el MVZ. Genaro Mejía de la Merced, Subsecretario de Ganadería y Pesca, envió un oficio al Arq. Raúl Zarrabal Ferat, Secretario de Comunicaciones, para externar el compromiso de atender las indemnizaciones solicitadas para permitir la conclusión de la obra Puente Terrero.

El 10 de agosto 2012 el MVZ. Genaro Mejía de la Merced, Subsecretario de Ganadería y Pesca, envió a Javier Duarte de Ochoa, Gobernador Constitucional del Estado de Veracruz, solicitándole darle prioridad a atender el pago de las indemnizaciones a las afectaciones de las viviendas y solares de los habitantes, ya que en la reunión pasada del 29 de junio se adquirió el compromiso de este pago, logrando efectuar la jornada electoral sin contratiempos, por lo que ahora corresponde proceder a concluir la obra. En este oficio se mencionan los nombres de los afectados con sus respectivas afectaciones y la cantidad que solicitan: Sra. María Agustina Sánchez Olivares tiene una afectación de 200 m2, la cantidad es de \$200,000.00, y el

Sr. Rubén Sagahón Bautista tiene una afectación de 70 m², la cantidad que solicita es \$70,000.00.

El 16 de agosto 2012 la Secretaria Particular del Ing. Genaro Buganza Salmerón, Secretario de Gobierno, envió oficio al Secretario de Comunicaciones (más copia del oficio anterior con fecha de julio 2012), para solicitarle de prioridad a atender favorablemente el compromiso del Gobierno del Estado en el pago de las afectaciones por la construcción de la obra.

El día 07 de enero de 2013 el presidente del comité del puente, Sr. Rolando Hernández María, envió un oficio al Gobernador Constitucional del Estado de Veracruz, con el objetivo de hacerle un recordatorio de los acuerdos que hicieron personal de su gobierno e integrantes del comité del puente, sin ver resultado alguno hasta esta fecha. Entre los acuerdos tomados figura el de emitir el voto a favor del partido tricolor en las Elecciones Federales con el compromiso de que, pasando 15 días después de las elecciones, se continuaría con los trabajos pendientes, pagando las afectaciones así como continuar con la construcción. Por ello, en el recordatorio manifiesta que han pasado 6 meses después de haber tomado esos acuerdos, fecha en la que hasta hoy no se han visto resultados y la obra sigue inconclusa. En el envío de este oficio anexaron la minuta de trabajo del pasado 07 de marzo para dar sustento al acuerdo de pago de indemnización a las partes afectadas.

El 12 de junio de 2013 el presidente del comité del Puente Terrero entregó un oficio al Gobernador de Veracruz, para nuevamente hacerle el recordatorio de los acuerdos tomados, mencionando en el mismo oficio los antecedentes de la gestión, mismas que no han sido atendidas. En éste se exige el cumplimiento de los acuerdos establecidos, reiterando que están cansados de tantas promesas.

Aunque con fines político-partidistas, finalmente se pagó la indemnización de las partes afectadas el día 27 de Junio de 2013, haciendo la entrega el Ing. Diego Sánchez Miranda la cantidad de \$70,000 al Profesor Rubén Sagahón Bautista y a la señora Ma. Agustina Sánchez Olivares la cantidad de \$200,000.

4.3 Gestiones del Agente municipal Porfirio A. Martínez María, presidente del comité Puente Terrero 2014-2017

Dada la casualidad de que no ganó el PRI la presidencia del ayuntamiento, no ha dado seguimiento y por ello me atrevo a decir que el pago de la indemnización fue con fines partidistas, los mismos pobladores de las comunidades externaron que el candidato del PRI prometió pagar la indemnización y concluir la obra pero que votaran por él.

No habiendo respuesta del actual ayuntamiento de Chicontepec, el presidente del comité ya inició con la gestión enviándole al Gobernador, un oficio en el que solicita de manera inmediata su intervención para la culminación de la obra del puente, anexando al oficio los recibos de pago de indemnización, necesidad que está cubierta y que por lo tanto no hay más obstáculos para dar fin a este asunto que aqueja a las comunidades. Algo importante en el oficio es que dejan entrever a dicha autoridad que una de las afectaciones principales que limitan su derecho al desarrollo es provocada por las lluvias y que por falta del puente no pueden sacar sus productos al municipio o a otros lugares y, viceversa, traer productos que les hacen falta en la comunidad. Como mencionó el profesor Porfirio, “no habíamos visualizado ésto como una violación a nuestros derechos, sobre todo para lograr el desarrollo”. (Comentario recuperado en una conversación informal sobre el tema, el día 19 de mayo 2014.)

Pese a los trámites y oficios antes descritos no se han visto resultados, a pesar de las manifestaciones que han hecho ante el ayuntamiento y a la toma de las carreteras, después del pago de la indemnización que se ha venido manejando como justificación y tema de conflicto para la culminación de la obra. Siguen de esta manera limitados a sus vidas cotidianas en temporadas de lluvias, afectándoles considerablemente para el ejercicio del derecho al desarrollo.

5. INTERVENCIONES DE APOYO A LA COMUNIDAD

Ante esta situación se buscaba la manera de apoyar a la comunidad en su problema aplicando los siguientes procesos.

5.1 Proceso de intervención ante la gestión del puente por la comunidad de Alahualtitla

A continuación se presenta el proceso de intervención que realicé en la comunidad, partiendo de la violación a los derechos a una vía de comunicación (caso del Puente) y servicios públicos como el acceso a la

salud y al abasto, lo que considero una violación de los derechos sociales de esta población indígena en la comunidad de Alahualtitla Chicontepec.

Al revisar los antecedentes, son varios años de gestión por parte de la comunidad. Sin embargo, solo han quedado en promesas sin resolver, siendo las principales excusas que a las autoridades de Gobierno del Estado de Veracruz, no les corresponde el pago de indemnización a los propietarios del terreno afectado por la construcción del puente, por su parte, el Gobierno Municipal expone lo mismo, incluyendo el argumento de que es una obra que comenzó el Gobierno Estatal (Información de campo recuperada de las entrevistas al Director de obras públicas del ayuntamiento el día 07 de mayo 2012.)

Según el director de obras públicas, al municipio no le corresponde pagar la indemnización porque no es una obra de su administración y porque eso le corresponde al Estado, aparte de que por el momento solo dispone de \$150,000 para pagar afectaciones. Sin embargo, la totalidad de las afectaciones son de \$270,000, por lo que esta cantidad no cubre ni la mitad de lo requerido; también comentó que para evitar este tipo de problemas, como director de obras trata de armar bien el presupuesto y así poder concluir las obras satisfactoriamente.

Se le cuestionó que aunque no sea la obra de su administración, es su obligación como funcionario satisfacer las necesidades de las comunidades, sobre todo concluir las obras que ya se han iniciado para no ir dejando obras o proyectos inconclusos.

5.2 Entrevista a personas afectadas

Se realizó a la señora María Agustina, dueña de la casa y afectado por la obra una entrevista. No me autorizó que le tomara una fotografía, ni grabar la entrevista por cuestiones de privacidad; a pesar de se le explico que la entrevista no tiene ningún fin de perjudicarla, ni mucho menos, de causarle algún daño sino más bien poder apoyarla de alguna manera. De la poca información que proporcionó, es que desde el inicio de la construcción no se firmó ningún documento, ni permiso para la afectación por el puente, y que la casa lleva más de 30 años en construcción. Algo importante que mencionó la señora es que no se trata de un pedazo de terreno o de una casa cualquiera a la que van a afectar, sino que se trata de algo importante y especial para ella, pues dicho patrimonio familiar se los dejó su esposo (q.e.p.d.), al

negociar con las autoridades integrantes del comité del puente se acordó que no se afectaría su casa, sino únicamente parte de su terreno, por el cual solicita la cantidad de \$200,000.

En el caso del profesor Rubén Sagahón (otro de los afectados), él se mostró más colaborativo con la información excepto con la cantidad que solicita para la afectación. Lo interesante que planteó es que está en desacuerdo con la afectación que le provocarán, ya que le ofrecieron otro espacio para construir, pero no acepta porque el lugar (su casa) donde se encuentra en este momento, es cómoda y satisfactoria para él y su familia. También dijo que si la autoridad de El Terrero no acepta y autoriza que se concluya la obra, él tampoco otorgará el permiso, ya que fue error de la constructora por no respetar los trazos originales, así que fue problema de ella al volver a diseñar de nuevo los trazos. En ningún momento se le mencionó que se le afectaría por la construcción, por ello se decidió a construir su casa, misma que le ha costado una cantidad superior a la que le ofrecen.

5.3 Mediaciones

Por ello se les planteó a las autoridades locales (presidente de comité del puente), municipales y estatales la propuesta de mediación con la intención de reunir a las partes involucradas en esta problemática. Más que señalar irresponsabilidades o buscar culpables era buscar la manera de cómo resolver la situación con los compromisos que a cada uno le corresponde y de acuerdo a las funciones que les toca desempeñar como servidores públicos e integrantes de las comunidades afectadas.

Se consideró que esa era la forma mediante la cual tanto los gobiernos municipales y estatales con las comunidades puedan negociar y hallar la solución al conflicto que está en disputa. Además, cada uno al externar sus intereses podría reflexionar en qué ha estado actuando de forma incorrecta y qué se puede hacer para no caer en los mismos errores. Pretendía que cada una de las partes analizara el error y la alternativa para solucionarlo, con el fin de llegar a un consenso y resolver el conflicto, de manera que la solución fuera justa para todos, respetando siempre los intereses de cada uno y asumiendo la responsabilidad de acción que les corresponde. Esta propuesta fue la que planeé en un primer momento, pensando que me permitiría atender la situación.

Gracias al número de teléfono que el presidente del comité me proporcionó pude contactar al director de caminos rurales, el Ing. Francisco Arciga Ponce (Se le habló por teléfono el día 04 de marzo 2013 en las oficinas de la SECOM), y al Arq. Miguel Cruz Mondragón, Director de obras públicas del H. Ayuntamiento de Chicontepec. En una entrevista (4 de marzo 2013 en las oficinas de obras públicas del Ayuntamiento) se les planteó desarrollar este proceso, preguntando si estarían dispuestos a colaborar, pero argumentaron ambas partes justificándose con que es una obra que le corresponde a tal gobierno y no aceptaron. El director de caminos rurales también argumento que es un caso que no me corresponde a mí como persona ajena por lo que no tiene por qué darme información sobre este caso.

Desafortunadamente el presidente del comité tampoco aceptó hacer este proceso (Entrevista el 04 de marzo 2013) ya que, como mencionó, sólo recibe órdenes de gobierno estatal, porque el ayuntamiento nunca los apoya en nada, convirtiendo un problema social en un asunto político, pues observé que el PRI y sus líderes tienen un control político sobre las autoridades locales.

5.4 Obstáculos al proceso de mediación

Esto también tiene que ver con que el ayuntamiento, ya que ha provocado esta desconfianza al no poner atención a la necesidad; y sin hacer justificaciones las comunidades se desesperan por lo que aprovechan la oportunidad de adquirir recursos sin importar de donde vengan, con la finalidad de atender sus necesidades, mismas que han provocado la obra del puente.

Mientras que con el presidente municipal ni siquiera se le pudo hacer este planteamiento, ya que tras varias visitas al ayuntamiento no se logró tener la audiencia con él, diciéndome el secretario que “no se encuentra”, que “ven otro día”, “acaba de salir”, etc. - situación que vive cada una de las personas que acuden al ayuntamiento, te hacen pasar horas esperando a que llegue tu turno para que al final, te digan que no te van a poder atender, por lo que te recomiendan regresar otro día.

Otra situación es que se tiene un desconocimiento sobre las leyes y las obligaciones que deben de observar las autoridades, por lo que a la comunidad les siguen violentando sus derechos sociales, como acceso a

servicios públicos, acceso a la educación y acceso a la salud; y sus derechos económicos, como la falta de equipamiento para la comercialización de sus cosechas. Todos ellos limitan el ejercicio pleno del derecho al desarrollo ya que al no satisfacer necesidades de alimentación, abasto y comercialización de productos, atención médica o acceso a la educación, no pueden gozar de un bienestar y una vida plena.

5.5 Intervención a través de comunicaciones sociales

Ante esta situación, decidí solamente hacer difusión de esta situación con los resultados obtenidos del estudio en la radio comunitaria de Huayacocotla “La Voz de los Campesinos”, a través de una nota periodística que realicé y un video que un docente de la UVI Sede Huasteca subió a la página de *YouTube*, visibilizando la problemática que genera esta obra inconclusa.

Lamentablemente, esta situación es un asunto que les cae muy bien a los candidatos durante campañas políticas para poder obtener votos a su favor, prometiéndoles a los vecinos nuevamente concluir esta obra. Un joven José (nombre ficticio) perteneciente al partido PRI e integrante de la comunidad me pidió abandonar el caso con el siguiente argumento:

“Yo te recomiendo que ya no sigas con este asunto, aquí todo es política y hasta el agente municipal está vendido así que pues no puedes hacer mucho, es un asunto que sólo se trata de que voten por tal candidato, aunque es un hecho de que él va a ganar, y se les arreglara el asunto, pero debo de convencer a las 6 comunidades de que voten por él.”

6. RESULTADOS

Así es como termina mi gestión con el proceso de mediación ante la demanda del derecho a una vía de comunicación, sin obtener resultados favorables, no por falta de buena intención de mi parte, o de la voluntad participativa de la comunidad de Alahualtitla, sino por intereses particulares de aquellos a quienes no les importan los derechos sociales y económicos de sus vecinos.

Sin embargo, no todo el proceso de intervención arrojó resultados negativos, ya que por lo menos a través de los talleres de sensibilización sobre sus derechos se logró visualizar las diferentes formas en cómo son

violentados estos derechos limitando el ejercicio del derecho al desarrollo. Después de la obra de teatro “*Xi Kiixtlapoka inmoixtiol*”, traducida al español significa “Abran los Ojos”, que se presentó a la comunidad sobre violación de derechos, los alumnos del albergue captaron el mensaje y comprendieron el tema, mismo que se visualizó en uno de los talleres sobre los DESC que se dio en las instalaciones del albergue, creando ahora ellos otra obra de teatro llamada “*Nochipa kehni*”, traducida al español como “Siempre es lo Mismo”, en el que se deja ver claramente cómo se violenta el derecho a la salud, a la vida, a la educación, a la alimentación así como las consecuencias que repercuten en sus vidas cotidianas.

Pero los resultados no únicamente se vieron en los alumnos del albergue, sino también con los alumnos de la primaria en otros talleres sobre derechos por medio de una dramatización, que dieron a conocer a sus madres de familia acerca de las consecuencias que generan la falta de la construcción del puente, además de elaborar carteles exigiendo que se concluya dicha construcción. Los alumnos del bachillerato, por su parte, identificaron en el taller de participación ciudadana que las comunidades trabajan para satisfacer sus propias necesidades, partiendo de sus recursos naturales con la donación de terrenos cuando son necesarios; humanos mediante faenas y económicos a través de sus cooperaciones. Lo más importante es que estas actividades se han realizado bajo el respeto a su reglamento interno como órgano de participación comunitaria colectiva en la satisfacción de las necesidades comunitarias.

CONCLUSIÓN

La irregularidad cometido por parte de las autoridades gubernamentales consiste en manejar la obra como un problema político y no como una necesidad de la comunidad. Se mira el cumplimiento de sus obligaciones, no para ganarse el respeto y la confianza de la gente por el correcto desempeño de su función, sino por intereses más particulares que les permita seguir creciendo en ámbito político, sin percatarse de que esto solo les genera más desconfianza y enojo a los habitantes de las comunidades, a quienes no se atiende su demanda, como es el caso de Alahuatitla con relación al gobierno municipal, en el que ya no se tienen confianza porque no se ha prestado atención a sus necesidades, viéndose forzados a “brincarse” las instancias.

El Estado está obligado a garantizar a los pueblos originarios y comunidades indígenas los derechos a la alimentación, salud, el trabajo, educación, seguridad social sobre todo el derecho al desarrollo para lograr una vida digna, específicamente en relación a contar con una buena infraestructura y vías de comunicación que permita acceder a estos derechos. Garantizar el derecho al desarrollo no sólo es apoyar económicamente a la gente, sino hacerla partícipe en el proceso de desarrollo partiendo desde sus cosmovisiones, mecanismos de control para el diseño de dichos programas, procurando siempre el ejercicio pleno de todos sus derechos, recordando que están relacionados, por lo que si se garantiza uno, favorece a los demás.

FACTORES QUE FAVORECEN LA IDENTIDAD CULTURAL EN UNA POBLACIÓN MIGRANTE NÁHUATL EN LA COMUNIDAD DE ALFREDO V BONFIL DEL MUNICIPIO DE ÁLAMO TEMAPACHE, Veracruz, Méjico.

Ruperto Hernández Meza, Universidad Veracruzana Intercultural

RESUMEN

El interés que nace de poder participar en esta ponencia es porque soy hablante de la lengua náhuatl, pertenezco a una comunidad indígena y estoy en una escuela intercultural. Actualmente realizo una investigación relacionada con la lengua indígena, identidad cultural y migración. El tema de investigación tiene como título "Factores que favorecen al identidad cultural en una población migrante náhuatl en la comunidad de Alfredo Vladimir Bonfil del municipio de Álamo Temapache". La lengua, es la puerta de entrada a una cultura, es la que nos permite comunicarnos con nuestros semejantes; a partir de ella nombramos, creamos y nos relacionamos con el mundo, y por medio de esto se forma la identidad cultural. Durante mi formación en la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID) aprendí a relacionarme con personas de las comunidades indígenas y me gustó compartir algunas cosas en común. La investigación de campo fue de gran apoyo para mi formación, y mediante esta nace la idea de participar con el objetivo de implementar nuevas estrategias en las que se fomenten nuestra lengua e identidad como hablantes de lengua indígena, y para que se siga utilizando en los diferentes ámbitos. Esto es necesario sobre todo porque en la actualidad nos enfrentamos a grandes cambios, que afectan a la identidad cultural de los pueblos indígenas y que camina paulatinamente hacia la extinción de sus lenguas y pérdida de sus costumbres y tradiciones, y a su vez que sus propios hablantes contribuyen a su desplazamiento. Los cambios que ocurren en la actualidad desfavorecen a la población hablante de diferentes lenguas indígenas originarias, y con el paso del tiempo estas se pierden remplazándolas con nuevas formas de habla, educando a la población infantil con otras formas de conocimiento que no son de nuestra cultura.

ABSTRACT

The interest to participate in this publication is because I am a native speaker of the Nahuatl language, belong to an indigenous community and

studying at an intercultural school. Conduct now an investigation related to the indigenous language, cultural identity and migration is a great opportunity for me. The subject of research is entitled "Factors contributing to the cultural identity in a migrant population of Nahuatl community at the Alfredo Vladimir Bonfil Temapache Alamo Township."The language is the gateway to culture, it is what allows us to communicate with our fellows, where we name the things, create and interact with the world. Language forms our cultural identity. During my formation in intercultural management for development (LGID), I learned to relate to people in indigenous communities like me and to share some common things. The research in the field was very supportive for my training, and there grew the idea of using this part in order to implement new strategies where our language and identity as indigenous language speakers is displayed, and continues its use in different fields. Today we face major changes that affect the cultural identity of indigenous people moving slowly towards the extinction of their languages, the loss of their customs and traditions. Even the native speakers contribute to their displacement. Changes occurring present disadvantages to native speakers of different indigenous populations and languages and over time there will be a cultural loss by the replacement of new ways of speaking, education of the child population with other forms of knowledge that are not from their culture.

INTRODUCCIÓN

El presente documento es parte de una investigación-intervención que se realizó en la comunidad de Alfredo Vladimir Bonfil del municipio de Álamo Temapache. Esta investigación se desarrolló en relación con mis estudios de gestión intercultural para el desarrollo en la Universidad Veracruzana Intercultural y se llevó a cabo en una comunidad nahua del estado de Veracruz. La investigación que se plantea está relacionada con la identidad cultural; con este tema se busca conocer cuáles son las costumbres y tradiciones de un pueblo indígena nahua, e identificar qué elementos se pierden y los que aún se conservan en los procesos de migración como producto de una diversidad cultural dentro de una sociedad, lo cual hace que adopten nuevas formas de hablar, vestirse u organizarse. En algunos casos pueblos indígenas que migran conservan identidad y sus conocimientos ancestrales. No obstante se plantea también conocer qué

elementos favorecen que se mantenga la identidad cultural de los pueblos originarios o indígenas, para que no se produzca una pérdida en procesos de migración.

La finalidad de la investigación es realizar propuestas de intervención para el fortalecimiento de las raíces culturales. La valoración de los saberes arraigados de la cultura, fortalecerán la identidad propiciando una actitud positiva de pertenecer a un pueblo originario y dejando la idea de que pueden ser discriminados por hablar su lengua originaria. Reconocerse diferentes a las sociedades urbanas no significa ser superiores ni mucho menos inferiores ya que cada cultura es diferente y todas tienen el mismo valor cultural.

El proyecto nace durante mi estancia como instructor comunitario en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en el cual se presta servicio por un año en la comunidad de Alfredo Vladimir Bonfil del municipio de Álamo Temapache, Veracruz, Méjico. Durante la permanencia en la comunidad observé el gran arraigo cultural de las personas que habitan la población, las formas de vestimenta, lengua, prácticas productivas, costumbres, creencias y tradiciones. La identidad que mantienen estas personas no es usual en las comunidades cercanas. Es una comunidad donde su lengua sigue viva porque su gente no ha dejado de practicarla.

Actualmente la mayoría de las personas hablan y entienden la lengua náhuatl y siguen conservando su indumentaria que antes utilizaban. Algunas cosas que dejaron de practicar son las formas de producción agrícola. El maíz era el principal alimento que consumían y sembraban antes de salir de su pueblo de origen natal, pero con el paso del tiempo el maíz no se adaptaba al terreno y esto desató un caos. Los agricultores buscaron nuevas estrategias de formas de cultivar y producir, los pueblos aledaños tenían su principal cultivo con la naranja, mandarina, limón, entonces ellos copiaron ese modelo de producción y con ello algunos dejaron de sembrar el maíz.

1. LA IMPORTANCIA DE NUESTRA IDENTIDAD COMO NAHUA HABLANTE.

Las comunidades indígenas tienen una gran riqueza cultural que se refleja a través de diferentes manifestaciones culturales como la danza,

artesanías, música, gastronomía, vestimenta, tradición oral, entre otras. Sin embargo, así como comparten semejanzas en las formas de vida, también se comparte el riesgo de la pérdida de su identidad cultural.

El presente trabajo tiene como propósito invitar a la reflexión sobre la situación de la migración y la pérdida de la identidad, en la que se encuentra la mayoría de las comunidades de nuestra región, por la falta de políticas reales que atiendan la diversidad lingüística y cultural. Se trata de exigir el derecho al pleno desarrollo lingüístico y cultural; un desarrollo entendido no sólo desde el punto de vista monetario, sino que es necesario tomar en cuenta la lengua y la cultura en nuestros pueblos locales para que no fracasen como ha sido el resultado hasta ahora que he observado en muchas comunidades.

2. FACTORES QUE FAVORECEN Y DESFAVORECEN LA IDENTIDAD DE LA COMUNIDAD DE ALFREDO V BONFIL, ÁLAMO TEMAPACHE, VERACRUZ, MÉJICO.

2.1. Factores que favorecen su identidad como hablantes de lengua indígena.

Para poder detectar si la población migrante seguía hablando la lengua náhuatl, se realizó primero un diagnóstico sociolingüístico para detectar algunos factores de influencia que hacen que esta comunidad mantengan su identidad como indígenas. Los resultados fueron favorables para la investigación, ya que la mayoría de las personas mayores entre 30 a 70 años hablan la lengua náhuatl. En cuanto a la indumentaria las señoras seguían utilizando vestidos como los que utilizan las personas de las comunidades de Ixhuatlán de Madero, los consejos y creencias, tradiciones y cosmovisiones las tienen muy presentes. Solo algunos elementos la han dejado de practicar.

2.2 Factores que desfavorecen su identidad como hablantes de lengua indígena.

Como perteneciente de una comunidad indígena he observado el incremento paulatino de la migración de jóvenes de comunidades indígenas a las grandes ciudades como Méjico, Monterrey, Guadalajara, entre otros ha ocasionado la pérdida de las lenguas originarias, memoria histórica,

identidad y de conocimientos culturales. Los factores que desfavorecen a esta población migrante a mantener su lengua es la migración de los jóvenes a las grandes ciudades.

3. UBICACIÓN DEL LUGAR DE TRABAJO

3.1 Municipio de Álamo Temapache, Veracruz, Méjico.

Cuando se toca los linderos de la historia bien puede aplicarse la sentencia de Newton: *“Lo que sabemos es una gota, lo que ignoramos es un océano”*. En relación con la investigación que realizo, existe un trabajo previo por José Gabriel Gómez Corrales con el título *“Tzicoac la puerta de la huasteca”*. En el libro se muestran historias de las diferentes rancherías y congregaciones del municipio de Álamo Temapache. El municipio se localiza en la Huasteca baja del estado de Veracruz, en el este de Méjico con sus coordenadas 18° 45' 0" N y 97° 9' 0" OE. Su extensión es de 1.137 km², casi un 1.8% del Estado de Méjico. Según datos del censo de 2010 tiene 104.499 habitantes.

Algunos investigadores consideran localizar a Temapachecomola enigmática provincia de Ticoac, cuya ubicación a pesar del tiempo aún se discute. Sin duda es una localidad cuyos orígenes se remontan en una época de esplendor anterior a la llegada de los españoles. Sobresale como la más importante de esa zona costera en los primeros dos siglos anteriores a la conquista como lo indica el códice *Telleriano Remensis* (Méjico 1562). Además en el periodo de expansión del imperio Mexica posclásico tardío, los aztecas incursionaron en esta región durante el reinado de Moctezuma Ilhuicamina, en el año makuilitochtli (1458), sujetando la provincia de chicoaque (Tzicoac), a la que nombraban como capital. La provincia conquistada cuenta con varios centros de población importantes en los que se destacan: Oxitipa, Acatla o Tampacabe y Temapache o Tamapatz. Esta última cobra especial relevancia a partir de la llegada de los españoles a Tzicoacentre 1522 a 1523, a la cual no sólo someten mediante masacres como forma de intimidación para los naturales, sino que los esclavizan, provocando con los abusos la emigración de sus pobladores a otras zonas, por lo que el lugar quedó prácticamente despoblado. Un fuerte crecimiento llegó con la explotación de recursos de petróleo en 1912. Mayoritariamente la región vive de la agricultura, sobre todo las plantaciones de cítricos y la ganadería.

3.2 Alfredo Vladimir Bonfil, Álamo Temapache Veracruz Méjico.

La comunidad de investigación es hablante de lengua náhuatl, la personas entre 30 a 70 años hablan la lengua. Las personas que integraron este pequeño poblado salieron de comunidades donde se practicaba una gran riqueza cultural y lo implementan en este pueblo, comparten algo en común que es su lengua náhuatl.

Se plantea la interrogativa del ¿por qué de estas prácticas en esta comunidad?, ¿por qué aún mantienen estas formas de identidad ya que están cerca de pueblos urbanos (Tuxpan, Temapache, Potrero del Llano y Álamo Temapache)? He elegido esta comunidad porque es la única de los alrededores que practica la lengua náhuatl y sus formas de organización. Durante la observación e interacción con las personas de la comunidad he detectado que ellos salen de diferentes comunidades y tienen un único fin: luchar por nuevas tierras ya que sus terrenos dejaron de producir y sus animales que les proporcionaban sustento económico tales como vacas, pollos, puercos empezaron a morir. La falta de empleo fue uno de los factores decisivos para que estas personas migraran de las comunidades del municipio de Ixhuatlán de Madero y Benito Juárez a su nuevo lugar. La mayoría de ellos son hablantes de la lengua náhuatl. Hoy en día la comunidad Alfredo Vladimir Bonfil cuenta con 38 años de haberse fundado y tiene una población de 104 habitantes, aproximadamente se ubica al noreste de la ciudad de Álamo y del poblado de Temapache sus coordenadas son: longitud de 97°35'52", latitud 21° 05' 49" y su altura es de 187m. Se ubica junto al antiguo camino real que comunicaba Temapache con Balcázar y Tamiahua. Su acceso principal está engravado. Esta localidad cuenta con energía eléctrica, escuela con educación primaria y su actividad económica es la producción de cítricos (Naranja) y el cultivo de frijol, Maíz, pipián y cacahuete. Tienen como nombre de la comunidad al político Alfredo Vladimir Bonfil Pinot (1936-1973), un político y activista en la lucha campesina de Veracruz, Secretario general de la Confederación Nacional Campesina (1970-1973) y miembro del Partido Revolucionario Institucional (PRI), que murió en un accidente de avioneta.

4. VIDA COTIDIANA.

Una visión introductoria sobre los Nahuas ofrece Valle Esquivel (2003). Los pobladores de Alfredo Vladimir Bonfil se dedican al tequio en donde la

familia trabaja para la producción de la naranja y capulín, chili piquín, tomatillo y cilantro. Algunos se dedican a la siembra del maíz. Para el mantenimiento de la familia las mujeres tienen que trabajar, son las que cocinan y preparan la comida para el marido y los hijos que tienen que ir andando a la escuela. Las mujeres cuidan a los hijos y tienen los quehaceres del hogar, también se tienen que ocupar de los niños pequeños cuando no asisten a clases, trabajan en el acarreo de leña, la cosecha de la naranja o maíz.

La mano vuelta: Algunas personas siguen utilizando mecanismos de reciprocidad. Realizan esta estrategia para apoyarse mutuamente. Consiste en un trabajo, donde los que tienen recursos suficientes contratan peones para las temporadas y pagan por tarea o por día. Los jóvenes de 13 a 20 años apoyan en las tareas que realizan sus padres sobre todo los fines de semana ya que entre semana viajan diariamente a la escuela, las jovencitas también apoyan a sus mamás en la preparación de la comida, lavan la ropa, hacen la masa (del maíz), limpian el hogar entre muchas otras.

En la tarde las amas de casa realizan las mismas actividades como preparar comida porque el esposo cuando llega del trabajo viene hambriento y debe estar caliente la comida. Por lo general todas las familias comen cuando la familia esté completa. Entonces todos se sientan a la mesa a comer, si algún integrante de la familia falta, lo esperan para poder empezar a servir la comida.

En cuestiones de matrimonio la mayoría de las chicas y los chicos se juntan entre los 16 a 18 años y por lo general cuando sucede esto el joven tiende a salir de su hogar dejando sola a su pareja, porque tiene que buscar trabajo en la ciudad para poder mantenerla. En ocasiones los dos salen de su pueblo en busca de trabajo en las pequeñas ciudades de sus alrededores, pero aquellos jóvenes que no saben leer ni escribir se quedan en su casa viviendo y cumpliendo con las obligaciones de un esposo. Nunca se casan. Solo viven en unión libre. La muchacha se va a vivir a la casa del novio por algún tiempo hasta que los dos trabajan arduamente y se construyen una casita aparte dentro del terreno del papá del muchacho, pero si es hijo único o que es más responsable, cuando el papá del muchacho muere es él quien se queda con el terreno y con su derecho, lo cual tiene que cumplir con las actividades que realizaba su papá dentro de la comunidad.

Los sábados son días de plaza. Todos descansan y van a la plaza con sus familias a Temapache a comprar la despensa que les dura toda una semana. Los domingos algunos van hasta Álamo o a Tuxpan a comprar cosas para el consumo familiar. Para su transporte, algunos desde muy temprano se levantan para poder llegar caminando, ya que son dos horas hasta llegar a Temapache, y para los que tienen los recursos económicos suficientes, se trasladan en una pasajera que los recoge a las 9 de la mañana; el pasaje es de 10 pesos. Las familias de diferentes pueblos se reúnen en este sitio para comprar útiles del hogar u otras cosas, a la plaza le denominan *tiankis*.

5. METODOLOGÍA QUE SE UTILIZA DURANTE LA INVESTIGACIÓN.

En el proceso de investigación se utilizó el método cualitativo, siempre es importante elegir adecuadamente las técnicas y estrategias para recopilar la información, ya que son éstas las que darán el soporte al trabajo que se esté desarrollando. Se utilizaron técnicas de investigación como el cuestionario, la entrevista y la observación directa como medios para la recolección de datos. Para realizar esta investigación se utilizó como método de trabajo la etnografía, misma que fue aplicada al efectuar registros detallados acerca del modo de vida de los habitantes de la comunidad de Alfredo V Bonfil.

Para poder encontrar los motivos del por qué los nahuas de las comunidades del municipio de Ixhuatlán de madero deciden migrar a la comunidad de Alfredo V Bonfil se realiza un bosquejo en la comunidad de El mirador Ixhuatlán de Madero.

El trabajo de campo que se llevó a cabo en el periodo de 15 a 19 de Abril al periodo del 13 a 17 de mayo del 2013 en la comunidad de El mirador, Ixhuatlán de madero Ver, y Alfredo V Bonfil Álamo Temapache, teniendo como tema de investigación factores que favorecen la identidad cultural en una población migrante náhuatl de Alfredo V Bonfil.

Para conocer el nivel de identidad cultural a partir de las expresiones de la comunidad se realizó una matriz de rasgos culturales, con la que se identifica el nivel de fortaleza de la identidad cultural mantenida por las personas de la comunidad. Se basa en la observación, la vestimenta, saberes comunitarios, lengua, valores culturales, cosmovisión, cultura, sentido de la pertenencia, comportamiento, costumbres, tradiciones, el uso y desuso de la lengua como indicadores.

Identificar la identidad cultural a partir de la música también es un elemento de la identidad cultural, ya que en las costumbres que realizan se suele tocar música tradicional, y las personas bailan al ritmo de la música. La música de banda también ocupa un lugar muy importante porque la mayoría de la cultura indígena lo utiliza en los eventos y costumbres importantes.

Otro apartado muy importante son las entrevistas que se realizaron con las personas de la comunidad, pero muy en especial a las familias que migraron a la comunidad de Alfredo V Bonfil para obtener respuestas a las causas que provocan la migración.

Se realizó un estudio de las formas de comportarse, la lengua que hablan, la expresión oral y escrita, sus valores morales, modos de vida, su cosmovisión etc., para identificar el grado de presencia de los rasgos de identidad cultural en la comunidad de El mirador, Ixhuatlán de Madero. Otra de las actividades es la recopilación de cuentos que los distingue como indígenas. Se pregunta a personas mayores de 50 a 60 años de edad por estos cuentos.

REFERENCIAS

Valle Esquivel, J. (2003). *Nahuas de la Huasteca*. Méjico: CDI; PNUD. Recuperado de http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/nahuas_huasteca.pdf

EL REFUGIO GUATEMALTECO EN MÉJICO, ¿PROCESO INCONCLUSO?

Verónica Ruiz Lagier, Instituto Nacional de Antropología e Historia INAH

[Video Documental en el repositorio institucional de la UCAM: “Ni de aquí ni de allá”: <http://hdl.handle.net/10952/1056>]

RESUMEN

En 2005 finalizó en Méjico el programa de naturalización creado para la población guatemalteca refugiada desde 1981, conocido como Programa de Estabilización Migratoria que permitió dos procesos paralelos: El retorno organizado y colectivo a Guatemala, y la naturalización para las familias que ya no deseaban retornar a su país. Sin embargo, miles de familias quedaron fuera del registro oficial, y hoy día, después de 30 años en Méjico, continúan sin documentos de identificación y acceso a los servicios básicos a los que tiene derecho todo ciudadano mexicano, viviendo una clandestinidad que los condena a la miseria.

ABSTRACT

In 2005 ended in Mexico the naturalisation program created for the Guatemalan refugee population since 1981, known as Migratory Stabilization Program that allowed two parallel processes: The organized, collective return to Guatemala, and the naturalization for families who no longer wished to return to their country. However, thousands of families were left out of the official record, and today, after 30 years in Mexico, continue without identification documents and access to basic services to the right of every citizen of Mexico, living in an underground that condemns them to the misery.

INTRODUCCIÓN

Mi trabajo con la población refugiada de origen guatemalteco comenzó en 2002 como parte de mi proyecto de posgrado. Desde entonces exploro cómo la población refugiada originaria de diferentes municipios y con distinta pertenencia étnica, busca en el nuevo territorio y en su cotidianidad, la adquisición de derechos sociopolíticos como mexicanos.

Desde hace cuatro años, como parte de mis proyectos registrados en el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), reconstruyo la trayectoria política colectiva de estas comunidades en diferentes municipios

fronterizos de Chiapas, y también analizo el papel que tiene la creación de asociaciones civiles y organizaciones políticas que reivindican la identidad cultural, en el proceso de integración sociopolítico municipal y estatal. Específicamente, he analizado la integración de la población refugiada-naturalizada desde diferentes dimensiones: la organización comunitaria en torno a la educación, la organización en torno a la representación política y los espacios de reproducción cultural. El trabajo de campo realizado en estos tres últimos años, y la estrategia de comparación entre regiones y comunidades, me permitió percibir la gravedad del problema de indocumentación de la población refugiada hace más de 30 años. Por lo tanto, a pesar de que mis trabajos buscan entender los procesos de cambio identitario y cultural, he comenzado también a dirigir mi esfuerzo en ubicar a la población refugiada-indocumentada en la zona fronteriza de Chiapas, registrar las causas de su irregularidad migratoria, y buscar opciones que permitan resolver su condición de invisibilidad y vulnerabilidad, puesto que son un sector no reconocido oficialmente, no identificado, y no atendido en sus derechos básicos a la educación y la salud.

1. EL REFUGIO Y RETORNO COLECTIVO EN NÚMEROS

Como es sabido, el gobierno mexicano decidió trasladar a los refugiados a los Estados de Campeche y Quintana Roo, a partir de abril de 1984 en contra de la voluntad de gran parte de la población refugiada. En Campeche y Quintana Roo se instalarían, inicialmente, 17 mil personas, pero sin las condiciones mínimas para un alojamiento definitivo (De Vos, 2002, p. 310). Las condiciones de traslado fueron tan precarias que el 7.2 % de la población refugiada murió al llegar a los campamentos de destino donde eran alojados en bodegas. Por las condiciones de salud en Campeche muere el 7% de la población infantil, y en Quintana Roo mueren dos o tres personas al día. Las causas: desnutrición, sarampión, disentería, etc., especialmente entre los niños (Freyermuth & Godfrey, 1993, p. 50).

A pesar de la presión del gobierno mexicano para que la población aceptara ser trasladada a Campeche y Quintana Roo, las cifras oficiales demuestran que más de la mitad de la población no aceptó ser movida de los asentamientos originales de Chiapas, y ésta se mantuvo en 60 campamentos a lo largo de la franja fronteriza, particularmente en los

municipios de Trinitaria y La Independencia. Para 1991, esta cifra aumentó a 124 campamentos.

Paralelamente, entre 1987 y 1992, más de 7,200 personas regresaron a sus aldeas según el Grupo Internacional de Consulta y Apoyo al Retorno (GRICAR, 1999, p. 13) y la Instancia Mediadora (IM), organismo que se creó con sede en la ciudad de Méjico en 1990 conformada por miembros de la Comisión Nacional de Reconciliación, la Conferencia Episcopal de Guatemala, la Procuraduría de los Derechos Humanos, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y la Comisión de Derechos Humanos de Guatemala (CDHG). A estos primeros retornos se les conoce como el de “los repatriados”, pues eran personas que sabían que sus tierras no habían sido ocupadas, o que no aguantarían más la presión de ser trasladados a Campeche y Quintana Roo; por lo que espontánea y unilateralmente, y sin dar aviso a las instancias oficiales, decidieron regresar a Guatemala. De cualquier manera, esto no fue el caso de la mayoría.

No obstante, cuando se les ofreció el retorno organizado y seguro a la población refugiada, no todos estaban de acuerdo en regresar. Según registros de la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR), en los tres estados donde se ubicaron los refugiados se entregaron 10,000 cartas de naturalización durante el lapso que duró el programa; y en diciembre de 2005 quedaban entre 800 o 1000 refugiados de los estados de Chiapas, Campeche y Quintana Roo sin nacionalizarse (Ruiz, 2013). Sin embargo, si analizamos con cuidado las cifras oficiales encontramos que serían miles los refugiados que quedaron sin documentos migratorios en la frontera sur. Se acepta oficialmente que ingresaron 46,000 refugiados. La referida situación de emergencia derivó en la muerte de 1,224 personas.

La Instancia Mediadora calcula que se repatriaron 7,200 refugiados, por lo que si descartamos esta cifra, y la de los decesos por enfermedad, nos arrojan un global de 37,576 personas. Si se acepta que pudieron haber retornado en el programa colectivo la mitad de este número, nos queda una cantidad aproximada de 18,788 refugiados. Si consideramos que la COMAR sólo entregó 10,000 cartas de naturalización en los tres estados, es prudente preguntarnos cuántos son los que no finalizaron el proceso, dónde están y en qué condiciones viven ante la falta de documentación. Evidentemente se trata de miles de personas sin huella documental alguna pero habitando zonas concretas de Méjico.

En 2005 finalizó el programa de naturalización. Desde entonces la COMAR retiró sus oficinas de la ciudad de Comitán, y no realizó un trabajo de evaluación y seguimiento de la población refugiada que no había logrado concluir su proceso de naturalización. La población que no logró concluir el proceso de naturalización se quedó sin la asesoría necesaria para darle seguimiento a su documentación, pues no cuentan con el capital lingüístico, cultural, social y económico para realizar estos trámites por sí solos. Por lo tanto, en la cotidianidad la población de origen guatemalteco vive entre criterios y discursos oficiales de reconocimiento a la igualdad, y con prácticas que desmienten esta visión.

Muy grave resulta la problemática de los “retornados” que regresaron a Méjico: la falta de seguridad y la violación a los derechos humanos, que justamente fue lo que dio origen al éxodo guatemalteco. Al no tener papeles migratorios vigentes, esta población ha sido acosada por los agentes de migración fronterizos, lo cual les ha dificultado aún más el trasladarse a la capital del estado para acudir a las oficinas estatales de la Secretaría de Relaciones Exteriores y darle seguimiento a sus trámites.

Ingreso de refugiados 1981-1982	Deceso	Desplazamiento a Campeche y Quintana Roo	Repatriación (individual)	Retorno colectivo	Total
		(De Vos)	(De Vos)	(ACNUR-Gobierno mexicano-Gobierno guatemalteco)	
46,000 (Cifra oficial)	1,224	11, 974 y 6, 697	7,200	23,000	18,788
200,000(cifras Diócesis de San Cristóbal)					185,424
Cartas entregadas por COMAR hasta 2005					10,000

Figura 1. Comparación de cifras oficiales y no oficiales. Datos tomados de Frayermuth (1993), de Vos (2002), Comar 2013, Ruiz (2013).

2. DIAGNÓSTICO “EMIC” DEL REFUGIO

La conmemoración hecha por el gobierno de Chiapas en colaboración con la Secretaría de Gobernación en 2012 peca, al menos, de optimista. Y muy distinta es la visión que tiene la propia población refugiada, que al haber sido invisible y discriminada durante años, ha decidido conmemorar el refugio con una mirada que apuesta al futuro, analizando su situación y proponiendo soluciones colectivas.

El *Grupo de Mujeres en Defensa de la Memoria y la Cultura*, formado en noviembre de 2011 en la comunidad San Lorenzo, municipio La Trinitaria, tuvo como objetivo conmemorar los 30 años del refugio, pero también realizó una evaluación del desarrollo que han experimentado las diferentes comunidades chiapanecas en estos años, así como los retos que enfrentan en la actualidad (Ruiz, 2012b).

De igual manera, en el marco de conmemoración de los 30 años del refugio, la comunidad de Nuevo Huixtán, municipio Las Margaritas, organizó un evento conmemorativo el 29 de septiembre 2012, en el que realizó mesas de trabajo para diagnosticar su situación, y diseñar estrategias que les permita resolver sus necesidades de manera colectiva a corto y largo plazo.

Es indispensable retomar el diagnóstico hecho por la propia población y visibilizar desde otros espacios los impedimentos que tienen para disfrutar de una ciudadanía plena. Ambos diagnósticos coinciden en la necesidad de que la Secretaría de Relaciones Exteriores reconozca las constancias de residencia de las agencias municipales, así como las cartas de nacimiento de los hijos nacidos en Méjico, como documentos válidos para demostrar la residencia de 30 años en Chiapas, y que con ello se les conceda iniciar el proceso de regularización migratoria, que bajo las condiciones actuales les implica un largo trámite. La Secretaría de Relaciones Exteriores pide a los refugiados guatemaltecos los siguientes documentos guatemaltecos y mexicanos para otorgarles la Forma Migratoria 2 (FM2):

- a) constancia de residencia del agente municipal de la comunidad donde vive en Chiapas,
- b) Constancia del DIF,
- c) acta de nacimiento de Guatemala,
- d) Código de identificación guatemalteco del Registro Nacional de las Personas (RENAP),

e) Pasaporte de Guatemala y el Documento Público de Identificación guatemalteco (DPI),

f) más 2,640 pesos al año para cada prórroga.

(Información proporcionada por el Sr. Hugo Arnoldo Blanco, Cónsul de Guatemala en Comitán en noviembre de 2011 (Ruiz, 2013).

Para la población refugiada en general la necesidad más urgente siempre ha sido la tierra, pero no pueden adquirirla si no cuentan con cartas de naturalización. Los terrenos que les fueron proporcionados en la época del refugio como campamentos o que posteriormente compraron de manera colectiva (particularmente en la zona de Los Llanos), son pequeños y no cuentan con espacio para el cultivo. Por otro lado, sin cartas de naturalización no pueden gestionar apoyos para el campo.

La prioridad en las Zona Selva y Cañadas es otra. Lo urgente para la mayoría de las familias es la tierra para uso habitacional, pues quedaron insertos como peones en rancherías mexicanas. Al no contar con documentos y un terreno propio tampoco pueden solicitar ante las instituciones estatales los recursos para infraestructura comunitaria; es decir, es un círculo vicioso de pobreza, falta de reconocimiento y derechos fundamentales, como son el acceso a la salud o a la educación. Esta es la situación de muchos refugiados de Chiapas, ubicados en la zona de Maravillas Tenejapa y Río Blanco, en la zona de Marqués de Comillas, donde los ex consejeros de la CDI han identificado a población originaria de Cobán y Quiché, Guatemala, que ingresaron a Méjico desde la década de 1980.

A principios del 2013 la población refugiada chuj y q'anjobal de los municipios La Trinitaria, La Independencia y Las Margaritas formó la asociación civil "Comunidades chujes y q'anjobales naturalizadas en busca de su desarrollo social y cultural A.C." El objetivo es obtener es acceder a programas y asesoramiento de las instituciones del estado para resolver los problemas identificados en la conmemoración de 2011, y también, apoyar a la población "retornada" que regresó a Méjico, y que después de 30 años continúa sin ningún documento migratorio.

Este proceso que inició en la zona de llanos hace más de diez años, recién comienza a darse en la zona Lagos y Selva, y es ejemplo del error que cometemos institucionalmente cuando homogenizamos el proceso de

refugio y naturalización tanto al interior de Chiapas como en Campeche y Quintana Roo.

Con el objetivo de apoyar a la asociación, en julio de 2013 acudí a la zona fronteriza con el objetivo de grabar un documental sobre el problema de los “refugiados invisibles”, y con ello participar en la difusión de este grave problema no reconocido por el gobierno federal y estatal. Con la colaboración del Mtro. Dzilam Méndez se grabaron 26 horas de testimonios en siete comunidades y en las ciudades de Comitán y San Cristóbal de las Casas, Chiapas. El trabajo final se tendrá listo en noviembre de 2014. Una primera aproximación está disponible para los lectores en el repositorio institucional de la UCAM (<http://hdl.handle.net/10952/1056>).

REFERENCIAS

- ACNUR (2001). *La Integración de Refugiados Guatemaltecos en Chiapas. Resumen Ejecutivo Final*. Méjico: ACNUR-SEGOB.
- Castillo, M. A. & Vázquez Olivera, M. (2010). Los inmigrantes guatemaltecos en Méjico. Antecedentes históricos y situación actual. En E. Rodríguez Chávez (Coord.), *Extranjeros en Méjico. Continuidades y nuevas aproximaciones* (pp.223-259). Méjico: Centro de Estudios Migratorios–INM, DGE Ediciones.
- (2004). La política de Inmigración en Méjico. En M. A. Castillo, A. Lattes & J. Santibáñez (Coords.), *Migración y Fronteras* (pp. 461-462). Méjico: COLMEX- PyV.
- De Vos, J. (2002). *Una tierra para sembrar sueños. Historia reciente de la Selva Lacandona 1950 – 2000*. Méjico: FCE.
- Freyermuth Enciso, G. & Godfrey, N. (1993). *Refugiados guatemaltecos en Méjico. La vida en un continuo estado de emergencia*. Méjico: CIESAS-Instituto Chiapaneco de Cultura.
- GRICAR (Grupo Internacional de Consulta y Apoyo al Retorno) (1999). *El proceso de retorno de los refugiados guatemaltecos: una visión desde la mesa de negociación*. Guatemala: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Hernández Castillo, R. A. (2013). *Sur profundo. Identidades indígenas en la frontera Chiapas-Méjico*. Méjico: Ciesas.
- Hernández Castillo, R. A., Nava Zamora, N., Flores Arenales, C. & Escalona Victoria, J. L. (1993). *La experiencia de refugio en Chiapas. Nuevas relaciones en la frontera sur mexicana*. Méjico: Academia Mexicana de Derechos Humanos, CIESAS y OXFAM.
- Limón Aguirre, F. (2008). La ciudadanía del pueblo chujen Méjico. Una dialéctica negativa de identidades. *Alteridades*, 18 (35), 85-98.
- Ortiz Monasterio, L. (1999). *La Integración de los Refugiados Guatemaltecos en Chiapas. Resumen ejecutivo final*. Méjico: Secretaría de Gobernación – ACNUR.
- Ruiz Lagier, V. (2008). Nuevas comunidades en Chiapas. Identidad y Trasnacionalismo. *Cultura y representaciones sociales*, 2 (4), 154-168.
Recuperado de
<http://www.culturayrs.org.mx/revista/num4/Ruiz.html>

- (2012a). El eterno retorno de los refugiados guatemaltecos. *Diario La Jornada, Suplemento Ojarasca*, 12/11/10.
- (2012b). La Fiesta por la Memoria y la Cultura. *Diario de Campo, Nueva Época*, 9. Méjico: INAH
- (2013) *Ser mexicano en Chiapas. Identidad y ciudadanización entre los refugiados guatemaltecos en La Trinitaria*. Méjico: INAH [También (2008). *Ser mexicano en Chiapas. Identidad y ciudadanización entre los refugiados guatemaltecos en La Trinitaria*. Tesis doctoral, Méjico, CIESAS.]

Capítulo 3.
Interculturalidad, Evangelización y Desarrollo

DIVERSIDAD CULTURAL Y TERAPIA OCUPACIONAL: REFLEXIONES
SOBRE LA PRÁCTICA EN BURKINA FASO

Inmaculada Zango Martín, Universidad Católica San Antonio de Murcia

RESUMEN

La terapia ocupacional, como otras disciplinas sanitarias, es también una cultura profesional influenciada por el entorno social, político, económico y legal. Esto implica que la disciplina tiene modos de pensar y hacer propios. El objetivo de este artículo es realizar reflexiones sobre la cultura profesional de terapia ocupacional considerando la etnografía llevada a cabo en Burkina Faso con la identificación y puesta en marcha del primer centro de terapia ocupacional para la promoción de la salud mental. Es necesario un cuestionamiento de la cultura profesional de terapia ocupacional considerando los principales fundamentos conceptuales que subyacen la práctica. Un desarrollo de la terapia ocupacional desde una perspectiva intercultural insta a una reflexión conjunta sobre los fundamentos conceptuales, las prácticas y las instituciones en las que se desarrollan sus intervenciones. Implicar otros saberes es determinante en este proceso de reflexión.

ABSTRACT

Occupational therapy, as other health disciplines, is also a professional culture influenced by the social, politic, economic and legal environment. This implies that occupational therapy has particular ways of thinking and doing themselves. The article aims to make reflection son the professional culture of occupational therapy where as Ethnography carried out in Burkina Faso with the identification and implementation of the first centre of occupation altherapy for the promotion of mental health. It is needed a questioning of the professional culture of occupation altherapy considering the main conceptual foundations that under lie the practice. The development of occupational therapy fro man intercultural perspective calls for a joint reflection on the conceptual underpinnings, practices and institutions where occupational therapy interventions are developed. The involvement of other knowledge is decisive in this process of reflection.

Introducción

"Lo mejor que el mundo tiene, está en la cantidad de mundos que contiene. Esta diversidad cultural, que es un patrimonio de la humanidad, se expresa en el modo de comer, y también en el modo de pensar, sentir, hablar, bailar, soñar.

Hay una tendencia muy acelerada a la uniformización de las costumbres. Pero al mismo tiempo hay reacciones hacia la afirmación de las diferencias que vale la pena perpetuar. Realizar las diferencias culturales, no las sociales, es lo que permite que la humanidad no tenga un solo rostro, sino muchísimos rostros a la vez.

No estamos de ninguna manera condenados a un mundo que sólo nos permita elegir entre dos posibilidades:
o morir de hambre o morir de aburrimiento "

Eduardo Galeano

De acuerdo con lo que plantea Galeano, en la entrevista realizada por Niels Boel en 2009, es imprescindible un posicionamiento en contra de la uniformización de las formas de hacer. Así, la diversidad cultural, en el ámbito de la atención socio-sanitaria, propone una actitud de cuestionamiento permanente basada en la reflexión sobre la práctica.

Para ello, el punto de partida es considerar que todos tenemos cultura (Meñaca, 2006). Por tanto, la terapia ocupacionales una cultura profesional particular (Dickie, 2004). Esta cultura profesional determina los fundamentos conceptuales, así como la intervención de la práctica articulando el lenguaje, las prioridades de la intervención, los resultados esperados y el comportamiento frente a una determinada situación (Hammell, 2009).

Sin embargo, es importante considerar que la cultura profesional no sólo es evidente en la intervención terapéutica con grupos culturales minoritarios, sino que también está presente en las intervenciones sanitarias (Meñaca, 2004).

En este sentido, la identificación y puesta en marcha del Centro de Terapia Ocupacional (C.T.O.) para la promoción de la salud mental en Houndé (Burkina Faso), ha sido una oportunidad para comprender y analizar cómo la diversidad cultural es un reto para la terapia ocupacional (Zango, 2009). Además, la reflexión sobre la práctica facilita identificarlos aspectos necesarios para el desarrollo de una terapia ocupacional más sensible y flexible con las situaciones ocupacionales del mundo global. Así, abogamos por una reflexión compartida, junto con los actores implicados.

Esto favorece una perspectiva intercultural de terapia ocupacional que esté preparada para ofrecer abordajes eficaces terapéuticamente en los contextos multiculturales en los que se desarrolla (Zango & Moruno, 2013).

Con el objetivo de reflexionar sobre la práctica de terapia ocupacional y favorecer una perspectiva intercultural, se abordarán primeramente algunos aspectos básicos sobre la cultura profesional de terapia ocupacional. Para ello, se realizará una aproximación al concepto ocupación y como éste influye en la salud y el bienestar de las personas.

En segundo lugar, teniendo en cuenta algunas narrativas, surgidas durante el trabajo etnográfico llevado a cabo en Houndé -Burkina Faso - desde el año 2006 al 2008, se analizarán algunos retos que plantea la diversidad cultural a la profesión de terapia ocupacional.

1. CULTURA PROFESIONAL DE TERAPIA OCUPACIONAL

La cultura profesional de terapia ocupacional comparte un conocimiento específico, basado en conceptos, significados y presupuestos, así como creencias, normas, perspectivas y valores del uso de la ocupación como terapia (Hammell, 2009). Desde los orígenes de la disciplina en 1917 en el estado de Nueva York, en EEUU, la cultura profesional de terapia ocupacional ha ido variando. Sin embargo, la base conceptual sobre la ocupación y su impacto en la salud y el bienestar de las personas, si bien ha ido modificándose, ha permanecido latente como una constante en el desarrollo teórico y práctico de esta disciplina (Kielhofner, 2006). Por ello, planteamos un análisis de ambos fundamentos conceptuales centrándonos en los aspectos más relevantes en relación a la conceptualización de la ocupación y la influencia de la ocupación en la salud y el bienestar de las personas (Hammell, 2009).

De acuerdo con el planteamiento de Dickie (2004), la diversidad cultural es uno de los principales propulsores de la evolución del conocimiento sobre la ocupación ya que ésta favorece la reflexión crítica. Sin embargo, los aspectos vinculados con la cultura no sólo se centran en aspectos relacionados con la diversidad y la inclusión, sino también con la creación de conocimientos, teorías, estructuras y contenidos de la práctica de terapia ocupacional (Iwama, 2007). Siendo éste el principal objetivo del presente artículo, nos centraremos en reflexionar sobre cómo las teorías y las prácticas de esta disciplina en particular, requieren incorporar otros saberes y modos

de hacer en relación con la salud y su atención. Esta invitación puede hacerse extensiva a otras profesiones socio-sanitarias.

1.1. Aproximación al concepto ocupación

Si bien en la literatura especializada el concepto ocupación ha sido definido desde diferentes perspectivas (Royeen, 2002), hemos seleccionado aquellos argumentos teóricos vinculados con la naturaleza de la ocupación. En el ámbito de terapia ocupacional, se entiende por ocupación el conjunto de actividades diarias que de acuerdo con los valores culturales, proveen de estructura y significado vinculándose con las necesidades de autocuidado, productividad, ocio y tiempo libre (WFOT, 2011).

La ocupación se caracteriza por: dar respuesta a las necesidades del ser humano, contribuir a la identidad personal, estar clasificada en diferentes áreas y tener como principal objetivo la independencia de la persona (Hammell, 2009, Reed K., 2005).

En relación con la naturaleza ocupacional de los seres humanos se entiende que a través de la ocupación las personas cubren sus necesidades básicas, así como sus necesidades de autorrealización (Kielhofner, 2006). Sin embargo, según plantea Hammell (2009), esto sólo es cierto para una minoría poblacional que puede participar en ocupaciones como agentes autónomos decidiendo en qué ocupaciones involucrase y determinando cómo, dónde y cuándo llevarlas a cabo. Así, este planteamiento obvia la situación de aquellas personas que por diferentes causas no pueden participar en ocupaciones significativas (Hammell, 2009; Iwama, 2007).

Vinculado con este planteamiento surge el interés por analizar la influencia de la ocupación en la identidad personal. Sin embargo, si tenemos en cuenta la situación expuesta con anterioridad, podremos concluir que este postulado no puede ser generalizado a la población mundial y por tanto es cuestionable (Hammell, 2009). En este sentido, no podemos obviar la situación de personas que se ven abocadas a realizar ocupaciones vinculadas al aburrimiento, la humillación y/o la frustración. Por consiguiente la ocupación no siempre está vinculada con una identidad positiva, sino también puede estar vinculada con una identidad negativa en función del significado que se le otorgue a la ocupación que se está desarrollando (Hammell, 2004).

En relación con la clasificación de la ocupación, se concibe que puede ser clasificada en diferentes áreas como son: autocuidado, productividad y ocio (Kielhofner, 2006). Al mismo tiempo estas áreas ocupacionales son el objetivo de la intervención de terapia ocupacional. Sin embargo, según argumenta Hammell (2004), algunas de las ocupaciones más relevantes que las personas identifican tras un evento traumático, no están dentro de esta clasificación de las áreas ocupacionales mencionadas anteriormente. Según los datos aportados por este autor, las ocupaciones relacionadas con la interdependencia y el cuidado de los demás son algunas de las ocupaciones con mayor significado para las personas.

Por último, el abordaje centrado en la ocupación tiene como principal objetivo la independencia (Kielhofner, 2006). Sin embargo, Iwama (2009) y Sherry (2010), argumentan que el individualismo es ensalzado por una minoría de la población, pero no es representativo de la población mundial. Así, una parte de la población otorga mayor relevancia a la interdependencia, las obligaciones recíprocas y la pertenencia a la comunidad. En este sentido, es interesante considerar que en determinados contextos la dependencia no es considerada una situación que requiera una intervención terapéutica, sino un modo de establecer el entrelazado ocupacional necesario para la funcionalidad (Iwama, 2006).

1.2. La influencia de la ocupación en la salud y el bienestar

Asimismo, el presupuesto sobre la relación positiva entre la ocupación, la salud y el bienestar es central en las teorías de terapia ocupacional (Wilcock, 2006). De acuerdo con este fundamento se considera que las personas tienen la oportunidad de afectar positivamente su estado de salud y pueden decidir qué hacer, cómo hacerlo, cuándo y dónde llevar a cabo las ocupaciones. Sin embargo, esta situación de poder decidir sobre las ocupaciones sólo puede disfrutarlo una minoría poblacional perteneciente a la clase media. La mayor parte la población mundial tiene pocas oportunidades de elegir, controlar y determinar qué ocupaciones quieren y necesitan desarrollar (Hammell, 2009). Por lo tanto, el impacto en la salud implica valorar aspectos que escapan al control de la persona.

De este modo, la situación de la mayor parte de la población mundial está caracterizada por llevar a cabo actividades cotidianas, realizadas al amparo de la urgencia o la necesidad y no motivadas por la libertad de

elección. Por ello, las ocupaciones pueden estar asociadas a la pobreza, la marginación, los riesgos y la muerte prematura (Mocellin, 1995 y 1996; Kronenberg, Simó Algado, & Pollard, 2006).

2. REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA

La participación como terapeuta ocupacional en el proceso de identificación y puesta en marcha del C.T.O. para la promoción de la salud mental, ha facilitado una posición privilegiada para comprender, desde la perspectiva de los actores implicados, qué aspectos de la terapia ocupacional no son significativos en este contexto cultural.

El trabajo de campo llevado a cabo en Houndé (Burkina Faso) comenzó en el año 2007, con el apoyo del I Programa de prácticas y proyectos fin de carrera en Cooperación al Desarrollo. De este modo se llevó a cabo el estudio etnográfico a través de la observación participante y las entrevistas en profundidad sobre el análisis del desempeño ocupacional de las mujeres con VIH-sida en Houndé (Burkina Faso). Los/as participantes de dicho estudio fueron seleccionados a través de un muestreo intencional en función de los criterios de selección determinados para dicho estudio. Los resultados de este estudio fueron publicados gracias a la concesión del premio de investigación social Rosa M^a Calaff otorgado en el año 2009 (Zango & Ulla, 2009). Esta experiencia de colaboración junto con diferentes actores implicados favoreció durante los años 2008-2010 la identificación y puesta en marcha del primer centro de terapia ocupacional para la promoción de la salud mental en Houndé (Burkina Faso). Así, coordinar el desarrollo de este proyecto dentro del equipo de la ONGD Médicos Mundi Castilla-La Mancha, facilitó identificar aspectos claves sobre la práctica de terapia ocupacional en este tipo de contextos. La metodología utilizada en el proceso de identificación y puesta en marcha del proyecto fue la Investigación Acción Participativa (IAP) utilizando los métodos de observación-participante, entrevistas en profundidad, así como constantes encuentros con los/as diferentes actores implicados/as en el proceso.

2.1. La ocupación es vivir

En todo el proceso de identificación y puesta en marcha del Centro de Terapia Ocupacional (C.T.O.) para la promoción de la salud mental los/as

participantes argumentaron cómo, desde su perspectiva, la ocupación no podía ser clasificada ni segmentada en partes.

“Vivir es estar ocupado...en lo que puedes hacer y es importante para los tuyos...no puedo entender que la vida pueda dividirse en diferentes cosas, porque es un continuo y si hubiera una interrupción todo sería diferente [...] lo que planteas es como si mientras estoy cultivando no estoy viviendo porque es duro...y la ocupación es vivir [...]” (O.B.45 años)

Por otro lado, otro de los participantes explicaban cómo la enfermedad mental fue crucial en el rol que tenía en su comunidad y cómo esto afectó su identidad personal, no tanto por lo que podía o no realizar, sino por el cambio de vínculo con su comunidad. Este participante explicaba cómo su familia tras el diagnóstico no consideraba su opinión en la toma de decisiones. Así, una vez que los síntomas remitieron, argumenta pudo volver a realizar las tareas del campo e incluso más actividades que las que llevaba a cabo previo al diagnóstico, esto es lo que más le influyó en su identidad.

Asimismo, si bien al comienzo de la puesta en marcha del C.T.O los abordajes se centraron en la realización de ocupaciones individuales se constató que los/as participantes buscaban el modo de realizar las ocupaciones asignadas de forma conjunta.

“No entiendo por qué lo tenemos que hacer solos si podemos hacerlo juntos y así nos apoyamos unos a otros...nuestro modos son así...” (S. T. 35 años)

Por otro lado, aquellas ocupaciones que favorecían la interdependencia y la conexión con los demás fueron consideradas más significativas que aquellas que estaban vinculadas con la individualidad.

“Cuando yo esté en casa no iré a buscar agua al pozo, ya que los niños del patio son lo que se encargan de hacer eso...yo también lo hacía cuando era niño y me gustaba saber que podía contribuir a que mi familia se lavara y se pudiera cocinar...así para lavarte dependes de varias personas...los niños que van a coger el agua y que alguna de las mujeres jóvenes del patio la caliente en el fuego...esto es así...¿por qué te empeñas en que lo haga todo solo?” (M. B. 29 años)

2.2. La relevancia de pertenecer

Para este y otros participantes, lo más importante no es involucrarse en ocupaciones de autocuidado, productividad y ocio, sino en aquellas ocupaciones que le otorgan pertenencia a la comunidad en la que viven.

“Incluso aunque tuviera un puesto de trabajo importante esto no sería importante si mi familia no me tiene en cuenta en las decisiones. ¿De qué me sirve todo lo que tengo si no puedo compartirlo y beneficiarme de lo que tiene mi familia? [...] Nada es mío, todo es de todos y así podemos hacer grandes cosas”(M.T. 25 años)

La pertenencia a la comunidad adjudica un rol y además es el soporte para cubrir las necesidades básicas de alimentación y salud en casos de necesidad. En este sentido, de acuerdo con lo que plantea Hammell (2009), las ocupaciones que favorecen la interdependencia promueven el bienestar.

“Yo participaba activamente en la iglesia y ayudé cuando podía- en las actividades del campo, cuidando a los hijos de alguna vecina, con comida- porque eso me hacía sentir bien, sino ahora hubiera muerto. Mi familia no tiene dinero para pagar todo el tiempo que tengo que pasar en el hospital y la comunidad de la iglesia me ayuda con esto y con la educación de mis hijos” (J. K. 30 años)

De acuerdo con las narrativas de los/as participantes, es importante considerar que parte de las ocupaciones que se realizan están determinadas por tu comunidad. A este respecto es importante, según plantea Sherry (2010), considerar los aspectos positivos y negativos de esto.

“Yo no quería tener una familia, pero era ya muy mayor y todo estaba ya articulado” (Y. Z. 25 años)

CONCLUSIONES: LA OPORTUNIDAD DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

Teniendo en cuenta que la diversidad cultural es uno de los principales retos que se plantean en el seno de la terapia ocupacional, es fundamental considerar que éste también ofrece la oportunidad de articular una disciplina de terapia ocupacional desde una perspectiva intercultural.

Para este fin, es preciso interrogarse acerca de las creencias presentes en el ámbito de terapia ocupacional, no en términos de su grado de verdad, sino en relación con sus consecuencias prácticas y la eficacia terapéutica (Ibañez, 2001). Esto favorecería, según argumenta Flores (2011), un enfoque crítico de la interculturalidad en salud a través de un cuestionamiento

constante centrado en un enfoque crítico de análisis y autoanálisis de los diferentes encuentros/desencuentros culturales en el contexto en el que se desarrolla la intervención.

El desarrollo de una terapia ocupacional *descolonizante*, es decir que no imponga sus criterios sometiendo las cosmovisiones de diferentes contextos culturales, y *descolonizada*, en el sentido de que logre articular su discurso y su praxis con una identidad propia y no subyugada al desarrollo en el ámbito médico, implica valorar e integrar la cosmovisión de las personas de distintos contextos culturales, así como analizar críticamente los principios teóricos y la praxis (Zango & Moruno, 2013). Por tanto, la *terapia ocupacional descolonizante y descolonizada*, desarrollada desde una perspectiva intercultural, precisa un posicionamiento relativista identificando qué, respecto a qué y en qué grado se relativiza lo planteado (Zango & Moruno, 2013). Esta reflexión es necesaria para favorecer la evolución de la base teórica y de la práctica profesional a la luz de los retos que plantea la diversidad, considerando las dinámicas de poder que están presentes en la intervención terapéutica (Mariano, 2007).

Para ello, en la línea de Dietz (2011), abogamos por una etnografía doblemente reflexiva que analice las dimensiones semánticas, pragmáticas y sintácticas de la disciplina de terapia ocupacional.

Favorecer y fomentar el “diálogo de saberes”, planteado por Sousa Santos (2007), es necesario para realizar abordajes de transformación que involucren dimensiones inter-culturales, inter-lingües e inter-actorales. Así, y regresando al planteamiento de Galeano, si no queremos estar abocados a morir de hambre o de aburrimiento es urgente incorporar “manjares” de diversas teorías y prácticas y bailar otras músicas que nos saquen del letargo del aburrimiento.

REFERENCIAS

- Boel, N. (2009). Una voz contra la corriente. Entrevista a Eduardo Galeano. Recuperado de <http://www.elarcadigital.com.ar/modules/revistadigital/articulo.php?id=1461>
- Dickie, V. (2004). Culture is tricky: A commentary on culture emergent in Occupation. *American Journal of Occupational Therapy*, 58(2), 169-173.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), 3-26.
- Flores, J. (2011). Interculturalidad en salud y eficacia: algunas indicaciones de uso para OGND con proyectos de salud en América Latina. *Nuevo Mundo, Mundos Nuevos*. Recuperado de <http://nuevomundo.revues.org/61232> ; doi: 10.4000/nuevomundo.61232.
- Hammell, K. (2004). Dimensions of meaning in the occupations of daily life. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 71(5), 296-305.
- Hammell, K. (2009). Sacred texts: A sceptical exploration of the assumptions underpinning theories of occupation. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 76(1), 6-13.
- Ibáñez, T. (2001). *Municiones para disidentes. Realidad-Verdad-Política*. Barcelona: Gedisa.
- Iwama, M. (2006). Ubicación en el contexto. Cultura, inclusión y terapia ocupacional. En F. Kronenberg, S. Simó Algado & N. F. Pollard, *Terapia ocupacional sin fronteras. Aprendiendo del espíritu de supervivientes* (pp. 127-141). Madrid: Médica Panamericana.
- Iwama, M. K. (2007). Culture and occupational therapy: meeting the challenge of relevance in a global world. *Occupational Therapy International*, 14(4), 183-187.
- Iwama, M. K., Thomson, N. A., & Macdonald, R. M. (2009). The Kawa model: the power of culturally responsive occupational therapy. *Disability and Rehabilitation*, 31(14), 1125-1135. doi: 10.1080/09638280902773711
- Kielhofner, G. (2006). *Fundamentos conceptuales de la terapia ocupacional*. 3ª ed. Buenos Aires: Médica Panamericana.

- Kronenberg, F., Simó Algado, S., & Pollard, N. (2006). *Terapia ocupacional sin fronteras. Aprendiendo del espíritu de supervivientes*. Madrid: Médica Panamericana.
- Mariano, L. (2007). Culturas biomédicas. Textualidades y narrativas opacas en la atención a la población inmigrante. En G. Fernández Juárez, I. González González, & P. García Ortiz, *La diversidad frente al espejo: salud, interculturalidad y contexto migratorio* (pp. 305-320). Quito: Abya-Yala.
- Meñaca, A. (2004). Salud y Migraciones. Sobre algunos enfoques en uso y otros por utilizar. En G. Fernández Juárez, *Salud e Interculturalidad en América Latina. Perspectivas antropológicas* (pp. 53-64). Quito-Ecuador: Abya-Yala.
- Meñaca, A. (2006). La "multiculturalidad" de la biomedicina. El envío de medicamentos en familias inmigrantes ecuatorianas. En G. Fernández Juárez, *Salud e interculturalidad en América Latina. Antropología de la Salud y Crítica Intercultural* (pp. 93-108). Quito: Abya-Yala, UCLM, AECL, FCSICIII, JCCM.
- Mocellin, G. (1995). Occupational Therapy: A critical overview. Part 1. *British Journal of Occupational Therapy*, 58, 502-506.
- Mocellin, G. (1996). Occupational Therapy: A critical overview. Part 2. *British Journal of Occupational Therapy*, 59, 11-16.
- Reed, K. (2005). An annotated history of the concepts used in occupational therapy. En C. Christiansen, & C. Baum, *Occupational Therapy. Performance, Participation, and Well-being* (pp. 567-625). Thorofare: SLACK Incorporated.
- Reed, K., & Sanderson, S. (1999). *Concepts of occupational therapy* (4^{ed.}). Baltimore: Lippincott Williams and Wilkins.
- Royeen, C. (2002). Occupation reconsidered. *Occupational Therapy International*, 9(2), 111-120.
- Sherry, K. (2010). Culture and cultural competence for occupational therapist in Africa. En V. Alers & R. Crouch, *Occupational Therapy: An African perspective* (pp. 60-77). Johannesburg: Sarah Sorten publishers.
- Sousa Santos, B. (2007). *La reinvencción del Estado y el Estado plurinacional*. Cochabamba (Bolivia): CENDA, CEJIS, CEDIB.
- WFOT. (2011). Statement on Occupational Therapy Aug 2011: Recuperado de

<http://www.wfot.org/Portals/0/PDF/STATEMENT%20ON%20OCCUPATIONAL%20THERAPY%20300811.pdf>

- Wilcock, A. (2006). *An occupational Perspective of Health* (2ªed.). Thorofare: Slack Incorporated.
- Zango, I. (2009). Centro de Terapia Ocupacional para personas con enfermedad mental en Burkina Faso: un comienzo para la Esperanza. En E. Valero Merlos, & M. San Juan Jiménez, *Manual Teórico Práctico de Terapia Ocupacional. Intervenciones desde la Infancia a la Vejez*. Barcelona: Monsa Prayma Ediciones.
- Zango, I., & Moruno, P. (2013). Aportaciones de la etnografía doblemente reflexiva en la construcción de la terapia ocupacional desde una perspectiva intercultural. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 8(1), 9-48.

LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y LA DOCTRINA SOCIAL DE LA IGLESIA

Rainer Gehrig, Universidad Católica San Antonio de Murcia

RESUMEN

Los pueblos indígenas como parte esencial de la cultura latinoamericana están amenazados en su existencia e identidad cultural por los procesos de modernización, urbanización y globalización. En la lucha local e internacional por el reconocimiento de sus derechos y una eficaz integración como actores relevantes, aparecen diferentes aspectos que despiertan la cuestión, si existen líneas de apoyo práctico, teórico y estructural para estas legítimas reivindicaciones desde los espacios religiosos eclesiales. Para responder a esta pregunta se hace un análisis documental cualitativo de la Doctrina Social de la Iglesia enfocado en los documentos conclusivos de las cinco conferencias del episcopado latinoamericano desde Rio de Janeiro en 1955 hasta Aparecida 2007 bajo las dos siguientes perspectivas:

a) ¿Cómo se manifiestan los contenidos de la iglesia católica en relación con los pueblos indígenas y sus reivindicaciones?

b) ¿Qué roles asume la iglesia católica frente a estos pueblos?

Se observa una evolución en los documentos hacia un mayor aprecio de la cultura indígena, la religiosidad popular, el compromiso de luchar junto a sus intereses y defender sus derechos, un dialogo más profundo con las creencias y la propuesta de una inculturación de la fe católica respetuosa con ellas. En los roles se mantienen las funciones históricas, pero con nuevos acentos comunitarios, ecológicos y en coherencia con el mensaje evangélico en su compromiso con los pobres.

ABSTRACT

As an essential part of Latin American culture, indigenous peoples are threatened in their existence and cultural identity by modernization, urbanization and globalization. In the local and international struggle for recognition of their rights and effective integration as relevant actors, different social and cultural aspects arouse the question, if there can appear lines of practical, theoretical and structural support for these legitimate claims from ecclesial religious spaces. To answer this question the author chooses the focus of a qualitative document analysis by the analysis of the Social Doctrine of the Church in the final documents of the five Latin

American Episcopal Conferences (Rio de Janeiro in 1955 to Aparecida in 2007). The perspectives held are:

- a) How appear the contents of the documents in relation to indigenous peoples and their claims?
- b) Which roles assume the Catholic Church towards them?

The documents show an evolution towards a greater appreciation of indigenous culture, popular religion, commitment to fight alongside their interests and defend their rights, a deeper dialogue with the beliefs and an enculturation of the Catholic faith respectful to them. The Church maintains the historical roles, but shows new aspects like the community frame, ecological orientations and a deeper consistency with the Gospel message and in its commitment to the poor.

INTRODUCCIÓN

Las XIII Jornadas Internacionales de Caridad y Voluntariado en la UCAM en 2014 que se enmarcan dentro del Segundo Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo (2005-2014) proclamado por Naciones Unidas (A/60/270) bajo el lema “Alianza para la acción y la dignidad” con la finalidad de mejorar la calidad de vida de estos pueblos, son un evento excelente de analizar, reflexionar y proponer desde el ámbito académico diferentes estrategias de investigación vinculadas al complejo mundo de estos pueblos, sus tradiciones, culturas, retos, dificultades actuales y las propias voces de ellos en el concierto de procesos globales de desarrollo en el mundo actual.

Desde sus inicios en 1891, la disciplina de la Doctrina Social de la Iglesia (a partir de ahora DSI) mostró una profunda preocupación por las situaciones injustas. Se comprometía con la sociedad a través de propuestas equilibradas para promover una sociedad más justa llamando a las conciencias de las personas, pero también reclamando las responsabilidades de actores institucionales como los gobiernos nacionales, organismos internacionales y los diferentes grupos de intereses para conseguir un consenso solidario que pone en el centro la persona y su inviolable dignidad. Con este interés y en esta tradición, el presente artículo ofrece al lector una introducción a la DSI y su cometido, se conecta con la temática de los pueblos indígenas con diferentes propuestas que intentan acoger algunas de sus reivindicaciones de mucha actualidad. Aquí desempeñaría un papel de

defensa de derechos que se proclaman y dónde la DSI puede figurar como apoyo con sus argumentaciones. Pero se trataría una proyección demasiado intencionada, así que no se puede obviar que existe también un potencial crítico dentro de esta disciplina para reflexionar y analizar las realidades indígenas desde una perspectiva de un proyecto más universal con la visión del mundo como una familia humana justa y solidaria (Benedicto XVI, 2009, n.53ss.).

También hay que recordar que la fe cristiana es dinámica, que pasó en su historia por múltiples procesos de encuentros culturales con su creación, recreación, renovación y transformación de tradiciones, sincretismos, y rupturas confesionales. Es decir, que existe simultáneamente una pluriformidad y unidad que se hace visible no solo entre las divisiones religiosas, sino también dentro de los espacios diferenciados. Las religiones actúan no solamente de manera pasiva sino tienen una capacidad productora de cultura y de transformaciones sociales, que ahora se ve más fragmentada, y más compartida con fuerzas seculares o pseudo-religiosas, pero no substituido del todo, sobre todo en las dimensiones del pertenecer y de autorizar un sentido o proyecto de vida (Hervieu-Leger, 1993). La iglesia católica muestra en el cambio del milenio una recuperada fuerza de misión en todos los ámbitos de la sociedad con una marcada apertura hacia el mundo, un sentirse enviado a relacionarse a través de un mensaje y una práctica que humaniza este mundo y lo reconecta con su fuente que es Dios mismo. No es por tanto una estrategia de encierro sectario sino de misión. Los intentos de interpretar, explicar y comprender estos procesos conectan perfectamente con el tema planteado, o dicho de otra manera, no pueden ser obviados para proponer unas relaciones entre ambos mundos conceptuales. Las herramientas de las teorías culturales ofrecen un bagaje amplio como los modelos de asimilación, aculturación, inculturación, mestizaje cultural, cristianización o hibridismo cultural para interpretar estas relaciones, pero también existen aportaciones propias desde el ámbito de la teología.

1. LA DOCTRINA SOCIAL DE LA IGLESIA

Vamos a situar brevemente aquí la DSI en el contexto de la misión de la iglesia (1.1), describir esta disciplina teológica (1.2), e introducir el importante concepto del desarrollo de los pueblos (1.3) como marco de

reflexión para la DSI desde 1967 y especialmente relevante para América Latina.

1.1. La iglesia y su misión

Parece también oportuno incluir una reflexión sobre el papel de la iglesia en sus relaciones con el mundo, que se ve renovado por el Concilio Vaticano II bajo una perspectiva de apertura pastoral. Especialmente relevante y también por su peso histórico es interesante el análisis del documento sobre la actividad misionera de la iglesia (Concilio Vaticano II, 1965b), donde se retoma la misión como actividad esencial y deber de la iglesia, como camino de la pobreza, de la entrega (n.5), gradual y de diferentes maneras, promovidos por todos los cristianos con su testimonio, en la caridad, la predicación, la participación efectiva en todas las estructuras sociales y según las condiciones del entorno, pero siempre con el mismo fin, vinculado a la meta de la unidad de los cristianos. Se rechazan claramente modelos de obligación o de medios indiscretos (n.13), sino que sean decisiones libres de las personas, dentro de un proceso de catecumenado. Se habla de la diversidad en la unidad (n.22), subrayando la necesidad de una reflexión teológica a la luz de la tradición de los Padres de la Iglesia en las iglesias jóvenes para evitar un falso sincretismo y una adecuada formación también de los cristianos laicos.

Esta reflexión recibe nuevos impulsos bajo el término de una “nueva evangelización” en vista de la celebración del segundo milenio, donde se presenta el anuncio permanente de la fe cristiana como respuesta a la pregunta de la felicidad en el hombre en todos los ámbitos, no bajo grandes signos, sino pequeños testimonios. Incluso en estos días tiene una gran relevancia en la iglesia católica como por ejemplo en su última Asamblea General Ordinaria del Sínodo de los Obispos (7 al 28 de octubre de 2012 en Roma) sobre el tema “La nueva evangelización para la transmisión de la fe cristiana” y con la primera exhortación apostólica del Papa Francisco “*Evangelii gaudium*”(2013), que la presenta como proceso de transformación de la iglesia; es decir, más que su efecto hacia fuera, la nueva evangelización busca la reforma de la iglesia desde dentro. No obstante esta reforma implica también un renovado papel social de la iglesia, una dimensión social de la evangelización (Francisco 2013, nn.176ss.), sobre todo en la vida comunitaria y el compromiso con los demás. La Doctrina Social de

la Iglesia es una forma de expresar la misión de la iglesia católica en el mundo, sobre todo en los aspectos de la vida social – quiere ser un instrumento de servicio a la humanidad para la construcción de un mundo de paz, justicia y de solidaridad en el marco teológico de salvación como nueva realidad relacional del hombre con Dios.

1.2. ¿Qué es la Doctrina Social de la Iglesia?

La DSI es una joven disciplina en el conjunto de la formación de los conocimientos teológicos. Surge a finales del siglo XIX con las grandes cuestiones sociales bajo el impacto de la industrialización en Europa, que obligaron al magisterio papal como suma autoridad en la iglesia católica a pronunciarse sobre las situaciones injustas de la clase trabajadora y aportar orientaciones morales con unos documentos sociales cuyo objeto es conseguir unas sociedades más justas y solidarias. Partiendo de una amplia tradición manifestada en una práctica social y caritativa eclesial y reflexiones sobre la vida social e individual en la disciplina de la teología moral, las universidades empezaban a principios del siglo XX a crear cátedras específicas en las facultades de teología (primero en Alemania, luego en Francia, Austria y más países europeos) para recoger este nuevo patrimonio doctrinal. Enriquecido por nuevos documentos pontificios desde la primera encíclica de León XIII en 1891, y tras una ampliación y sistematización académica, la DSI está integrada actualmente en todos los programas oficiales de estudios teológicos de la iglesia católica. Se ha creado un cuerpo consolidado en relación con todos los ámbitos de la vida social que gira sobre los ejes teóricos de *principios sociales universales* y *valores*, poniendo en el centro la dignidad de la persona. Los principios sociales que se han consolidado son el bien común y el destino universal de los bienes, la subsidiariedad, la solidaridad, la participación, junto a una clara opción privilegiada por los pobres. Entre los valores se subrayan la libertad, la verdad, la justicia y como camino por excelencia se presenta a la caridad en su lectura personal, social y política (Benedicto XVI, 2009, n.1). Utilizando una definición explicativa de Juan Pablo II (1987), esta disciplina teológica se puede describir como

la cuidadosa formulación del resultado de una atenta reflexión sobre las complejas realidades de la vida del hombre en la sociedad y en el contexto internacional, a la luz de la fe y de la tradición eclesial. Su

objetivo principal es interpretar esas realidades, examinando su conformidad o diferencia con lo que el Evangelio enseña acerca del hombre y su vocación terrena y, a la vez, trascendente, para orientar en consecuencia la conducta cristiana. (Juan Pablo II, 1987, n.41)

El método de la DSI lleva a la formulación de “principios de reflexión, normas de juicio y directrices de acción” (Pablo VI 1971, n.4), pero no persigue tanto la presentación de soluciones técnicas concretas o “fines de estructuración y organización de la sociedad, sino de exigencia, dirección y formación de las conciencias” (Pontificio Consejo “Justicia y Paz” 2004, n.81). Si se analiza el “Compendio de la Doctrina social de la Iglesia”, publicado como manual por el Pontificio Consejo “Justicia y Paz” en 2004, se puede apreciar que las orientaciones en los documentos papales enfocan las cuestiones sociales actuales como el trabajo, los grupos sociales y la familia, la bioética, la economía, las instituciones políticas y las relaciones internacionales, los actores sociales, la paz y los conflictos hasta el medio ambiente. Lo que si se exige para que estas orientaciones no queden en meras generalidades, es “sacar consecuencias prácticas, para que puedan incidir eficazmente también en las complejas situaciones actuales” (Francisco 2013, n.182).

1.3. El desarrollo de los pueblos

Con la publicación de la encíclica “*Populorum Progressio*” por Pablo VI en 1967, y confirmado por las encíclicas de Juan Pablo II “*Sollicitudo Rei Socialis*”(1987) y de Benedicto XVI en “*Caritas in Veritate* (2009), el concepto de *desarrollo humano integral* ocupa un lugar central para comprender las relaciones sociales y sus procesos desde las micro-relaciones (familia, amigos, vecinos) hasta las macro-relaciones entre Estados y pueblos, atravesando todos los espacios sociales (político, económico, cultural y religioso) con la perspectiva de tener el horizonte universal de la familia humana (Benedicto XVI, 2009, nn.53ss.). El marco del desarrollo humano integral desde la perspectiva de la DSI subraya la importancia de la persona, su desarrollo y su dignidad ante cualquier proyecto totalitario. La centralidad de la persona junto a la visión integral, no solo material del desarrollo protege de las amenazas de reducir las cuestiones sociales y las interrelaciones como meros asuntos económicos o materiales, ni ideológicos al servicio de un colectivo imaginario o un estado autoritario que anula la

responsabilidad y los derechos de las personas, su libertad y su capacidad de desarrollarse. Así, una reflexión crítica de la categoría “relación” mantiene en la DSI un componente metafísico bajo la interpretación teológica de la Trinidad como absoluta unidad y transparencia recíproca de las tres Personas divinas:

la comunidad de los hombres no absorbe en sí a la persona anulando su autonomía, como ocurre en las diversas formas del totalitarismo, sino que la valoriza más aún porque la relación entre persona y comunidad es la de un todo hacia otro todo. De la misma manera que la comunidad familiar no anula en su seno a las personas que la componen, ... así también la unidad de la familia humana no anula de por sí a las personas, los pueblos o las culturas sino que los hace más transparentes los unos con los otros, más unidos en su legítima diversidad (Benedicto XVI, 2009,n.53).

2. LOS PUEBLOS INDÍGENAS

Cuando se busca definir con mayor profundidad la realidad de los pueblos indígenas, se toma conciencia de que no es nada fácil ofrecer un concepto sobre ellos (Fernández Fernández 2009), ya que “indígena” es un término muy contaminado por las experiencias históricas del colonialismo — se recuerda las connotaciones peyorativas de la palabra “indio”. También un término politizado, si se ven las definiciones de Favre (1976, 1972) o Marroquín (1972) en relación con el indigenismo, mezclado con cuestiones de poder, y con la dificultad de como atribuir unidad e identidad a algo tan heterogéneo, complejo, e interpretado de múltiples maneras. Es un asunto que se inserta en la problemática filosófica de cómo hablar sobre el Otro, sobre identidades y que recibió mucha atención en la antropología, sobre todo en su perspectiva etnográfica desde los trabajos clásicos, sus intentos de captar la etnicidad y la reflexión crítica sobre estos intentos.

Entre las variadas propuestas, una de las más complejas y que sirve como guía para instituciones como Naciones Unidas y sus programas, es la de Martínez Cobo (1983) bajo el contexto de investigar la discriminación de estas poblaciones. En su informe final el mismo autor consideraba sus propuestas como conceptos preliminares y provisionales (n.366), estímulos en el camino de buscar una definición de poblaciones indígenas universalmente aceptada y que debería partir de ellos mismos, pero no tanto

por un interés científico, sino más bien con la intención de proteger mejor sus derechos. En la propuesta se subraya el derecho a la autodefinición *qué o quién es indígena*, y como portador de este derecho de definición colectivos, los pueblos indígenas mismos (n.369) con una ampliación de que este derecho incluye definir quién *no pertenece* (n.370). Al final integra en su descripción (n.379 y n.380) elementos importantes como la “continuidad histórica con las sociedades anteriores a la invasión”, “que se consideran distintos de otros”, “que ahora no son dominantes” y “tienen la determinación de preservar, desarrollar y transmitir a futuras generaciones sus territorios ancestrales y su identidad étnica”. Factores para justificar esa proclamada continuidad histórica son:

- a) La ocupación de las tierras ancestrales o al menos de parte de ellas;
- b) La ascendencia común con los ocupantes originales de esas tierras;
- c) la cultura en general, o en ciertas manifestaciones específicas (tales como religión, vida bajo un sistema tribal, pertenencia a una comunidad indígena, trajes, medios de vida, estilo de vida, etc.);
- d) el idioma (ya se utilice como lengua única, como lengua materna, como medio habitual de comunicación en el hogar o en la familia, o como lengua principal, preferida, habitual, general o normal);
- e) la residencia en ciertas partes del país o en ciertas regiones del mundo;
- f) otros factores pertinentes.

Se puede observar que hay elementos históricos, territoriales, culturales, incluso raciales, y la posibilidad de ampliarlo según el caso y la situación – unos descriptores que ofrecen una flexibilidad, problemas de utilizar marcadores coloniales, y de no incluir la amplia realidad en la mayoría de los casos de poblaciones que han vivido muchos proceso interculturales de las que han salido nuevas culturas mezcladas y que se insertan actualmente en un pluralismo cultural presente en la mayoría de los Estados en Iberoamérica. Los intentos de catalogar y localizar poblaciones indígenas con estos parámetros formaban parte del proyecto de Martínez Cobo.

También se observa con los nuevos movimientos indígenas un proceso de cambio social en relación con el indígena, donde conviven los elementos de rechazo con elementos de un nuevo orgullo e identidad supra o transnacionales en las sociedades, y una fuerte presencia de movimientos que ejercen el derecho de autoproclamarse indígenas con diferentes intenciones. Cada vez más se tiene una conciencia de la problemática

histórica en relación con ciertas poblaciones excluidas en América Latina, pero también en Australia, los países nórdicos, América del Norte, Asia etc. La consciencia incluye el ejercicio de un eje jurídico internacional, expresado en el reconocimiento de los derechos de estos grupos (Convenio n.169 de la OIT de 1989, y la aprobación de la Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas, por Naciones Unidas en 2007; A/RES/61/295 junto con la Corte Interamericana de Derechos Humanos), ejes políticos con gobiernos que fundan su autoridad en identidades indígenas (Bolivia, Ecuador), ejes económicos con la propuesta de modelos alternativos, críticos y culturales, pero también religiosos.

3. ENCUENTROS Y LIMITACIONES

Una vez introducido los conceptos, este tercer apartado busca relacionar la DSI y los pueblos indígenas bajo la perspectiva de constelaciones de encuentro (3.1), con sus matices de secularización, nueva evangelización e identidades. En el 3.2 se explica la delimitación del enfoque.

3.1. Constelaciones de encuentro

Partiendo de los conceptos preliminares de Martínez Cobo, se construye un eje de encuentro entre los contenidos de la Doctrina Social de la Iglesia como ámbito de la fe aplicado al horizonte de la vida social, y los pueblos indígenas. Necesariamente los dos mundos tienen varios puntos de encuentro, que sobre todo radica en la dimensión social y comunitaria de la fe cristiana que se articula también dentro de comunidades indígenas. Esta primerísima constelación de encuentro como experiencia de espacios comunitarios y colectivos, se sitúa en dos contextos de importancia y se interpreta bajo perspectivas culturalistas:

- a) La modernización bajo las siglas de la secularización como proceso de privatización de la religión, desinstitucionalización junto a la diferenciación de los sistemas sociales.
- b) La nueva evangelización como reacción creativa de la religión católica a las nuevas realidades.
- c) Las identidades de los grupos y procesos identitarios expresadas bajo términos culturales (identidad cultural; inculturación, mestizaje cultural)



Figura 1. Constelaciones identitarias

Dentro de estos contextos el tema de la identidad social (Ilustración 1) como marco de normas, tradiciones e ideas significativas autorizadas, tiene una especial relevancia, porque tanto el contexto de secularización como el contexto de la nueva evangelización afectan al tema central de la identidad de la iglesia y de los pueblos indígenas. La pregunta que surge ahí es como se interrelacionan las articulaciones de identidad en los pueblos indígenas con las de la iglesia católica y sus modelos eclesiales.

3.1.1 Secularización

Los efectos de la secularización se interpretan dentro del ámbito teológico como un nuevo relativismo, una pérdida de sustancia religiosa en sus creencias fundamentales y prácticas tradicionales junto al debilitamiento de relación con la institución. Al mismo tiempo se observa desde la iglesia católica institucional con recelo el surgimiento de olas de pentecostalismo y otras comunidades evangélicas en América Latina, que absorben cada vez más y en formas muy plurales, a las personas con inclinaciones religiosas, a la que la iglesia católica quiere contestar con un mayor esfuerzo misionero propio. También hay interpretaciones más positivas de un pluralismo nuevo, una mayor apertura hacia el mundo y una renovación del papel de la iglesia. Común entre todos es la necesidad de renovar la vida eclesial y la fe

– el disenso más bien radica en las formas y los contenidos de una nueva evangelización y la orientación de estos procesos.

3.1.2 Nueva Evangelización

Los discursos de la transformación y nueva evangelización reflejan un elemento dinámico que quiere ser el nuevo emblema de identidad, muy diferente de los intentos anteriores de cimentar una identidad doctrinal clara (por ejemplo a través del catecismo universal de la iglesia católica en 1997). Secularización, promoción humana y evangelización son aspectos importantes para comprender mejor la situación actual en la iglesia católica. Estos contextos traspasan también como campo de tensiones la iglesia y las comunidades indígenas. La evangelización como elemento permanente de identidad eclesial en la iglesia católica se mueve a un lugar central en el siglo pasado con las propuestas de Pablo VI en la Encíclica “*Evangelii Nuntiandi*” (1975) y los esfuerzos posteriores de despertar una conciencia misionera más amplia en la iglesia católica frente a las sociedades y sus procesos de secularización. Bajo el término de *nueva evangelización* se entienden medios, acciones y actitudes para dialogar de manera activa con la modernidad en la base del contenido de fe católica para inculturar el mensaje religioso en la sociedad actual, pero también para recibir un impulso de reflexión intraeclesial desde los ámbitos seculares. Es un proceso de conversión, un proyecto pastoral y un modelo de dinamizar más a la iglesia.

3.1.3 Identidades

Desde el Concilio Vaticano II en los años 60 con la constitución pastoral “*Gaudium et Spes*” - sobre la Iglesia en el mundo actual (1965a), la iglesia católica quiso superar las tendencias teológicas de interpretar a la iglesia como ajena a la sociedad, y declaró claramente su vinculación al mundo y al hombre, una iglesia en camino, como pueblo y con la misión de ser signo y sacramento en y para el mundo sin perder su esencia o mezclarse con modelos políticos o económicos de tiempos anteriores. Este impulso de apertura hacia el mundo y redefinición de la identidad eclesial como pueblo busca al mismo tiempo crear una nueva unidad, una misión compartida en momentos en los que la iglesia siente fuertemente una caída y desconexión. Los esfuerzos posteriores al concilio facilitaban la incorporación de

elementos más comunitarios en la vida eclesial como la liturgia en el lenguaje del pueblo y con el pueblo (participación activa), la renovación de la pastoral, y un mayor compromiso social etc. Pero la finalidad era también fortalecer la unidad y sobre todo, con respecto al Papa Juan Pablo II, sus múltiples viajes a todos los continentes, sus documentos y líneas magisteriales buscaban fortalecer la unidad interna de la iglesia católica frente a las amenazas de un relativismo, un sincretismo religioso y el enorme crecimiento de las sectas. La iglesia experimenta en los nuevos movimientos eclesiales diferentes formas comunitarias dentro y fuera de los espacios tradicionales de la parroquia territorial y, especialmente en América Latina crecían iniciativas de comunidades de base con una nueva conciencia de ser iglesia junto a un compromiso social y político más directo (citando como ejemplos más concretos la “teología política”, o la “teología de la liberación”). Estas experiencias forman parte del proceso de una identidad eclesial articulada en nuevas formas que se sitúan bajo la metáfora del “Pueblo de Dios” con aspectos comunitarios y democráticos. Son formas que se vinculan también a movimientos indígenas cristianos junto a una reflexión liberadora de su realidad y la propuesta de una “teología particular india” por teólogos indígenas (López Hernández 1996 y 2008). El conjunto bastante heterogéneo que se presenta bajo el término *teología india* desde aproximadamente 1990 quiere entenderse como una “nueva expresión autóctona de la fe cristiana basada en el redescubrimiento, la apropiación y la valoración de las experiencias y expresiones religiosas y culturales de los pueblos originarios de América” (Gorski, 1998, p. 9) Como formas emergentes crean campos de tensiones, dónde se experimentan nuevas articulaciones de identidad eclesial en las formas comunitarias cristianas. Al mismo tiempo desde diferentes centros de la iglesia católica se ejerce una fuerza sobre los pueblos indígenas bajo el ímpetu de una nueva evangelización que se enfrenta a la espiritualidad y teología india articulada en las comunidades hasta la propuesta de nuevas estructuras comunitarias al margen del modelo jerárquico tradicional. Las experiencias de identidad cristiana indígena pueden enriquecer la pluriformidad cristiana, pero también pueden interpretarse como un debilitamiento y una nueva heterodoxia, o un sincretismo entre la religión católica y creencias ancestrales. La ambigüedad en la interpretación de estos procesos, la complejidad de ellos, la conexión con diferentes intereses y propósitos, y la

convivencia simultánea de diferentes niveles (ideológico, social, cultural, económico, político y religioso) hace muy difícil describir con precisión esta realidad.

3.2. Delimitaciones del enfoque

Las dificultades descritas en el apartado anterior, y el reducido espacio de este artículo, obligan a delimitar el enfoque. En un esquema teórico enfocado desde la articulación de la DSI se pueden diferenciar cuatro ámbitos interrelacionados. Se diferencia un eje de ámbitos eclesiales donde se puede hablar de una “iglesia local” como expresión y espacio social local de la religión católica y en un segundo nivel más amplio pero más difícil de definir el espacio de iglesia católica universal como expresión del conjunto de las estructuras compartidas (estructura jerárquica, elementos rituales y doctrinales comunes etc.).

Delimitación		
	Comunidades Indígenas	Pueblos Indígenas
Iglesia Local	A1 “Religiosidad indígena”	B1 Derechos Tierra Participación Política Identidad cultural ...
Iglesia Universal	A2 Identidad eclesial católica	B2 Roles de la Iglesia: Defensora Interlocutor Cultural Identidad común Protector de las personas

Tabla 1: Delimitación teórica desde la DSI

Estos ámbitos están interrelacionados con las articulaciones correspondientes en las comunidades y pueblos indígenas, donde también se puede identificar un espacio local en las comunidades indígenas, pero también existe, quizás algo más difuso un conjunto de elementos compartidos entre los pueblos indígenas y que serían aspectos como los referenciados en la definición de Martínez Cobo (1983).

Una delimitación podrían ser los cuadrantes A1 y A2 bajo la perspectiva de las identidades religiosas, pero el enfoque que más corresponde a la intención y función de la DSI se encuentra en los cuadrantes marcados en

gris B1 y B2, donde se puede ubicar como un horizonte compartido en los pueblos indígenas (B1) el reclamo de una identidad cultural propia, unos derechos internacionales sobre todo en relación con la tierra y sus formas productivas propias, o una participación política diferenciada en las decisiones pertenecientes a ellos dentro de los mecanismos establecidos de los estados nacionales e internacionales. Estas reivindicaciones están muy presentes en las comunidades y se fundamentan también en una religiosidad indígena propia como expresión de la iglesia local. La DSI como mensaje social a nivel de la iglesia universal católica tiene que ponerse en relación con estas exigencias y al mismo tiempo reflexionar sobre el papel de la iglesia y su misión. Posibles modelos serían la protección, la abogacía, ser interlocutor cultural, pero también ser una instancia que defiende los derechos de las personas, y que ofrece un marco de identidad común coincidente con el horizonte de una sola familia humana bajo los valores de la justicia y la solidaridad. Es en el siguiente capítulo donde se examinan los contenidos relacionados con estos cuadrantes.

4. ARGUMENTACIONES EN LA DOCTRINA SOCIAL DE LA IGLESIA

El trabajo con los documentos de relevancia en este capítulo se centra en la justificación de la selección de los documentos de las cinco Conferencias del Episcopado de Latino América y el método de análisis (4.1). Los apartados 4.2 a 4.6 representan el análisis de los documentos de Rio de Janeiro, Puebla, Medellín, Santo Domingo y Aparecida para llegar cada vez más a la aclaración de los roles que ocupa la iglesia en relación con los pueblos indígenas.

4.1. Documentos de la Doctrina Social de la Iglesia relevantes en relación con los Pueblos Indígenas

La DSI no ha desarrollado unos documentos específicos sobre los Pueblos Indígenas, ni una teoría diferenciada para este colectivo, debido a su propósito de ser una orientación universal para las realidades sociales de este mundo, partiendo de una visión antropológica común de dignidad de todas las personas. Cuando se buscan las fuentes de relevancia en esta temática, se puede optar por el criterio de exclusión partiendo del ámbito del cuerpo consolidado de documentos de la DSI (diversos documentos sociales de los Papas desde 1891, documentos del Concilio Vaticano II), o se puede buscar fuentes más amplias extendiéndose a los documentos en relación con

las visitas pastorales de diferentes Papas a países con población indígena, que ofrecen contenidos en relación con su realidad, pero su peso en el conjunto de la DSI no está reconocido. Sin lugar a dudas habría que incluir los documentos conclusivos de las cinco Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano (Rio de Janeiro 1955, Medellín 1968, pero sobre todo Puebla 1979, Santo Domingo 1992 y Aparecida 2007) por su cercanía a esta realidad, su pertinencia a la DSI, su influencia en el continente y su rango como mensaje de un colectivo de importancia eclesial. Se supone que en estos documentos se refleja con más abundancia el tema de los pueblos indígenas. Un punto histórico de relevancia ha sido en 1992 la preparación y la celebración del V. Centenario del descubrimiento de las "Indias" por Cristóbal Colón en 1492 y en este contexto la IV. Conferencia General en Santo Domingo, que reflexiona sobre la historia del encuentro de las diferentes civilizaciones y sus consecuencias. Así se entiende que la opción presentada aquí es

- a) buscar unos enlaces lógicos entre las reivindicaciones articuladas de los pueblos indígenas y los principios sociales de la DSI y
- b) además y de manera más enfocada se busca en los *documentos conclusivos* de las cinco Conferencias Generales organizadas por el Consejo Episcopal latinoamericano (CELAM) *pasajes explícitos* que hablan de los pueblos indígenas.

4.2 Rio de Janeiro 1955: pueblos indígenas como colectivo subdesarrollado y objeto de una pastoral civilizadora

La perspectiva sobre los pueblos indígenas desde el primer documento conclusivo en 1955 se ha ido desplazando hacia una mayor comprensión y aprecio de esta realidad. En el documento conclusivo de Rio de Janeiro de 1955, se habla en muy pocos apartados en el contexto de los graves problemas de injusticia social sobre los pueblos indígenas todavía como un objeto de una atención adecuada a sus necesidades desde la perspectiva de un retraso cultural así como un proceso elemental de civilización. Se les describe como "aquella clase, que, retrasada en su desarrollo cultural, constituye para América Latina un problema de especial importancia" (CELAM 1955, n.IV). El papel de la Iglesia ha sido cuádruple: *civilizatoria, evangelizadora, defensora, infusora* de "ese profundo sentimiento religioso" con la finalidad de elevar el nivel para que "el 'indio' se incorpore con honor en el seno de la verdadera civilización"(ibid. n.84). La preocupación de la

iglesia católica en un documento que centra la atención sobre la reforma interna y una mayor formación religiosa, también incluye los problemas sociales de los trabajadores del campo y de la industria (ibid. nn.79ss.). Se subraya la necesidad de una mayor formación y orientación de la acción social en la sociedad según los principios de la DSI. Al no poder atender toda la población indígena por la falta de clero, se recomienda un mayor papel de laicos instruidos como catequistas y el aumento de infraestructuras sanitarias, educativas y religiosas en las zonas rurales (idem n.86). El papel de la iglesia como defensora histórica se retoma en el n.89, con tres propuestas: a) amparo y protección de los bienes y de las personas indígenas, b) crear en América Latina una Institución de carácter etnológico e indigenista como contrapeso a instituciones análogas de inspiración no católica; c) eliminar toda forma de discriminación racial. El documento incluye también la petición de crear un consejo, el posterior CELAM, donde una sección bajo el subsecretariado de propagación de la fe con la denominación "Misiones e Indios" funcione como estructura de atención a las poblaciones indígenas, lo que confirma la perspectiva sobre ellas como objeto de pastoral (n.97).

4.3 Medellín 1968: educación liberadora para poder ser autores del propio desarrollo y reconocimiento de una pluralidad cultural

Bajo las experiencias de apertura, de encuentro y de diálogo en el Concilio Vaticano II (1962-1965), el documento conclusivo de Medellín incluye una perspectiva de la iglesia católica más autocrítica (por ejemplo, el Capítulo XIV habla de la pobreza en la Iglesia) en la valoración de la relación con los pueblos indígenas: una historia de "luces y sombras", donde hay que "asumir plenamente la responsabilidad histórica que recae sobre ella en el presente" (CELAM 1968, n.2). También se nota más un aprecio de la diversidad cultural indígena, y de la religiosidad popular y un reconocimiento de una pluralidad de expresión religiosa legítima. También se expresa la conciencia de vivir un momento histórico actual con un continente en pleno proceso emancipatorio de transformación política, económica, social y cultural: una nueva conciencia de la propia originalidad de América Latina (idem n.7). Un momento en el que la iglesia católica pronuncia más fuerte su papel como promotora del auténtico desarrollo humano en la justicia, la paz, y la familia como célula vital de la sociedad, los jóvenes como un colectivo especialmente vulnerable y una declarada

orientación hacia los pobres como opción preferencial. La situación también requiere una reflexión sobre un nuevo impulso misionero dentro de la iglesia. La novedad de este documento consiste en un análisis social más amplio y profundo sobre la desigualdad en el continente en los planos económicos, políticos e internacionales, el uso de un lenguaje más sociológico (neocolonialismo, imperialismo, ideologías etc.) y una mayor presencia del método (ver – juzgar – actuar) presente en algunos documentos en la DSI junto a sus orientaciones bajo la perspectiva de “pastoral social” y la transformación de organizaciones caritativas en promotoras de desarrollo. En relación con los pueblos indígenas, la reciente Encíclica social de Pablo VI “*Populorum Progressio* - sobre el desarrollo humano” de 1967 impacta también en el cambio de perspectiva expresada en el documento, cuando se habla de la educación. Los analfabetos indígenas se ven como marginados de la cultura,

“privados a veces hasta el beneficio elemental de la comunicación por medio de una lengua común ... Deben ser liberados de sus prejuicios y supersticiones, de sus complejos e inhibiciones, de sus fanatismos, de su sentido fatalista, de su incomprensión temerosa del mundo en que viven, de su confianza y de su pasividad. La tarea de educación de estos hermanos nuestros no consiste propiamente en incorporarlos a las estructuras culturales que existen en torno de ellos, y que pueden ser también opresores, sino en algo mucho más profundo. Consiste en capacitarlos para que *ellos mismos, como autores de su propio progreso, desarrollen de una manera creativa y original un mundo cultural, acorde con su propia riqueza y que sea fruto de sus propios esfuerzos*. Especialmente en el caso de los indígenas se han de respetar los valores propios de su cultura, sin excluir el diálogo creador con otras culturas.” (ibid. IV,3; cursiva por el autor).

Este texto ilustra muy bien el cambio de perspectiva y se inserta en los proyectos de alfabetización promovidos en los entornos eclesiales en los años 70 bajo la perspectiva de una educación liberadora. El segundo eje es la importancia de mantener los espacios comunitarios en todos los niveles como característica de todos los procesos de transformación contra los modelos liberales individualistas. El papel de la iglesia es ser institución de la promoción humana, educadora, que elimina la discriminación y reconoce una diversidad cultural:

“Al enjuiciar la religiosidad popular no podemos partir de una interpretación cultural occidentalizada, propia de las clases media y alta urbanas, sino del significado que esa religiosidad tiene en el contexto de la subcultura de los grupos rurales y urbanos marginados. Sus expresiones pueden estar deformadas y mezcladas en cierta medida con un patrimonio religioso ancestral, donde la tradición ejerce un poder casi tiránico; tienen el peligro de ser fácilmente influidas por prácticas mágicas y supersticiones que revelan un carácter más bien utilitario y un cierto temor a lo divino, que necesitan de la intercesión de seres más próximos al hombre y de expresiones más plásticas y concretas. Esas manifestaciones religiosas pueden ser, sin embargo, balbuceos de una auténtica religiosidad, expresada con los elementos culturales de que se dispone.” (ibid. VI,4)

Esta compleja situación exige por parte de la iglesia un re-evangelización con una renovada pedagogía en la pastoral popular, que requiere una investigación de la religiosidad popular, una reflexión sobre sus formas y la propuesta de integrar estas formas en un camino de profundización de la fe cristiana en sus formas personales y comunitarias.

4.4 Puebla 1979: del subdesarrollo a la identidad plural católica latinoamericana como nueva síntesis entre viejo y nuevo mundo y el aprecio de la realidad indígena

La tercera conferencia estaba muy marcada por un proceso intenso preparatorio y la participación del recién nombrado papa Juan Pablo II. El resultado es un documento más amplio (180 páginas) y complejo que el documento de Medellín. La nueva apertura de la iglesia católica hacia el mundo que se respiraba ya en el documento anterior se presenta ahora con más fuerza: *un mensaje a los pueblos de América Latina*. Conscientes de la fragilidad y de los errores de una fe mal practicada, la iglesia se pregunta cómo puede colaborar al bienestar de los pueblos en América Latina (CELAM 1979, n.3) y propone sus acciones (nn.1206ss). Se aprecia la riqueza espiritual que tiene este continente y se retoman tres núcleos ya presentes en Medellín: la familia, los jóvenes y las vocaciones. En general se observa una mayor conciencia de ser una *familia latinoamericana*, una identidad colectiva plural, con capacidad de pronunciarse, crítica hacia los países desarrollados

y los modelos de dependencia (nn.1264ss.), en definitiva una iglesia católica más latinoamericana:

“No aceptamos la condición de satélite de ningún país del mundo, ni tampoco de sus ideologías propias. Queremos vivir fraternalmente con todos, porque repudiamos los nacionalismos estrechos e irreductibles. Ya es tiempo de que América Latina advierta a los países desarrollados que no nos inmovilicen; que no obstaculicen nuestro propio progreso; no nos exploten; al contrario, nos ayuden con magnanimidad a vencer las barreras de nuestro subdesarrollo, respetando nuestra cultura, nuestros principios, nuestra soberanía, nuestra identidad, nuestros recursos naturales. En ese espíritu, creceremos juntos, como hermanos de la misma familia universal.”
(CELAM 1979, n.8)

La perspectiva clara de una opción preferencial por los pobres en el documento de Medellín, encuentra una ampliación y aclaración más concreta en la conferencia de Puebla en los nn. 1134-1165. Se incluye una nueva opción preferencial por los jóvenes como realidad característica de las sociedades latinoamericanas (nn.1166-1205). Relevante es la amplia reflexión sobre el significado de la evangelización (nn.162-384) y cuestiones culturales que se relacionan con la realidad de los pueblos indígenas, su identidad, su historia y su práctica religiosa (nn.51-70; nn.385-469). También hay que mencionar el fuerte impulso de la enseñanza social de la iglesia que impregna el documento, por lo que queda justificada su pertenencia al “corpus” de la doctrina social (nn.472-562). Lo que más interesa por el enfoque del presente artículo son las cuestiones en relación con los pueblos indígenas, pero también es necesario explicar de manera breve algunos de los conceptos y sus cambios, que ya se habían marcado en el capítulo sobre los encuentros (3.1) y las delimitaciones teóricas (3.2).

4.4.1 La evangelización liberadora personal y comunitaria

La evangelización como tarea permanente de la iglesia incluye la liberación de la persona, su promoción humana y su restitución integral, no solamente religiosa o espiritual (nn.476ss.). Con esta perspectiva existen múltiples horizontes en los que se inserta la evangelización de diferentes maneras. Dentro de estas situaciones se mencionan también en el n. 365 como situaciones permanentes “nuestros indígenas habitualmente

marginados de los bienes de la sociedad y en algunos casos o no evangelizados o evangelizados en forma insuficiente; los afroamericanos, tantas veces olvidados." La evangelización liberadora también tiene aspectos políticos (nn.513ss.). La iglesia católica tiene un derecho y deber de estar presente en el ámbito de la política promoviendo unos valores de cómo el bien común o la concordia interior – no puede ser reducida a la vida privada, pero tampoco se debe confundir los ámbitos y entremezclar la iglesia con partidos políticos concretos o ideologías políticas partidistas como espacio de la jerarquía eclesial (nn.522ss.). Son los fieles laicos quienes deben, como la levadura, transformar estos espacios de política participando en los partidos y con la enseñanza social de la iglesia.

4.4.2 Comunidad

Como especial mención en este contexto de América Latina aparecen las múltiples referencias al aspecto *comunitario* de la vida social y de la fe religiosa. Subrayar la comunidad como campo relacional de la sociedad es uno de los ejes pastorales de la nueva evangelización, y además forma parte esencial de la identidad de los pueblos de este continente y su realidad eclesial (Toda la tercera parte del documento utiliza este eje en los cuatro capítulos desde el n.563 al n.1127: centros/agentes/medios de comunión y participación y dialogo para la comunión y participación). De ahí se entiende la crítica de los conceptos utilitaristas e individualistas de otros países que se manifiestan también en los modelos económicos neoliberales.

4.4.3 Cultura y culturas

El texto incluye una interpretación cultural de procesos actuales (nn.51-70), dónde se aprecia una variedad existente pero con un fundamento católico compartido que se ve amenazado desde fuera por otros valores, estilos de vida junto a estructuras económicas de explotación, además de su propagación por los medios de comunicación social. En vez de modelos de "elevación cultural" que se observaron en el documento de Rio de Janeiro, se critica el desconocimiento, la marginación y destrucción de las antiguas y ricas tradiciones del pueblo latinoamericano (n.52), junto a una revalorización de las culturas autóctonas y un *aprecio crítico* de la piedad popular (purificación, clarificación, practica comunitaria y eclesial como

critérios) con sus elementos culturales nativos, que deben ser respetados (n.936).

4.4.4 Relación con los pueblos indígenas

En relación con los pueblos indígenas, el documento incluye también la marginación de los afroamericanos considerando los dos grupos como los más pobres entre los pobres (ibid. n.34). La perspectiva del documento de Rio de que el cristianismo infundó esa profunda religiosidad del pueblo se corrige en el n.171, constatando que incluso antes de la evangelización los pueblos latinoamericanos eran profundamente religiosos. La propagación de la fe cristiana dejó una huella en el pueblo, aunque se reconoce que todavía hay un camino delante hacia una cultura cristiana más auténtica. El n.234 afirma el redescubrimiento del valor de la historia de los pueblos, de las culturas indígenas y de la religiosidad popular, donde la fe católica sirve como campo cultural de unión entre los diferentes pueblos, *factor unificador de la cultura latinoamericana*. “La fecundación fue recíproca, logrando la Iglesia encarnarse en nuestros valores originales y desarrollar así nuevas expresiones de la riqueza del Espíritu”(ibid.). Se define América Latina como espacio histórico de encuentro de “tres universos culturales: el indígena, el blanco y el africano, enriquecidos después por diversas corrientes migratorias.” (n. 307). El resultado de este encuentro y los siguientes procesos culturales es una “convergencia de formas distintas de ver el mundo, el hombre y Dios y de reaccionar frente a ellos”, lo que se podría denominar como formas de *mestizaje latinoamericano* (nn.409ss.). “Aunque en su espíritu permanece una base de vivencias religiosas marcadas por el Evangelio, emergen también y se entremezclan cosmovisiones ajenas a la fe cristiana. Con el tiempo, teorías e ideologías introducen en nuestro continente nuevos enfoques sobre el hombre que parcializan o deforman aspectos de su visión integral o se cierran a ella” (n.307).

La reconocida diversidad en la unidad dentro de la iglesia católica facilita también la comprensión de la unidad entre los diferentes pueblos indígenas de América Latina.

La iglesia aprecia las culturas indígenas con sus indudables valores como riqueza de los pueblos. Se compromete a respetarlas y promoverlas (n.1164).

Los demás exigencias y propuestas no se dirigen en especial a los pueblos indígenas en el documento, sino que son formulaciones de los principios sociales de la DSI relacionadas con la sociedad en general o enfocados a colectivos bajo criterios como los campesinos, trabajadores, marginados, élites, etc. Aquí no se puede decir que haya una “opción preferencial” por los pueblos indígenas, sino que se contempla su situación en otros contextos (religiosidad, derechos inalienables de las personas, derecho a la autodeterminación, derecho a la participación, subsidiariedad, protección de los recursos naturales etc.) y dentro de otros colectivos.

4.5 Santo Domingo, 1992: inculturación de la fe en el proceso de la nueva evangelización y la promoción humana como su dimensión privilegiada

Siguiendo las líneas iniciadas en Medellín y Puebla, Santo Domingo con el enfoque de situar Cristo en el centro del impulso para una nueva evangelización, es una conferencia que da en su documento conclusivo cierta continuidad en los temas tratados, pero se encuentra especialmente marcado por el acontecimiento de la celebración de 500 años de evangelización de América Latina (1992) y su celebración en el Caribe (República Dominicana). En su mensaje a los pueblos, los obispos expresan su preocupación ante la dramática situación de la gran mayoría de las personas en América Latina y se suman a las disculpas expresadas por el papa Juan Pablo II (n.246) – pero formulan una visión de esperanza, que se tiene que concretar en acciones eficaces, donde la DSI puede ser un instrumento muy valioso: “Su enseñanza, difusión, profundización y aplicación son exigencias imprescindibles para la nueva evangelización de nuestros pueblos” (CELAM 1992:M22). Lo que se añade son nuevos acentos como la creciente urbanización de las poblaciones, nuevos desafíos pastorales ante los nuevos movimientos religiosos que aparecen con una mayor diferenciación en el documento, aunque se les atestigua una presencia marginal en la sociedad (nn.147ss.).

4.5.1 Estructura del documento

El documento está estructurado en un capítulo sobre la nueva evangelización (nn.23-156), el segundo capítulo sobre la promoción humana (nn.157-227), y un tercer capítulo sobre la cultura cristiana que explica cómo se entiende el proceso de inculturación en la nueva evangelización (nn.228-

286). El documento termina con el resumen de las líneas pastorales prioritarias. Su estilo de redacción es más teológico y rompe con el profundo análisis social de Puebla para analizar los contextos sociales de la evangelización. Las reflexiones en el segundo capítulo incorporan a la DSI en las dimensiones de promover los derechos humanos (n.164ss.), la crisis ecológica (n.169ss.), el empobrecimiento (n.178ss.), el derecho a un trabajo digno (n.182ss.), la movilidad humana (n.186ss.), el aprecio de un orden democrático (n.190ss.), un nuevo orden económico (n.194ss.), la integración latinoamericana (n.204ss.), la familia y la vida humana (n.210-227).

4.5.2 ¿Qué es la nueva evangelización?

Según el documento de Santo Domingo se entiende bajo la nueva evangelización “el conjunto de medios, acciones y actitudes aptos para colocar el Evangelio en diálogo activo con la modernidad y lo post-moderno, sea para interpelarlos, sea para dejarse interpelar por ellos. También es el esfuerzo por inculturar el Evangelio en la situación actual de las culturas de nuestro continente” (n.24). La inculturación parte de un planteamiento teológico. “Es un proceso conducido desde el Evangelio hasta el interior de cada pueblo y comunidad con la mediación del lenguaje y de los símbolos comprensibles y apropiados a juicio de la Iglesia”(n.243). Su meta es la salvación y liberación integral de un determinado grupo, fortaleciendo su identidad. La iglesia ahí conecta su misión con el rol de ser defensora: “La Iglesia defiende los auténticos valores culturales de todos los pueblos, especialmente de los oprimidos, indefensos y marginados, ante la fuerza arrolladora de las estructuras de pecado manifiestas en la sociedad moderna”(ibídem). Este esfuerzo de inculturación junto a la conversión pastoral de la iglesia en todos los ámbitos (todo y de todos, la praxis personal y comunitaria, autoridad e igualdad, estructuras etc.) tiene que tener “en cuenta las particularidades de las diversas culturas, especialmente las indígenas y afroamericanas. (Urge aprender a hablar según la mentalidad y cultura de los oyentes, de acuerdo a sus formas de comunicación y a los medios que están en uso)”(n.30). Frente a la pérdida moral religiosa y práctica (n.232-242), se propone una renovación de una moral eclesial, sacramental y cristocéntrica como desafío pastoral.

4.5.3 Las relaciones con los pueblos indígenas y afrodescendientes

En relación con los pueblos indígenas se toma como referencia y novedad el concepto de *inculturación de la fe cristiana* (CELAM 1992:M32). Hay un nombramiento más explícito de ellos junto con los afrodescendientes (idem 1992:M38; n.246 etc.). Se refuerza la idea de una identidad cristiana católica como elemento unificador, unas raíces que dan la unidad a una Patria Grande (idem 1992:M45; n.244).

La *positiva valoración* de la cultura religiosa de los pueblos indígenas o “pueblos originarios”, expresada en Puebla, encuentra en Santo Domingo también su continuidad con nuevos acentos:

- a) suponiendo que existía una *religiosidad natural*, que los predisponía a una más pronta recepción del Evangelio. Como elementos de ella se nombran “la apertura a la acción de Dios, el sentido de la gratitud por los frutos de la tierra, el carácter sagrado de la vida humana y la valoración de la familia, el sentido de solidaridad y la corresponsabilidad en el trabajo común, la importancia de lo cultural, la creencia en una vida ultraterrena etc.” (n.17);
- b) recordando el *mestizaje cultural* entre un cristianismo ibérico y las culturas de América. Este mestizaje se entiende como una “conjunción de lo perenne cristiano con lo propio de América” (n.18), y se hace visible en el arte mestizo y múltiples formas de religiosidad popular, o la compartida creencia en un Dios creador (n.245);
- c) reconociendo el importante *rol de los indígenas bautizados y catequistas afroamericanos* en este proceso de inculturación (n.19);
- d) proponiendo una nueva evangelización (n.24) como *inculturación de la fe cristiana* en los contextos actuales: un solo y único Evangelio del cual se pueden sacar luces nuevas para los problemas nuevos; no significa reevangelizar. Es una revitalización de dinámicas de una auténtica cultura cristiana (conversión, testimonios, presencia de valores cristianos en la sociedad etc.);
- e) comprendiendo la *religiosidad popular* (expresiones religiosas, valores, criterios, conductas y actitudes nacidas del dogma católico) como sabiduría del pueblo y “matriz cultural”, “expresión privilegiada de la inculturación de la fe”(n.36);

- f) compartiendo y valorando la *sabiduría de los pueblos indígenas* en cuanto a la preservación de la naturaleza como ambiente de vida para todos (n.169; n.172);
- g) buscando el *dialogo* con las religiones no cristianas, particularmente las indígenas y afroamericanas, superando prejuicios e incomprendiones (n.137 y 248).

4.5.4 Roles de la iglesia

Los cuatro roles de la iglesia católica en los primeros momentos de la evangelización eran: ser *actor religioso* para fomentar la conversión (predicación, sacramentos y culto), *asistencia caritativa*, “la denuncia de las injusticias, la *defensa de los pobres* y la especial solicitud por la *educación y la promoción humana*” (n.19). Se reconocen los abusos por parte de algunos, también en relación con la deportación de Africanos a América como “holocausto desconocido” (n.20), pero se enfoca más el rol de la iglesia como protectora de los indígenas.

En la actualidad los roles de la iglesia en el documento repiten elementos del tiempo inicial. Las perspectivas se abren más en el campo de la asistencia social hacia modelos de promoción humana, en el campo de la religión hacia un mayor diálogo con las religiones no cristianas, en relación con la religiosidad popular se busca una mayor comprensión, un acompañamiento y una purificación de elementos que chocan con la cultura cristiana. En el encuentro con otras culturas, las religiones afroamericanas e indígenas “la fe, al encarnarse en esas culturas, debe corregir sus errores y evitar sincretismos” (n.138; también en este sentido en los n.230 y 243). El objetivo es que la religiosidad popular pueda tener un lugar propio en las iglesias locales y en su acción pastoral (n.36). Se puede notar aquí la perspectiva de que no se trata de una asimilación cultural, sino de un proceso de inculturación – sin embargo no se especifica ni se concretan los modos ni las formas. También se considera que la iglesia y la fe católica son un elemento central en la integración latinoamericana, formando un sustrato común de los pueblos y fomentando la fraternidad (n.204ss.). El rol de ser defensor de grupos marginados, se amplía incluyendo las dimensiones más estructurales como el modelo de desarrollo junto a la promoción humana de las etnias (n.251) que incluye el reconocimiento de estos grupos por “las leyes nacionales e internacionales, con pleno derecho a la tierra, a sus propias

organizaciones y vivencias culturales, a fin de garantizar el derecho que tienen de vivir de acuerdo con su identidad, con su propia lengua y sus costumbres ancestrales, y de relacionarse con plena igualdad con todos los pueblos de la tierra.” (n.251) Elementos más concretos es el compromiso que adquiere la iglesia de cómo impulsar la vigencia de los derechos humanos incluyendo la defensa de sus tierras, apoyar la Fundación Populorum Progressio, frenar o erradicar políticas forzadas y de marginación contra estos pueblos, revisar los sistemas educativos para eliminar definitivamente los aspectos discriminatorios, y garantizar una educación adecuada comenzando con la alfabetización bilingüe. Sin duda, se aprecia un fuerte trabajo educativo de la iglesia (n.263 y 271).

4.6 Aparecida 2007: promoción humana en un proyecto misionero con Cristo en el centro

La V. Conferencia en Aparecida actualiza las orientaciones de las conferencias pasadas en el contexto de los avances y desafíos pastorales actuales de América Latina y el Caribe. El legado de la IV Conferencia en Santo Domingo (1992) con la propuesta de una Nueva Evangelización y sus procesos de la inculturación de la fe en las sociedades formaba un marco teológico cultural para entender mejor el trabajo pastoral de la iglesia católica en relación con los diferentes grupos, organizaciones, y estructuras existentes, que en Aparecida avanza hacia la idea de una “misión continental” con sus diferentes ejes pastorales y eclesiales.

4.6.1 Estructura del documento

En su documento conclusivo, Aparecida retoma con más fuerza el método presente en algunos documentos de la DSI (ver – juzgar – actuar; CELAM 2007, n.19). Después de una pequeña introducción (n.1-18), un análisis de la realidad social y pastoral (nn.19-100), se encuentra una segunda parte (nn.101-346) que valora diferentes elementos sociales como la vida, el trabajo, la familia, los bienes con un estilo teológico-litúrgico (alabamos a Dios, damos gracias a Dios ...). Es también un espacio que reflexiona sobre lugares teológicos eclesiales (comunidades de fe, estructuras eclesiales y los ministerios de la iglesia, la formación y enseñanza de los cristianos). La tercera parte refuerza el centro cristológico de Santo Domingo en la figura de Cristo como eje central y horizonte total de la vida en todas

sus facetas y de la práctica religiosa (n.347-546). Cristo aparece en esta parte como un modelo de cultura cristiana que describe la vida en sus aspectos morales, pastorales, misioneros y que se debe concretar en los planes pastorales diocesanos. Pero este modelo incluye también la promoción humana (n.380ss.) como pastoral social y la opción preferencial de los pobres, una especial relevancia de la vida familiar (n.431ss.), del medio ambiente (n.470ss.), y una reflexión sobre la cultura católica (n.476ss.) como marco que unifica a los pueblos. El documento termina con unas conclusiones muy breves que animan a seguir en un proyecto presentado como la “misión continental” (n.547-554).

4.6.2 Relación con los pueblos indígenas

Los temas tratados en relación con los pueblos indígenas repiten los aspectos de Santo Domingo, incluso con unos capítulos específicos sobre ellos (n.88-97; 529-533) y teniendo en cuenta también la situación de los afroamericanos. Se reconoce un mayor protagonismo de ellos (n.128), pero también se observan las amenazas físicas, culturales y espirituales (n.90) que viven. Se puede resumir que la iglesia

- a) aprecia la religiosidad popular auténtica que habita después de la evangelización en estos pueblos (n.37, 43, 93, 99b, 258ss., 549),
- b) considera que son la raíz primera del mestizaje cultural característico de América Latina (n.88),
- c) reconoce y aprecia la diversidad cultural (n.43),
- d) subraya la aportación de sus valores como defensa ante la introducción de valores ajenos a la identidad de América Latina (individualismo, hedonismo, estilo de vida depredador etc.) (n.92-93)
- e) reconoce la importancia de sus valores en relación con la conservación y el respeto del medio ambiente (n.56, 93, 472s., 529)
- f) aprecia y promueve las formas comunitarias características para los pueblos indígenas (n.56, 529).

No se llega a incluir las líneas de una teología india, ecológica o de la liberación. En general, la presencia del término *liberación*, tan presente en Medellín y Puebla se reduce y se quiere marcar una “auténtica liberación cristiana” (n.146, 399), que parte de una espiritualidad fundamentada en la relación personal y eclesial con Cristo sin excluir las dimensiones sociales y

la lucha contra las injusticias. Aumentan términos como diálogo, encuentro, persona, y pueblo. La religiosidad popular (ejemplo es la devoción mariana en toda América Latina, n.37 y 43; 266ss.) se considera como un elemento para fundir las diferentes identidades y culturas en una historia compartida y se le da un lugar central en la evangelización (n.549).

4.6.3 Roles de la iglesia en relación con los pueblos indígenas

La iglesia asume diferentes roles en el documento de Aparecida que retoman aspectos de Santo Domingo:

- a) Acompaña a los pueblos indígenas y afroamericanos en su lucha por sus legítimos derechos (n.89; 530), denunciar las injusticias (n.95) y el racismo (n.533). (*Defensora de valores y grupos*).
- b) Reconoce los ataques actuales económicos, políticos y culturales contra estos pueblos (perdida de tierras, desplazamientos forzosos, desprecio social etc., n.90; 473) (*Defensora*).
- c) Busca un encuentro más profundo (n.91; 532), más presencia de ellas dentro de la iglesia e inculturación (n.94; 99b).
- d) Reflexiona con criterio sobre su cultura: discernir las diferentes culturas, también las indígenas con la fe en Cristo (n.95) (*Crítica*).
- e) Busca una formación inculturada de jóvenes seminaristas sin perder las raíces culturales indígenas. (n.325) (*Educadora*).
- f) Vive una especial atención dentro de los grupos de excluidos y pobres y la doble marginación que viven mujeres indígenas y afroamericanas (n.533) (*Cuidadora/Asistencia*).
- g) fomenta el protagonismo de estos pueblos y una mayor sensibilidad hacia ellos (n.530).

5. ARGUMENTACIONES DE APOYO EN LA DOCTRINA SOCIAL DE LA IGLESIA PARA LAS REIVINDICACIONES DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

Sobre todo a partir del documento de Puebla en 1979, la DSI forma parte muy visible de las declaraciones y sirve como apoyo pastoral del desarrollo de las propias culturas indígenas y la vida social, política y económica de estos pueblos junto a sus reivindicaciones. Al mismo tiempo es un desafío que se plantea intraeclesial bajo la lectura de la inculturación de la fe en estas comunidades. Resumiendo los diferentes elementos observados en los documentos de las cinco conferencias, se puede presentar como resultados

los siguientes ejes que sirven de apoyo a las reivindicaciones de los pueblos indígenas y su identidad desde la DSI:

5.1 Aprecio de la cultura indígena como riqueza cultural

Los diferentes documentos desde Río de Janeiro hasta Aparecida han evolucionado en el aprecio de la riqueza cultural que reside en estos pueblos y por eso deben ser defendidos. La iglesia apoya al derecho de conservarla, cultivarla y actualizarla (lengua, tradiciones, conocimientos). Reconoce en diferentes documentos el impacto de la evangelización y la desigualdad actual. Tras el mestizaje cultural forman parte indispensable de la identidad latinoamericana.

5.2 Reconocimiento al derecho de autodeterminación de un pueblo

Desde Puebla, los documentos critican los poderes totalitarios o el uso totalitario del poder público y subrayan la importancia del protagonismo de las personas y de los pueblos – esto implica el reconocimiento de derechos políticos, derechos sociales y de autodeterminación. Implica una revisión de las políticas nacionales e internacionales en relación con los pueblos indígenas y afrodescendientes junto a sus legítimos derechos, sobre todo en relación con la tierra y la educación. La lucha por reconocer los derechos humanos es un espacio compartido entre la iglesia y estos pueblos.

5.3 Promoción de modelos comunitarios alternativos frente a la globalización

La DSI en los documentos de las cinco conferencias evoluciona desde una perspectiva de subdesarrollo hacia la promoción de modelos alternativos en las formas comunitarias (organización, participación, producción económica) de los pueblos indígenas junto a los valores presentes en ellos (gratuidad, solidaridad, participación). La necesidad de alternativas en los modelos productivos retoma el Compendio de la DSI (n.180), pero también la hasta el momento última encíclica social (Cáritas in Veritate 2009). El modelo de la vida en comunidad es un contraproyecto importante a la vida solitaria muy promovida por los estilos de vida de las sociedades modernas y urbanas.

5.4 Crisis ecológica

En Santo Domingo aparece en el capítulo 2 el aspecto de la ecología (CELAM 1992, n.169ss.) y se propone una ética ecológica (n.138) promovida por las religiones. En la lucha por la protección medioambiental (Compendio de la DSI n.466 +471), la especial vinculación con la tierra de los pueblos indígenas puede crear un campo de confluencia de intereses globales y locales comunes, donde la iglesia debe apoyar políticas agrarias respetuosas, además del aprecio de la sabiduría de los pueblos indígenas en relación a la preservación medioambiental (CELAM 1992, n.169, 176s.; CELAM 2007, n.83ss. y 472 junto con los derechos de los pueblos indígenas). Contra una visión mercantilista, “la tierra, dentro del conjunto de elementos que forman la comunidad indígena, es vida, lugar sagrado, centro integrador de la vida de la comunidad. En ella viven y con ella conviven, a través de ella se sienten en comunión con sus antepasados y en armonía con Dios; por eso mismo la tierra, su tierra, forma parte sustancial de su experiencia religiosa y de su propio proyecto histórico. En los indígenas existe un sentido natural de respeto por la tierra; ella es la madre tierra, que alimenta a sus hijos, por eso hay que cuidarla, pedir permiso para sembrar y no maltratarla”. (CELAM 1992, n.172). Hay que buscar un equilibrio entre los avances tecnológicos, necesidades materiales nacionales y globales junto a las formas de producción participativa y sostenible. Requiere también el apoyo de la organización de grupos intermedios (cooperativas).

5.5 Principio de subsidiariedad: protección ante los intereses estatales

Los principios sociales de la DSI quieren ser en su conjunto una herramienta eficaz para conseguir una vida digna de las personas en sociedades solidarias, justas y participativas. La tendencia de los ámbitos políticos públicos de transformarse en sistemas totalitarios en América Latina, requiere la aplicación del principio de subsidiariedad para defender la responsabilidad y capacidad local de toma de decisiones y de actuar o participar en todo lo relativo a la vida social. El Estado debe ayudar a que estos grupos sean capaces de ejercer su responsabilidad, pero no quitando o eliminando sus competencias (Pontificio Consejo 2004, n.185ss.).

5.6. Elementos críticos de análisis para la realidad indígena

También se ha podido observar que entre los contenidos y roles presentados por la iglesia en sus documentos, se encuentran elementos críticos hacia los modelos culturales. La iglesia tiene una conciencia de tener un patrimonio cultural propio que puede entrar en dialogo con otras culturas y fomentar procesos de inculturación; a estos elementos se refieren los textos cuando hablan de discernir, de purificar, de comparar. La tendencia en los documentos también ha evolucionado desde un modelo de subdesarrollo cultural hacia un modelo de aprecio y mayor comprensión de la identidad cultural de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Se mantiene una mayor cercanía, y una valoración más positiva de la religiosidad popular.

5.7. Contra una ideologización de la realidad indígena

La DSI sitúa a la persona en el centro del desarrollo y su perspectiva antropológica. Esta clara visión no decae en un tipo de liberalismo, porque la persona esencialmente se le considera como un ser social que necesita al otro, y su vida se hace plena en el servicio hacia el otro bajo la vía de la caridad siguiendo el ejemplo de Cristo. Las ideologías colectivistas pueden vulnerar esta faceta personal y poner el colectivo como estructura básica social. En relación con la articulación de la identidad indígena, la DSI puede proteger a las personas ante abusos y servir como eje de reflexión crítica de la propia identidad indígena. Al mismo tiempo considera y reconoce no solo los derechos personales sino también los derechos de los pueblos.

5.8. Discernimiento religioso: no toda religión favorece al desarrollo humano integral

La DSI está abierta al dialogo con otras religiones y todos los saberes. Pero no parte de un relativismo cultural sino tiene con sus principios y valores una articulación de pensamiento social con rango universal. Esta perspectiva ayuda también a discernir y analizar la práctica religiosa y las estructuras en relación con el desarrollo humano integral. Las religiones como cualquier sistema cultural necesitan de una evolución y adaptación a los cambios sociales. La evangelización inculturada es el modelo y el proceso dinámico que la iglesia católica ofrece para el dialogo con las otras culturas.

5.9. La Fe católica como elemento unificador para los diferentes pueblos indígenas

Las diferencias entre los pueblos indígenas, la diversidad cultural, las articulaciones políticas nacionales y los procesos históricos de establecer identidades en el continente de América Latina tienen las características de un mestizaje cultural. Dentro de este mestizaje la iglesia católica entiende la fe católica como un elemento unificador de las diferencias, un fermento que une los variados pueblos con una capacidad de crear algo como una identidad compartida. En este proyecto la iglesia forma parte de una lucha contra el dominio por fuerzas de globalización económica y cultural.

CONCLUSIONES

Los roles de la iglesia que se observan en los diferentes documentos prácticamente se centran en los roles históricos que mantuvo desde el inicio como actor religioso, protector y defensor, y educador. Lo que ha cambiado es una mayor *postura autocrítica*, articulado sobre todo desde 1992, un mayor reconocimiento y aprecio de la *diversidad*, la búsqueda de un diálogo y la mayor comprensión de las realidades indígenas, aceptando y queriendo que formen activamente parte de la iglesia católica. La iglesia se sitúa como actor importante continental en los esfuerzos de defensa, los educativos y asistenciales que evolucionan a una promoción humana. La pastoral en América Latina tiene por este motivo un eje liberador, social, incluso político. El cambio más claro ha sido la incorporación más decidida de la perspectiva de la opción preferencial por los pobres desde Medellín en 1968, que no es solo una orientación para la práctica sino una parte de la identidad eclesial que busca una mayor cercanía con los marginados, un estilo de vida más coherente con el evangelio. Con esta base se puede decir que tanto en el plano práctico local, económico y político nacional como en el eje jurídico internacional, la iglesia católica en sus enseñanzas sociales de la DSI tiene diferentes soportes estructurales e ideológicos de apoyo para las reivindicaciones de los pueblos indígenas. Al mismo tiempo los pueblos indígenas y su patrimonio cultural enriquecen e interpelan a la iglesia y ayudan en la inculturación de tener una iglesia viva, dinámica y plural bajo una fe católica compartida.

REFERENCIAS

- Benedicto XVI (2009). Carta encíclica *Caritas in veritate*. *Acta Apostolicae Sedis*, 101(8)(2009), 641-709. Traducción al español recuperado de http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/encyclicals/documents/ts/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate_sp.html
- CELAM (1955). *Documento conclusivo de la primera conferencia general del episcopado de América Latina en Rio de Janeiro: Sobre las necesidades de América Latina*. Recuperado de http://www.celam.org/doc_conferencias/Documento_Conclusivo_Rio.pdf
- CELAM (1968). *Documento conclusivo de la segunda conferencia general del episcopado de América Latina en Medellín: La iglesia en la actual transformación de América Latina a la luz del concilio*. Recuperado de http://www.celam.org/doc_conferencias/Documento_Conclusivo_Medellin.pdf
- CELAM (1979). *Documento conclusivo de la tercera conferencia general del episcopado de América Latina en Puebla: La evangelización en el presente y en el futuro de América Latina*. Recuperado de http://www.celam.org/doc_conferencias/Documento_Conclusivo_Puebla.pdf
- CELAM (1992). *Documento conclusivo de la cuarta conferencia general del episcopado de América Latina en Santo Domingo: Nueva Evangelización – Promoción Humana – Cultura Cristiana*. Recuperado de http://www.celam.org/doc_conferencias/Documento_Conclusivo_Santo_Domingo.pdf
- CELAM (2007). *Documento conclusivo de la quinta conferencia general del episcopado de América Latina en Aparecida: Discípulos y misioneros de Jesucristo para que nuestros pueblos en él tengan vida*. Recuperado de <http://www.celam.org/aparecida/Espanol.pdf>
- Concilio Vaticano II (1965a). Constitución Pastoral *Gaudium et Spes*. *Acta Apostolicae Sedis* 58(15) (1966), 1025-1120. Traducción al español recuperado de: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html
- Concilio Vaticano II (1965b). Decreto *Ad Gentes Divinitus*. *Acta Apostolicae Sedis* 58 (14) (1966), 947-990. Traducción al español recuperado de:

- http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decree_19651207_ad-gentes_sp.html
- Favre, H. (1976). L'indigénisme mexicain: naissance, développement, crise et renouveau. *La Documentation Française*, 4338-4340 (diciembre 1976) 67-82.
- Fernández Fernández, J. M. (2009). Art. Indigenismo. En R. Reyes (Dir.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología científico social*. Tomo III. Madrid: Plaza y Valdés.
- Francisco (2013). Exhortación apostólica *Evangelii Gaudium*. *Acta Apostolicae Sedis*, 105 (12)(2013), 1019-1137. Traducción al español recuperado de http://w2.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html
- Gorski, J. F. (1998). El desarrollo histórico de la "teología india" y su aporte a la inculturación del evangelio. En P. Suess; J. F. Gorski; B. Dietschy; F. Mires & J. L. Gómez-Martínez, *El desarrollo histórico de la "teología india"* (pp.9-34). Iglesia, Pueblos y Cultura N. 48-49. Quito: Abya-Yala.
- Geertz, C. (1997). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós. [1988. *Works and Lives. The Anthropologist as Author*. Stanford, California: Stanford University Press]
- Hervieu-Léger, D. (2005) *La religión, hilo de memoria*. Traducido por Maite Solana. Barcelona: Herder. [1993: *La religion pour mémoire*. Paris: Éditions Le Cerf].
- Juan Pablo II (1987). Carta encíclica *Sollicitudo Rei Socialis*. *Acta Apostolicae Sedis*, 80 (1988), 513-586. Traducción al español recuperado de
- López Hernández, E. (1996). *Las teologías indias hoy*. CENAMI.
- (2008). La Teología India en la Iglesia. Un balance después de Aparecida. *Revista Iberoamericana de Teología*, (6), 87-117. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=125212595005>
- Marroquín, A. D. (1972): *Balance del indigenismo. Informe sobre la política indigenista en América*. Méjico: Instituto Indigenista Interamericano.
- Martínez Cobo, J. R. (1983). *Estudio del problema de la discriminación contra las Poblaciones Indígenas*. Doc. ONU ECOSOC E/CN.4/Sub.2/1983/21/Add.8.

- Martínez Ferrer, L. & Acosta Nassar, R. (2011). *Inculturación. Magisterio de la Iglesia y documentos eclesíásticos*. 2ªed. San José, Costa Rica: Promesa.
- ONU (2007) *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Doc. ONU A/RES/61/295. Recuperado de: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Pablo VI (1967). Carta encíclica *Populorum Progressio*. *Acta Apostolicae Sedis*, 59 (1967), 257-299. Traducción al español recuperado de http://www.vatican.va/holy_father/paul_vi/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum_sp.html
- Pablo VI (1971). Carta Apostólica Octogesima Adveniens. *Acta Apostolicae Sedis*, 63 (1971), 401-441. Traducción al español recuperado de: http://www.vatican.va/holy_father/paul_vi/apost_letters/documents/hf_p-vi_apl_19710514_octogesima-adveniens_sp.html
- Pablo VI (1975). Exhortación apostólica *Evangelii Nuntiandi*. *Acta Apostolicae Sedis*, 68 (1976), 5-76. Traducción al español recuperado de: http://www.vatican.va/holy_father/paul_vi/apost_exhortations/documents/hf_p-vi_exh_19751208_evangelii-nuntiandi_sp.html
- Pontificio Consejo “Justicia y Paz” (2004). *Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Web:
<http://www.inculturacion.net>

OIKÍA, UNA CASA DE ACOGIDA PARA NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE CALLE

Daniel de la Traba, Director de la Casa Oikía.

RESUMEN

Oikía es una casa de acogida para niños y niñas de la calle, en situación de calle. Esta realidad de menores que hacen de la calle su espacio vital, como una decisión propia, es uno de los puntos claves tratados en el presente texto. Analizaremos las características propias de dicha población, considerada uno de las principales realidades en situación de exclusión social en Bolivia.

Después presentamos Oikía como una respuesta a dicha situación excluidora. Incidiendo en los elementos morales, intelectuales y su cara pragmática, que lo definen como proyecto. Señalando especialmente la opción por un trabajo fundamentado en la relación humana de encuentro y reconciliación con el Otro como concepto ético. Como una respuesta al abandono sufrido por los menores. Para todo ello resumimos brevemente sus antecedentes y resaltamos algunos de sus principales rasgos metodológicos.

Además incluimos dos breves comentarios acerca de dos aspectos que consideramos importantes en el marco de las jornadas: por un lado la relación entre el mundo indígena y los niños y niñas en situación de calle; por otro la opción de Oikía por ser un proyecto de voluntariado.

ABSTRACT

Oikía is a shelter for homeless children. This reality of children who make the street their living space as a choice, is one of the key points discussed in this text. Analyzing the characteristics of this population has to be considered one of the main realities of social exclusion in Bolivia.

Presenting Oikía as a response to this situation of exclusion means including elements its influencing moral, the intellectual and pragmatic face which define it as project. Particularly it is noted the option for a work based on human relations and reconciliation meetings with the Other as an ethical concept as a response to the neglect suffering by children. Briefly summarized the chapter present backgrounds and highlight some of the main methodological features.

There are also included brief comments on two important aspects: first the relationship between the indigenous and children living on the streets; second, the Oikía's option to be a project for volunteers.

INTRODUCCIÓN

Este texto versará sobre Oikía, un proyecto de atención, por medio de dos casas de acogida, a niños, niñas y adolescentes en situación de calle en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia. Centrándonos en primer lugar en describir, brevemente, el perfil de estos niños y niñas de la calle, como se les denomina y conoce habitualmente en Europa, sin embargo, en Bolivia se ha convenido hablar de *situación* de calle con el fin de asociar la vida en calle a una realidad transitoria (Dávalos, 2006). También como esta problemática se convierte en una realidad ante la que es preciso responder, analizaremos de manera somera la relación existente entre estos menores y el contexto intercultural de Bolivia, pero no sólo este elemento del contexto, sino también el de pobreza y miseria. Finalmente, en medio de todo esto, cómo surge Oikía, qué significado tiene un proyecto así y una descripción de la labor que vamos realizando en los siete años que Oikía existe. Por último tengo el gusto de hablar también de Oikía como proyecto de voluntariado para gente de aquí, de Bolivia, del mismo contexto del que surgen los menores en situación de calle, siendo éste un punto en el cuál no solemos detenernos demasiado al hablar de Oikía, por la dificultad de comprensión que puede llevar, ya que, como veremos, son ópticas de voluntariado diferentes, pero que en el marco de unas jornadas tan magníficas como estas, dedicadas al voluntariado como opción de justicia y amor, es un honor poder narrar.

1. ANÁLISIS DE LOS NIÑOS Y LOS NIÑAS EN SITUACIÓN DE CALLE

Cuando hablamos de niños de la calle estamos hablando, en la práctica, de una población con las siguientes características (Dávalos, 2006; Arce *et al*, 2014):

- 1.- Menores de edad, menores de dieciocho años. Niños y niñas a efectos legales, según lo recogido en la convención de derechos del niño de 1989, independientemente de otras consideraciones ligadas a la psicología social, importante para la intervención, pero no determinantes de lo legal. Al ser menores se les reconoce un principio de derecho, validado porque toda

acción con ellos debe estar legitimada por el interés superior del bienestar del menor.

2.- Las familias están completamente desestructuradas. Los padres se separan y buscan parejas nuevas con extrema facilidad. Además, lo habitual, es que en cada unión nazca, al menos un hijo, cuando no dos o tres (Dávalos, 2006; Tapia, 2008; Chirino *et al*, 2010; Arce *et al*, 2014)

3.- Viven por regla general en un contexto de enorme pobreza.

Abrimos aquí un paréntesis para poner de manifiesto unos datos fundamentales para la comprensión del nivel de pobreza en algunos contextos en Bolivia, para entender ésta como razón de la situación de calle:

Bolivia es vista desde el exterior siempre como un país andino, al que relacionamos con las llamas, la hoja de coca y en los últimos tiempos con la figura de su presidente, Evo Morales. Pero no siempre es evidente la situación de pobreza en la que vive.

Algunos datos son de sobra conocidos y se repiten cada cierto tiempo: según diferentes indicadores tales como el Producto Interior Bruto (PIB) o el Índice de Desarrollo Humano (IDH.), Bolivia es el país más pobre de Sudamérica y el segundo más pobre de Latinoamérica, tras Haití (Iriarte, 2011). Es preciso decir que mientras la pobreza de Haití nadie la discute, la boliviana siempre queda invisibilizada, entre otras cosas, probablemente, por sus vecinos, las potencias emergentes de la región: Chile, Argentina y, en particular, Brasil. Hay algunos elementos a tener en cuenta a la hora de analizar la pobreza de este país en su contexto latinoamericano:

Según el Índice de Desarrollo Humano (I.D.H) del Plan de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) Bolivia ocupaba en 2010 el puesto número 113 de 182 posibles (Iriarte, 2011). El IDH. es un indicador de gran valor ya que se mide el desarrollo humano de un país combinando los avances promedio a partir de tres dimensiones: la esperanza de vida, el producto interior bruto y el nivel educativo. El hecho de que no sea un indicador exclusivamente económico amplía la dimensión de la pobreza y permite valorar en mayor profundidad como afecta a las personas que habitan en un país.

Es el último de los países de la región del cono sur, precediéndole, según esos datos, Paraguay en el lugar 88, es decir con veinticinco puestos de

diferencia, la mayor distancia entre dos países sudamericanos consecutivos en dicho índice, encabezado por Argentina en el lugar número 34.

Siendo los estados limítrofes, como ya hemos mencionado, las potencias emergentes de la zona latinoamericana, Bolivia se deprime entre ellos y genera relaciones de dependencia productiva, debido a que depende de los mismos para la importación-exportación, en particular en lo relativo a hidrocarburos. Al no poder proyectarse más allá en las relaciones exteriores comerciales el crecimiento boliviano gravita en torno al crecimiento de Brasil, y Argentina y Chile en menor grado, tres países que, junto a Uruguay, copan las cuatro primeras posiciones del IDH de la región sudamericana.

Tiene la esperanza de vida más baja de la región, siendo la misma 65 años, por los 73 de Brasil o los 78 de Chile. Tiene el índice de escolaridad más bajo y, por ende, el de analfabetismo adulto más alto de Sudamérica, 0.8 y un 15% respectivamente. Si bien el actual gobierno ha trabajado mucho para paliar esta realidad se puede afirmar que sus efectos han sido mínimos y en todo caso han llegado más a las zonas urbanas pero poco a las realidades rurales.

En una breve conclusión de los datos presentados, obtenidos del estudio del texto "Análisis Crítico de la Realidad" del P. Gregorio Iriarte (2011), podemos afirmar que en cierto sentido Bolivia se encuentra económica y socialmente más cercana al área centroamericana pero con el agravante que implica estar rodeado de países más potentes que eclipsan y rebajan el crecimiento propio.

En medio a estas circunstancias de vida precarias los niños y niñas, en muchas ocasiones, se encuentran absolutamente desatendidos en las cuestiones más básicas. Incluso es habitual que a partir de los 6 ó 7 años, ya sean prácticamente considerados adultos, por ejemplo entendiendo que se hagan cargo, a todos los efectos, de sus hermanos menores o que empiecen a realizar pequeños trabajos para aportar dinero a la casa. Esto en muchas ocasiones, les lleva, a partir de los 6 ó 7 años, cuando tienen algo más de autonomía lógica, a marcharse de sus casas, empujados por la realidad que viven en las mismas, y hacer de la calle su espacio y modo de vida. Actualmente, además, las instituciones que trabajamos con estos menores, observamos un cambio significativo: mientras que hace unos años esta marcha de casa implicaba una ruptura con la familia ahora parece que ya no

siempre es así. Ahora tanto ellos, como las familias, consideran esta marcha como un proceso de emancipación natural, “comparable” al que en Europa puede darse en una persona mayor de edad que abandona su hogar familiar para proyectar su vida a todos los niveles de manera independiente, generando que una situación de evidente desamparo de un menor, sea entendida como una decisión de vivir de manera autónoma, tomada por el mismo niño o niña. Pero no es en absoluto lo mismo; no se trata de un adulto que se emancipa, es un niño que termina viviendo desamparado en la calle!.

Esta vida en calle, tiene diferentes consecuencias en la vida de los menores, tales como:

- De inmediato hay una pérdida de la escolarización.
- Vulneración sistemática de todos sus derechos, incluidos los más básicos como educación, salud, escuela y protección.
- Son objeto de violencia continua. Por un lado a nivel interno, entre ellos mismos, se ejerce una gran violencia por motivos de “rangos” en calle, tiempo, debilidad. Y, por otro lado, sobre todo una violencia social, incluso por parte de los estamentos policiales, ya que como sociedad son vistos, estos menores, como problema de seguridad. Es decir, nadie atiende los derechos que les son arrebatados en calidad de niños y niñas, pero si se exige que los derechos que ellos incumplen (v.g. es normal que, por supervivencia básica, se vean obligados a robar) sean castigados de manera incluso más virulenta que con los adultos (Dávalos, 2006; Arce et al, 2014). De hecho cuando las instituciones privadas queremos establecer un diálogo con las públicas, en lugar de ir a los servicios sociales, se nos remite a los responsables de seguridad ciudadana!

Esta situación aboca, casi siempre, en un consumo de drogas, especialmente inhalantes, marihuana y alcohol puro, pero también otras sustancias entre las que últimamente están aumentando de manera considerable lo que denominan “pitillo” (Dávalos, 2006, Arce et al, 2014). El pitillo es la última batida del proceso de elaboración de la cocaína. Su consumo es fumado. Es, básicamente, lo que en España se conoce como “crack”. Los efectos de esta sustancia son devastadores.

2. OIKÍA, UNA RESPUESTA

Las acciones hacia los niños y niñas en situación de calle por parte de las instituciones públicas bolivianas en sus tres niveles (estatal, departamental y municipal) son prácticamente inexistentes. Por un lado, el sistema judicial es ineficaz y, en muchas ocasiones, corrupto, no dando con ello garantías legales suficientes para el cumplimiento básico de la Ley. Por otro lado, hay un conflicto permanente de signo político entre las competencias municipales, departamentales y nacionales que tiende a bloquear cualquier iniciativa. Por último, las personas responsables de los escasos programas públicos de atención a la infancia, se mueven en una burocracia permanente en la cual no son capaces de tomar conciencia pragmática de la situación y actuar en consecuencia.

Todo esto maximiza, si cabe, la ignominia de esta realidad. La responsabilidad humana, no ya boliviana, de responder, de no poder permitirnos el lujo una infancia destruida, es la que está a la raíz de Oikía como proyecto.

2.1 Génesis de Oikía

Oikía nace para responder a todos aquellos niños y niñas en situación de calle, que en cierto modo, se simboliza en un sentimiento de estar solos en el mundo, tal y como relata José Cervantes acerca de la experiencia vivida por él, que impulsó a crear Oikía como respuesta. Fue esta una experiencia de encuentro con uno de estos niños en la calle, en la que lo que más le impactó fue la respuesta que dicho menor le dio cuando le preguntó acerca de por qué estaba así, que no fue otra que: “porque no tengo a nadie en el mundo” (De la Traba y Cervantes, 2011).

Oikía abre sus puertas en septiembre de 2007, pero, antes de eso, para la puesta en marcha de la misma, José Cervantes cuenta, en primer lugar, con el apoyo expreso del Cardenal Julio Terrazas, Arzobispo de Santa Cruz de la Sierra entonces. A día de hoy sigue contando con el apoyo del actual Arzobispo, Monseñor Sergio Gualberti.

Antes de describir las características principales de Oikía, por lo simbólico, me gustaría explicar el sentido del nombre, tan certera y simbólicamente escogido. El nombre de Oikía está íntimamente vinculado al origen y a la identidad del proyecto mismo. Se trata de una palabra de la lengua griega, cuyo significado es “casa”, “hogar”, “familia”. Su presencia

en el texto griego del Nuevo Testamento inspiró el nombre de este centro de acogida a los niños en situación de calle. De las noventa y tres veces que aparece esta palabra en el Nuevo Testamento hay dos textos especialmente significativos que están en el trasfondo del nombre y de todo el proyecto.

En primer lugar “Oikía” aparece en el texto de la parábola del hijo pródigo (Lc 15,25), donde *oikía* es la casa del padre a la que retornan el hijo alejado y su hermano mayor y se encuentran con el padre amoroso que perdona a uno y corrige al otro, que acoge a los dos y los invita a vivir en la alegría del encuentro, del perdón, de la rehabilitación y de la recuperación de lo que estaba perdido, abriéndoles el camino de una vida digna como personas, como hijos y como hermanos. Esto es nuestra casa, Oikía, donde los niños y niñas son acogidos y donde queremos que reinen los valores del Evangelio.

La palabra “Oikía” también aparece en los textos del origen de Jesús y designa el lugar donde estaba el niño Jesús y su madre cuando llegan los sabios de oriente ofreciéndole regalos (Mt 2,11). Aquellos hombres sabios representan a personas procedentes de toda la tierra, estaban atentos a las señales de Dios en medio del mundo, percibieron su presencia y se pusieron en marcha hasta encontrarlo en un niño, Jesús, en la “Oikía” a la que les condujo la estrella. Al encontrarse con el niño le ofrecieron lo que tenían.

Estamos pues convencidos que, como aquellos sabios que la tradición llama magos, también hoy podemos orientar nuestra mirada a todos los niños que sufren, a los hijos pródigos del mundo. Descubrir esa presencia en los niños de Oikía puede llevarnos a ofrecerles algo de nuestra vida, de nuestro tiempo, de nuestra atención, y a ofrecerles los dones del reconocimiento de su dignidad y los bienes necesarios para que puedan llevar una vida digna. Y esto es lo que realizan en nuestra casa con un profundo amor, con gran generosidad, y con un espíritu encomiable de servicio todo el personal voluntario que cuida de ellos.

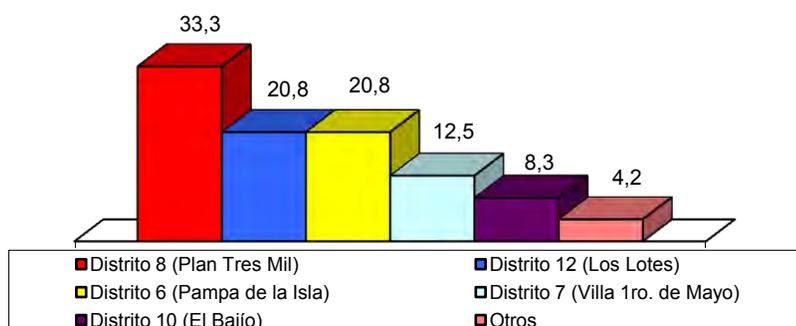
2.2 Descripción de Oikía

Es cierto que existen otros proyectos de atención a niños y niñas en situación de calle. De hecho Oikía forma parte de la red Plataforma Unidos, conformada por siete instituciones. También hay varios proyectos de atención a la infancia que, como Oikía, son obra diocesana o religiosa de la Arquidiócesis de Santa Cruz de la Sierra.

Ahora bien, Oikía si tiene una característica única. Fruto de la intuición de José Cervantes Gabarrón, el sacerdote misionero que comenzó este proyecto y junto a quien lo dirijo. Oikía se sitúa en el ojo del huracán. Mientras que la mayoría de proyectos se ubica o en el centro de la ciudad o en zonas externas, casi de campo, Oikía tiene su espacio físico en el principal lugar de origen de los niños y niñas en situación de calle: en medio del Plan 3000.

En el siguiente gráfico (fuente: Dávalos, 2006, p. 39), se observa que el porcentaje más alto de menores en situación de calle que se entrevistaron para el estudio “No me llames niño de la calle” era del plan 3000. Además si se le suma el distrito 7, que es limítrofe, serían casi la mitad los que se encuentran en la zona de influencia directa de Oikía.

Figura 1
Población Entrevistada según lugar de residencia de la familia en el ámbito de la ciudad de Santa Cruz
(En porcentajes)



El plan 3000 es un barrio popular y populoso (se estima que en él viven más de 300.000 personas) y una de las zonas más pobres de la ciudad, la mayoría de sus habitantes son inmigrantes de la zona del Altiplano boliviano, de comunidades indígenas asoladas por la pobreza (Vidal Aparicio, 2007).

2.3 Oikía y plan 3000: migración y origen indígena

Hacemos un pequeño inciso, para, al hilo de las jornadas y su llamada a lo indígena, remarcar lo que este fenómeno migratorio tan presente en el Plan 3000 significa también como choque antropológico y cultural. La migración, con el abandono de las comunidades de referencia, conlleva una desintegración de los valores profundos ligados a las culturas tradicionales,

que son engullidas por la gran ciudad. Quizás, en apariencia, permanecen ciertas costumbres de tipo más folclórico y pintoresco, pero el fundamento axiológico construido durante siglos de identidad propia se rompe (Tapia, 2008; Chirino, 2010). La experiencia nos indica que esta es una de las razones de la desestructuración que termina con los menores en la calle.

2.4 Oikía como proyecto educativo: principales rasgos metodológicos

Nos adentramos ahora en Oikía como proyecto educativo, remarcando que el primer objetivo no es estrictamente educativo, sino de asistencia en medio a una de las realidades más dramáticas de la sociedad boliviana y latinoamericana. Tal es así que en la Conferencia de los Obispos Latinoamericanos de Aparecida del año 2007 se sitúa como primera prioridad concreta en los países participantes, en el marco de una opción preferencial por los pobres, precisamente a los niños y niñas de la calle. Igualmente Unicef lo sitúa en varios de sus documentos como el problema de infancia más relevante en toda América Latina y también en Bolivia a la par de los niños zafros.

El archiconocido adagio acerca de no dar el pescado y enseñar a pescar, nos sirve para explicar esta función, en primerísima instancia asistencial, para luego ser educativa. Desde luego el objetivo es enseñar a pescar, pero si mientras lo hago, no doy pescado ¡corro el riesgo que se muera!. Lo mismo sucede aquí, la proyección para dejar la calle pasa, inevitablemente, por atender las necesidades inmediatas de salud, protección, alimentación...

Esta asistencia se procura en un marco de cercanía absoluta, de elaboración de recorridos y proyectos educativos individualizados (García Molina, 2005), y es, por tanto, el encuentro humano directo con las circunstancias concretas de cada menor lo que permite empezar a trabajar educativamente un acompañamiento que les permita reconciliarse con una humanidad que les ha empujado a esto y proyectarse a una vida digna futura (De la Traba, 2014).

Oikía mantiene una lógica de difícil comprensión en las dinámicas habituales y el marco legal en España/Europa. Oikía es considerada, según la legislación boliviana, una casa de acogida. Esto quiere decir que es un centro de puertas abiertas, cada menor va y viene cuando quiere sin posibilidad de retención. Con un funcionamiento, en principio, parecido a lo que en Europa se podrían entender como los centros que atienden a las personas sin hogar.

Ahora bien, que se parta de esa base no implica una acción estrictamente asistencial, la idea es ofrecer lógicas que empiezan en la asistencia pero les van acompañando a una toma de decisión consolidada sobre dejar la calle. Por ejemplo, que un menor se pueda ir si así quiere no significa en cualquier momento del día, sino que son informados que, por respeto a los ritmos y actividades de la casa, pueden hacerlo o bien por las mañanas antes de ir a Oikía Día o por las tardes, al llegar a Oikía Noche, de este modo se motiva una reflexión mayor ante la marcha.

En cualquier caso Oikía se trata de un espacio transitorio. Si después de un tiempo, adaptado a cada menor en función de sus circunstancias, el niño o niña está convencido de dejar su situación de calle se buscan con él soluciones alternativas y, sobre todo, reguladas. La más común es la derivación, con orden judicial, a un hogar de menores de tipo estable, pero antes de esto siempre se valora la posibilidad de una reinserción familiar, aunque éstas son menos exitosas, porque habitualmente en las familias está la razón de haber llegado a dicha situación (Dávalos, 2006; Arce et al, 2014). En el caso de los chicos más grandes, mayores de 15 años, la opción es proyectarles a una vida adulta independiente por medio de la formación laboral.

Para estructurar esta lógica de “estar de paso”, Oikía se ha estructurado a nivel físico y funcional de tal manera que ofrezca toda la comodidad pero procurando evitar el acomodamiento, con el objetivo de no generar sentido de pertenencia y facilitar la transición a otros espacios definitivos (v.g. Los mencionados hogares).

En lo concreto Oikía se divide, principalmente, en dos espacios, con un tercero auxiliar:

- Oikía Día funciona como centro cultural diurno, de ocho y media de la mañana a seis de la tarde. Es un espacio con varios ambientes dedicados a ofrecer diferentes alternativas educativas durante el día, que atienda a los diferentes centros de interés de los chicos, así como les ofrezcan actividades formativas concretas. En él los chicos disponen de talleres deportivos, de manualidades, de ocio, realizan nivelación escolar, comen y tienen dos meriendas, una por la mañana y otra por la tarde.
- Oikía Noche funciona como albergue nocturno, de seis de la tarde a ocho de la mañana. Está situado, estratégicamente, muy cercano a la

Rotonda del Plan 3000. Su ubicación es estratégica debido a que en el diseño del proyecto, por razones varias, principalmente de atención desde la emergencia -mucho más normal en la noche- y de seguridad internas, la primera entrada de un chico al proyecto se realiza desde este centro, por lo que es muy conveniente que se ubique cercano a uno de los lugares que más transitan. En Oikía noche los chicos reciben atención médica diaria, pueden lavar su ropa y cambiarla por otra limpia que se les facilita, bañarse, tienen cena y desayuno, cama y un espacio amplio de encuentro, juego, taller, intercambio...

- Oikía Recreo es un espacio amplio, de 7.200 metros cuadrados, pensado como complemento a Oikía Día, es el último de los tres centros que se ha abierto. Tiene dos funciones principales, una, ser un complemento durante el fin de semana y algunas tardes entre semana a los talleres deportivos y momentos de ocio que se organizan en Oikía Día, para ello cuenta con una gran pista de césped de fútbol y una pista de volleyball, y también con un gran salón multiusos con televisión, equipo de música, juegos de mesa, juegos al abierto. Como tal se inauguró el día de navidad del año 2009.

Mientras que la segunda función de Oikía Recreo es la de Escuela-Taller en carpintería, destinada a los chicos entre quince y dieciocho años que asisten al proyecto. Para ello contamos con un taller equipado con toda la maquinaria necesaria, en el cual, desde septiembre de 2010, los chicos realizan juguetes educativos en madera, reencontrándose de ese modo con su infancia perdida al tiempo que proyectan una formación profesional de cara a su futuro adulto.

Siempre nos gusta precisar que el gran éxito de Oikía no reside en la cantidad de menores que están en la casa (la media es de unos 13), sino en el hecho en sí de estar siempre disponibles para acoger a quién lo necesite, para responder de él en medio a la desesperanza en la que vive. Estamos convencidos que sólo un día de vida digna ya es mucho, mucho más de lo que desde una mentalidad exclusivamente cuantitativa puede parecer. No nos vale sólo eso, pero es el primer paso para poder responder a quien reclama su soledad y abandono, diciéndole y demostrándole que, desde el

encuentro, eso ya no es así. Retomando la experiencia de José Cervantes que supuso el germen de Oikía, una vez que están en Oikía les podemos decir que ya no “están solos en el mundo”. Esta respuesta se configura como el primer gran cambio.

3. OIKIA, UN ESPACIO DE ENCUENTRO Y VOLUNTARIADO.

Como ya hemos mencionado, el gran valor de Oikía radica en las relaciones humanas que se establecen, muy por encima de las actividades y formas concretas que las canalicen. Y este valor adquiere un profundo significado axiológico cuando, además, dichas relaciones se hacen realidad en acciones de voluntariado.

Todas y cada una de las personas que están disponibles para la respuesta y encuentro que Oikía significa son gente que lo ha elegido libremente. Gente joven, estudiantes, otros no tan jóvenes, con familias a su cargo. La mayoría de ellos, además, gente del mismo Plan 3000, que ha tenido un poco más de suerte que los niños y niñas a los que atienden, pero, ni siquiera mucha más, porque, con todo, siguen siendo gente humilde. Una pluralidad de gentes en la que el deseo de ponerse al servicio de los demás es el principal elemento de unión.

El valor de cada uno de ellos, como opciones de vida únicas, con su rostro real y ético, es, precisamente, lo que hace de Oikía una casa viva, con los ojos orientados a los más desfavorecidos.

REFERENCIAS

- Arce, C., Berndorfer, M., de la Traba, D. (coords.) et al. (2014). *Censo de personas en situación de calle, en diez ciudades de Bolivia*. La Paz: VDS-SC y Red Nacional por la Defensa de los Derechos de la Niñez y Adolescencia en Situación de Calle (en edición).
- Chirino, F. (coord.) et al. (2010). *Huellas migratorias*. Santa Cruz de la Sierra: PIEB.
- Dávalos, G. (2006). *No me llames niño de la calle*. Santa Cruz de la Sierra: Fundación Sepa.
- De la Traba, D. (2014). Exclusión y concepto del Otro: repensando la Intervención Social, *Carthaginensia XXX/57* (en edición)
- De la Traba, D. & Cervantes, J. (2011). Oikía, un centro de acogida a niños de la calle. *Contraste*, 16: Foro Ignacio Ellacuría.
- García Molina, J. (2005). El proyecto educativo individualizado. En Lirio Castro, J. (coor.), *La metodología en educación social: Recorrido por diferentes ámbitos profesionales* (pp. 285-308), Madrid: Dikynson.
- Iriarte, G. (2011). *Análisis crítico de la realidad: compendio de datos actualizados*. Cochabamba: Kipus.
- Tapia, V. (Ed.) (2008). *Migración e identidad*. Cochabamba: Verbo Divino.
- Vidal Aparicio (2007). Ciudadela Andrés Ibáñez Plan 3000, la otra cara de Santa Cruz. *Cuarto Intermedio*, 83, 57-38.



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA