

IIDH

Instituto Interamericano
de Derechos Humanos

Campaña Educativa sobre Derechos Humanos y Derechos Indígenas

Módulos temáticos

**Módulo 1. Derechos humanos, instrumentos internacionales
y pueblos indígenas**

Módulo 2. Participación política de los pueblos indígenas

Módulo 3. Derechos educativos de los pueblos indígenas



AGENCIA SUECA
DE COOPERACION
INTERNACIONAL PARA
EL DESARROLLO



BLANCA

BLANCA

Instituto Interamericano de Derechos Humanos

**Campaña Educativa sobre
Derechos Humanos
y Derechos Indígenas**
Módulos Temáticos



AGENCIA SUECA
DE COOPERACIÓN
INTERNACIONAL PARA
EL DESARROLLO



© 2003 Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
Reservados todos los derechos.

323.7



I59c

Instituto Interamericano de Derechos Humanos

Campana educativa sobre derechos humanos y derechos Indígenas:
Módulos temáticos/ Instituto Interamericano de Derechos Humanos – San
José, C.R. : Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2003.
264 p. ; 27.94 x 21.59 cm.

ISBN 9968-917-22-2

1. DERECHOS DE LOS INDÍGENAS 2. DERECHOS HUMANOS
3. PUEBLOS INDÍGENAS 4. INDÍGENAS – INSTRUMENTOS INTER-
NACIONALES 4. DERECHOS HUMANOS – DEFINICIÓN 5. ORGANI-
ZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU) – INDÍGENAS 6.
ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS (OEA) –
INDÍGENAS 7. INDÍGENAS – IDENTIDAD CULTURAL 8. DERE-
CHO A LA EDUCACIÓN I. Título

Las ideas expuestas en los trabajos publicados en este libro son de exclusiva responsabi-
lidad de los autores y no corresponden necesariamente con las del IIDH o las de sus do-
nantes.

Se permite la reproducción total o parcial de los materiales aquí publicados, siempre y
cuando no sean alterados, se asignen los créditos correspondientes y se haga llegar una
copia de la publicación o reproducción al editor.

Equipo productor de la publicación:

*Departamento de Entidades de la Sociedad Civil
Programa Pueblos Indígenas y Derechos Humanos
Programa Combate al Racismo*

*Cristina Zeledón M.
Oficial de Programa
Coordinación académica*

*Amílcar Castañeda
Consultor*

*Ruth Moya, Alba Moya
Apoyo académico*

*Editorama, S.A.
Diagramación e impresión litográfica*

Instituto Interamericano de Derechos Humanos

Apartado Postal 10.081-1000 San José, Costa Rica

Tel.: (506) 234-0404 Fax: (506) 234-0955

e-mail: uinformacion@iidh.ed.cr

www.iidh.ed.cr



Índice

Lista de siglas y organizaciones mencionadas en los módulos	9
Presentación	17
Módulo 1: Derechos humanos, instrumentos internacionales y pueblos indígenas	23
Introducción	25
Unidad 1:	
Bases de los derechos humanos de los pueblos indígenas	27
Actividad introductoria	27
Lección 1: Concepto de derechos humanos	27
Lección 2: Tipología de los derechos humanos	28
Lección 3: Derecho individual de las “minorías” y derecho colectivo de los pueblos	28
Lección 4: Aportes indígenas al derecho indígena	30
Lección 5: Fuentes del derecho indígena	32
Lección 6: Relación entre los valores universales y los valores culturales	33
Ejercicio final	36
Unidad 2:	
Los derechos indígenas en el sistema de las Naciones Unidas	37
Actividad introductoria	37
Lección 1: Antecedentes y objetivos de la Organización de las Naciones Unidas	37
Lección 2: Estructura de la Organización de las Naciones Unidas	38
Lección 3: Órganos y mecanismos de la ONU relacionados con los pueblos indígenas	41
Lección 4: Instrumentos	44
Ejercicio final	55
Lectura complementaria	56



Unidad 3:	
Los derechos indígenas en el sistema de la Organización de Estados Americanos	62
Actividad introductoria	62
Lección 1: Antecedentes	62
Lección 2: Órganos del sistema interamericano de derechos humanos	64
Lección 3: Instrumentos de la Organización de Estados Americanos	71
Ejercicio final	73
Lectura complementaria	74
Unidad 4:	
Organismos intergubernamentales, organismos internacionales y pueblos indígenas	81
Actividad introductoria	81
Lección 1: Antecedentes	82
Lección 2: Organismos intergubernamentales	83
Lección 3: Organismos internacionales	83
Ejercicio final	85
Unidad 5:	
Elementos conceptuales y vocabulario	86
Bibliografía	105

Módulo 2: Participación política de los pueblos indígenas 107

Introducción	109
--------------------	-----

Unidad1:	
Para entender el movimiento indígena latinoamericano	110
Actividad introductoria	110
Lección 1: Resistencia indígena a lo largo de la historia ...	111
Lección 2: Lo indígena y lo agrario	114
Lección 3: Política del Estado moderno frente a la cuestión indígena	116
Lección 4: Identidad cultural indígena como producto histórico en constante transformación	120
Ejercicio final	122



Unidad 2:	
Los pueblos indígenas y su proceso organizativo	123
Actividad introductoria	123
Lección 1: Superando el localismo, el aislamiento y el encasillamiento de clase	123
Lección 2: Cambios en las políticas estatales	126
Lección 3: Las organizaciones indígenas contemporáneas	128
Ejercicio final	148
Unidad 3:	
Participación social y política de los pueblos indígenas	149
Actividad introductoria	149
Lección 1: Referencias a la participación política indígena en algunas constituciones	150
Lección 2: Diversas formas de participación política de los pueblos indígenas	152
Ejercicio final	167
Unidad 4:	
Estrategias para la consolidación de los derechos indígenas	168
Actividad introductoria	168
Lección 1: Principales estrategias para la consolidación de los derechos indígenas	168
Ejercicio final	174
Bibliografía	175

Módulo 3: Derechos educativos de los pueblos indígenas 183

Introducción	185
--------------	-----

Unidad 1:	
Valores, cultura e identidad de los pueblos indígenas	186
Actividad introductoria	186
Lección 1: La relación entre valores, cosmovisión y cultura	187
Lección 2: Identidad cultural	189



Lección 3: Interculturalidad 195

Ejercicio final 202

Lecturas complementarias 202

Unidad 2:

La lengua como fundamento de los procesos culturales
y educativos 207

Actividad introductoria 207

 Lección 1: Los pueblos indígenas y la diversidad
 lingüística 208

 Lección 2: Sobre la vigencia de los derechos lingüísticos ... 215

Ejercicio final 220

Unidad 3:

Participación indígena en los procesos educativos 221

Actividad introductoria 221

 Lección 1: Origen de los procesos
 de participación en la educación indígena 222

 Lección 2: Confluencia de los movimientos indígenas
 e instancias estatales en las propuestas
 educativas 223

 Lección 3: Experiencias en Mesoamérica y
 Centroamérica 224

 Lección 4: Experiencias en EBI en los países
 sudamericanos 234

Ejercicio final 249

Lectura complementaria 249

Unidad 4: Educación superior indígena

Actividad introductoria 252

 Lección 1: Antecedentes de la Educación Superior
 Indígena –ESI 253

 Lección 2: Tipos de programas de Educación Superior
 Indígena 257

Ejercicio final 260

Lectura complementaria 261

Bibliografía 263



Lista de siglas y organizaciones mencionadas en los módulos

Argentina

AIRA	Asociación Indígena de la República Argentina
	Centro Mapuche de Bariloche
	Instituto Qheshwa Jujuymana
	Organización de las Mujeres Indígenas del Valle Calchaqui

Belice

KCB	Consejo K'eqchí de Belice
NGC	Consejo Nacional Garífuna de Belice
TAA	Toledo Alcalde Association
TMCC	Toledo Maya Cultural Council
BITI	Belice Indigenous Training Institute
BENIC	Belice National Indigenous Council

Brasil

COIAB	Coordinadora Indígena de la Amazonia Brasileira
CIR	Consejo Indígena de Roraima
FOIRN	Federación de Organizaciones Indígenas de Río Negro
UNI	Unión de Naciones Indígenas
GRUMIN	Grupo de Mujeres Indígenas

Gubernamental

FUNAI	Fundación Nacional del Indio
-------	------------------------------

Bolivia

CSUTCB	Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
CIDOB	Confederación de Indígenas del Oriente Boliviano
CIRABO	Central Indígena de la Región Amazónica de Bolivia



CPESC	Coordinadora de Pueblos Étnicos de Santa Cruz
BCI	Bloque Campesino Independiente
UCAPO	Unión de Campesinos Pobres
MRTK	Movimiento Revolucionario Tupak Katary
MITKA	Movimiento Indio Tupak Katary
APG	Asamblea del Pueblo Guaraní
CIRABO	Central Indígena de la Región Amazónica de Bolivia
CPISC	Coordinadora de Pueblos Indígenas de Santa Cruz
CEPOS	Consejos Educativos de los Pueblos Originarios

Organizaciones gubernamentales

APF	Agencia de Fondos de Pensiones
INRA	Instituto Nacional de Reforma Agraria
OTB	Organizaciones Territoriales de Base
TAN	Tribunal Agrario Nacional
INRA	Instituto Nacional de Reforma Agraria
VAIPO	Viceministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios

Chile

Consejo de Todas las Tierras
Organización Mapuche AD-Mapu
Consejo de Cacique Huilliches de Chiloé
Coordinación Unitaria Mapuche

Gubernamental

CONADI	Corporación Nacional de Desarrollo Indígena
--------	---

Colombia

Organizaciones indígenas

CRIC	Confederación Regional de Indígenas del Cauca
UNDICH	Unión de Indígenas del Chocó
CRIVA	Consejo Regional Indígena del Vaupés
COIA	Consejo de Indígenas Arahuausa
CIT	Consejo de Indígenas del Tolima
ONIC	Organización Nacional de Indígenas de Colombia
OREWA	Organización Regional Embera-Waunana
OIA	Organización Indígena de Antioquia
MAIC	Movimiento de Autoridades Indígenas de Colombia



MIC	Movimiento Indígena Colombiano
Costa Rica	
ARADIKES	Asociación Regional Aborigen del Dikes
ACN	Asociación Cultural Ngöbegue
ACIT	Asociación Cultural Indígena Teribe
AMAB	Asociación de Mujeres en Lucha de Curré
CODEBRIWAK	Asociación de Mujeres Artesanas de Boruca
	Comisión de Defensa de los Derechos del Pueblos Bribri
ADITIBRI	Asociación de Desarrollo Integral de Talamanca Bribri
	Asociación IXACAVAA
MNI	Mesa Nacional Indígena
Gubernamental	
CONAI	Comisión Nacional de Asuntos Indígenas
DNEI	Departamento Nacional de Educación Indígena
Ecuador	
FEI	Federación Ecuatoriana de Indios
ECUARUNARI	Ecuador Runacunapac Riccharimui
FENOC	Federación Nacional de Organizaciones Campesinas
FENOCIN	Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras
FEINE	Federación Indígena Evangélica del Ecuador
FOIN	Federación de Organizaciones Indígenas del Napo
CONFENIAE	Confederación de Nacionalidades Indígenas Ecuatorianas
CONAIE	Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador
Organizaciones gubernamentales	
ONAI	Oficina Nacional de Asuntos Indígenas
FODERUMA	Fondo de Desarrollo Rural Marginal
CODENPE	Consejo de Desarrollo de Nacionalidades y Pueblos del Ecuador



DINEI	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
PRODEPINE	Programa de Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Nacionalidades del Ecuador

El Salvador

ACCIES	Asociación Coordinadora de Comunidades Indígenas de El Salvador
WINAKA	Comunidad de Indígenas Cacaooperas
RAIS	Instituto de Rescate Ancestral Indígena Salvadoreño
MAIS	Movimiento Autóctono Indígena Salvadoreño
ANIS	Asociación Nacional Indígena de El Salvador
CONAIS	Consejo Nacional Indio Salvadoreño
MIN	Movimiento de Indígenas Nonuhalcos
ANITISA	Asociación Nacional Indígena Tierra Sagrada
CCNIS	Consejo Coordinador Nacional Indígena Salvadoreño

Gubernamental

Jefatura de Asuntos Indígenas – CONCULTURA,
Ministerio de Educación

Guatemala

Organizaciones indígenas

COMG	Consejo de Organizaciones Mayas de Guatemala
COPMAGUA	Coordinadora de Organizaciones del Pueblo Maya de Guatemala
CONIC	Consejo Nacional Indígena y Campesino
IUCM	Instancia de Unidad y Consenso Maya
COINDI	Cooperación Indígena para el Desarrollo Integral
AEMG	Asociación de Escritores Mayances de Guatemala
CNEM	Consejo Nacional de Educación Maya
	Comité Maya Xeljú
	Defensoría Maya de Guatemala

Organizaciones mixtas

ALMG	Academia de Lenguas Mayas de Guatemala
------	--

Organizaciones gubernamentales

PRONEBI	Programa Nacional de Educación Bilingüe Intercultural
DIGEBI	Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural



FODIGUA Fondo Indígena de Guatemala
Defensoría de la Mujer Indígena

Honduras

Organizaciones indígenas

CONPAH Confederación Nacional de Pueblos Autóctonos de Honduras,
CGL Consejo de Gobierno Lenca
ONILH Organización Nacional Indígena Lenca de Honduras
CONIMCH Consejo Nacional Indígena Maya Chortí de Honduras
FITH Federación Indígena Tawahka de Honduras
FETRIPH Federación de Tribus Indígenas Pech de Honduras
MASTA, Asla takanka Unidad de la Moskitia
MOPAWI Miskito Moskitia Pawisa,
OFRANEH Organización Fraternal Negra de Honduras,
FETRIXH Federación de Tribus Xicaques de Honduras
NABIPLA Asociación de Nativos Profesionales y Trabajadores Isleños
AASLA Asociación Asang Launa (tawahka)
COPINH Consejo de Organizaciones Populares e Indígenas de Honduras
FINAH Federación Indígena Nahoá de Honduras
ODECO Organización de Desarrollo Comunitario (Garífuna)
PEBIMH Programa de Educación Bilingüe Intercultural de la Moskitia

Gubernamental

PRONEEAH Programa Nacional de Educación de las Etnias Autóctonas de Honduras

Nicaragua

Federación de Pueblos Indígenas de Nicaragua
Movimiento Indígena Nicaragüense
Comunidad Indígena de Matagalpa
Comunidad Indígena de Subtiava
Comunidad Indígena de Monimbó
SUKAWALA Organización del Pueblo Suma-Mayagna
AMICA Asociación de Mujeres Indígenas de la Costa Atlántica
Consejo de Ancianos
Organización política Yátama



México

ANIPA	Alianza Nacional Indígena por la Autonomía
FIPI	Frente Independiente de Pueblos Indígenas
CNI	Congreso Nacional Indígena

Gubernamental

Instituto Nacional Indigenista

Panamá

COONAPIP	Coordinadora Nacional de Pueblos Indígenas de Panamá
ACUN	Acción Cultural Ngöbe Congreso General Ngöbe – Buglé Congreso General Emberá – Waunaan Congreso General Kuna Congreso General Naso Congreso General de Tierras Colectivas Fundación Dobo Yala
PEMASKY	Programa de Ecología y manejo de Areas Silvestres de Kuna Yala Asociación Napguana
MJK	Movimiento de la Juventud Kuna Movimiento de la Juventud Duién
ORKUM	Organización Kuna de Madungandí
CONAMUIP	Coordinadora Nacional de Mujeres Indígenas de Panamá

Paraguay

API	Asociación de Parcialidades Indígenas Tierra Viva
-----	--

Perú

Organización indígena

COPPIP	Conferencia Permanente de Pueblos Indígenas del Perú
AIDSESP	Asociación Interétnica de la Selva Peruana. Frente de Defensa de las Comunidades Nativas Shipibo Consejo Aguaruna y Huambisa. Comisión de Emergencia Ashaninka



COICAP	Coordinadora Agroforestal Indígena y Campesina del Perú
ADECAP	Asociación Defensa y Desarrollo Com. Andinas del Perú
AIDAAP	Asociación Interétnica de Artesanos Amazónicos
ARPI	Asociación Regional de Pueblos Indígena Selva Central
CHIRAPAQ	Centro de Culturas Indígenas,
CONACAMI	Coordinadora Nacional de Comunidades Afectadas por la Minería
UNCA	Unión de Comunidades Aymaras –, Puno
FARTAC	Federación Agraria Revolucionaria Tupac Amaru
OMIAP	Organización Mujeres Indígenas de la Amazonía Peruana
CONAP	Confederación de Nacionalidades Amazónicas del Perú
CISA	Coordinadora de Indios de Sud América
Gubernamental	
	Comisión Nacional de Pueblos Indígenas, Amazónicos y Afroperuanos
DINEBI	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
CONAPA	Comisión Nacionalidades Andinas, Amazónicas y Pueblos Afroperuanos
Venezuela	
CONIVE	Consejo Indígena de Venezuela
Organizaciones Regionales	
CISA	Coordinadora de Indios de Sud América
COICA	Coordinadora de Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica.
CICA	Consejo Indígena de Centroamérica
COI	Consejo de Organizaciones Indígenas de Centroamérica, México y Panamá.
CORPI	Consejo Regional de Pueblos Indígenas (Mesoamérica)



Organizaciones mundiales

	Alianza Mundial de Pueblos Indígenas de los Bosques
	Consejo Mundial de Pueblos Indígenas
WWF	Fondo Mundial para la Naturaleza
	Banco Mundial
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
OPS	Organización Panamericana de la Salud



Presentación

En las Américas existen no menos de cuarenta millones de indígenas que constituyen poco más de cuatrocientos pueblos diversos, que hablan sus propias lenguas y viven según modos de vida, modelos de organización social y dinámicas económicas particulares. Estas formas particulares y diversas no coinciden, en todo o en parte, con los modelos sociales y culturales de las sociedades nacionales –no indígenas– dentro de las cuales viven estos pueblos. Esta situación, que no ha sido resuelta en el proceso de desarrollo del Estado moderno, prevalece con varias consecuencias negativas para el pleno acceso de los indígenas en tanto ciudadanos a sus derechos fundamentales, así como para el reconocimiento y ejercicio de los derechos colectivos que les corresponden a los pueblos como sujetos históricos y sociales.

Para el IIDH la condición indígena es un hecho permanente y estable y su reconocimiento es un punto de partida fundamental para el respeto y la promoción de sus derechos. Por ese motivo, en la definición de las estrategias que ordenan el trabajo institucional, el Instituto privilegia –entre otras– una perspectiva transversal que asegura que los puntos de vista, los intereses, las aspiraciones –en suma las formas de ver y de actuar– de los pueblos indígenas sean tenidos en cuenta en la definición y ejecución de los programas y proyectos que lleva adelante.

Y es que en el escenario regional de los derechos humanos y la democracia las organizaciones indígenas vienen asumiendo un rol cada vez más importante, al menos desde hace un cuarto de



siglo. El desarrollo de las propuestas de las organizaciones en varios países incorporó desde muy temprano la demanda de reconocimiento y respeto de los derechos humanos en general; y progresivamente han desarrollado, como un concepto nuevo, el de los derechos de los pueblos indígenas.

Comprender y contribuir a la maduración de la relación entre derechos humanos y derechos de los pueblos indígenas es un reto que el IIDH asumió desde muy temprano. Así, en el marco de diversas actividades llevadas a cabo por el Instituto desde finales de la década de mil novecientos ochenta, se desplegaron esfuerzos para ofrecer asistencia técnica y oportunidades de promoción a las organizaciones indígenas, apoyándolas en la tarea de identificar y formular una plataforma de derechos indígenas, que quedó expresada en un documento inicial que orienta el trabajo del IIDH. Tal plataforma destaca cinco grandes conjuntos de derechos: (a) el derecho a su identidad como pueblos y al reconocimiento oficial de su existencia; (b) el derecho a las tierras y a los territorios ancestralmente ocupados como medio de vida social y cultural; (c) el derecho a ejercer formas propias de autogobierno, en el marco de las democracias nacionales; (d) el derecho al reconocimiento y al ejercicio de un derecho propio, enraizado en sus tradiciones y costumbres; y, (e) el derecho a participar e incidir en la determinación de las políticas nacionales que afectan sus identidades y comprometen su desarrollo.

A partir de estas definiciones, el IIDH ha acompañado algunos desarrollos centrales del movimiento indígena continental, como la discusión sobre la relación entre derechos humanos y derechos indígenas, el estudio del derecho consuetudinario, la confrontación de los puntos de vista de los operadores de la justicia indígena con el de los jueces y magistrados, los asuntos relacionados con la participación electoral de los movimientos indígenas en varios países de la región y la compleja cuestión de la realización de los derechos económicos sociales y culturales.



El IIDH ha seguido de cerca, ha apoyado la participación indígena y ha tomado parte en el curso de los trabajos preparatorios de las declaraciones universal y americana de derechos de los pueblos indígenas, en las conferencias mundiales sobre desarrollo y contra el racismo y, actualmente, refuerza las misiones en la región del Relator Especial de Naciones Unidas para los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales de los Pueblos Indígenas. Además de las tareas antes señaladas, el Instituto ha abierto sus espacios educativos –como el curso interdisciplinario y otros– a la participación de líderes indígenas y ha organizado cursos especializados con ellos.

Precisamente en el contexto de la labor educativa y como resultado de ésta, se identificaron necesidades específicas de capacitación, lo cual condujo a plantear la elaboración de una campaña educativa en derechos humanos y derechos indígenas por parte del Programa de Pueblos Indígenas y Derechos Humanos del Departamento de Entidades de la Sociedad Civil del IIDH, cuyo objetivo principal ha consistido en mejorar el conocimiento de sus derechos por parte de los pueblos indígenas y reforzar sus capacidades propias para ejercerlos en cualquier nivel de desempeño (local, nacional, regional o internacional). Esta labor contó en todo momento con el apoyo de la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo (ASDI), y se llevó a cabo con base en una serie de consultas técnicas en algunos países de la región, en los que el IIDH ha hecho énfasis, en el marco de su estrategia institucional de trabajo, a partir de 1999.

Las actividades de capacitación en derechos y de validación de la campaña se llevó adelante por medio de talleres previos, en zonas rurales alejadas de las capitales de departamentos o provincias de los países identificados, lo cual permitió obtener información actualizada y de primera mano sobre los conocimientos y necesidades de educación en derechos humanos y derechos indígenas, que sirvieran también para acciones de sensibilización y concienciación en estos ámbitos con el fin de reforzar los valores de la equidad, la diversidad, el multiculturalismo y la identidad



étnica y coadyuvaran a la lucha contra el racismo y la discriminación.

La campaña esta diseñada en torno a tres ejes temáticos alrededor de los cuales se han desarrollado los diversos componentes, dirigidos a una población meta diversa y diseñados con enfoque de género para el trabajo con grupos mixtos. Los instrumentos de esta campaña son:

- a) un libro de mediación pedagógica (formal). Dirigida a docentes (especialmente en comunidades indígenas) y escuelas normales bilingües, funcionarios/as de ministerios de educación (departamentos de educación bilingüe o multicultural); profesorado universitario y estudiantes vinculados-as a la temática;
- b) un manual con dos módulos de sensibilización y capacitación para facilitadores y participantes (educación no formal). Esto incluye promotores-as, docentes, técnicos-as de organizaciones indígenas y no gubernamentales, cuadros indígenas (medios y de base), estudiantes de primaria (5° y 6° grados), secundaria (hasta 3er año);
- c) una publicación con tres módulos temáticos (formal y no formal), sobre i) derecho indígena; ii) derechos políticos y participación indígena; iii) derechos educativos (para la misma población señalada en el inciso a);
- d) un disco compacto interactivo para profesores y estudiantes universitarios;
- e) una campaña radial de sensibilización (para todas las poblaciones meta);
- f) un manual de capacitación sobre participación política, incidencia, ciudadanía, género y medio ambiente (no formal) para líderes y cuadros medios de organizaciones indígenas, de mujeres y comunales.



La segunda fase contempla la traducción de la campaña a los principales idiomas indígenas de la región, así como la elaboración de materiales audiovisuales como un video y programas radiales, que serían difundidos a partir de convenios de colaboración por medio de las principales redes de radios comunitarias.

A los pueblos indígenas, sus organizaciones representativas y todas aquellas entidades que tan generosamente nos apoyaron durante todas las etapas de este esfuerzo, nuestras más expresivas gracias. Esta campaña les pertenece y esperamos contar con una continua retroalimentación, para ir mejorándola cada día más y poder cumplir así con el objetivo propuesto.

Asimismo, queremos expresar nuestro agradecimiento a las consultoras Ruth Moya y Alba Moya, quienes con gran esfuerzo y dedicación investigaron y elaboraron el material original en el que se sustentaron la mayor parte de los productos de esta campaña, así como a todas las consultoras y consultores que, durante varios meses, tuvieron a su cargo la delicada labor de colaborar en este esfuerzo.

El material **Módulos temáticos**, consta de tres partes: *Módulo 1. Derechos humanos, instrumentos internacionales y pueblos indígenas*, *Módulo 2. Participación política de los pueblos indígenas* y *Módulo 3. Derechos educativos de los pueblos indígenas*. Estos tres módulos constituyen una sola publicación para facilitar su manejo y para su mejor lectura y aplicación por parte de docentes (especialmente en comunidades indígenas) y escuelas normales bilingües, funcionarios/as de ministerios de educación (departamentos de educación bilingüe o multicultural); profesorado universitario y estudiantes vinculados-as a la temática. Les invitamos a enviarnos sus comentarios y reflexiones y compartir sus experiencias de aplicación, a fin de ir afinando y mejorando sus contenidos, en una construcción conjunta para futuras ediciones.

Roberto Cuéllar M.

Director Ejecutivo

San José, Costa Rica, junio de 2002



blanca



Módulo 1:

**Derechos humanos,
instrumentos
internacionales
y pueblos indígenas**

blanca

Introducción

El Módulo “Derechos humanos, instrumentos internacionales y pueblos indígenas” tiene por objetivo mostrar el tratamiento de los asuntos indígenas en las diversas instancias internacionales, los instrumentos y órganos creados para el tratamiento de los derechos humanos y, en particular, de los derechos indígenas. El sistema de Naciones Unidas y el sistema interamericano, representan los marcos más usados por los pueblos indígenas de las Américas. También es de interés mostrar cómo algunos organismos internacionales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Fondo Mundial para la Naturaleza, entre otros, han establecido posiciones en torno a los asuntos indígenas y su quehacer institucional.

Este módulo está integrado por cinco unidades correlativas:

- 1.- Bases de los derechos humanos de los pueblos indígenas
- 2.- Los derechos indígenas en el sistema de Naciones Unidas
- 3.- Los derechos indígenas en el sistema de la Organización de Estados Americanos
- 4.- Organismos intergubernamentales, organismos internacionales y pueblos indígenas
- 5.- Elementos conceptuales y vocabulario (cuyas definiciones y elaboraciones conceptuales son pertinentes para los tres módulos de la publicación).

Las primeras cuatro unidades contienen antecedentes y un esbozo de la estructura, órganos e instrumentos de cada sistema de derechos humanos. Las unidades inician con una breve actividad, que sirve para evaluar lo que se sabe previamente sobre el tema. Al final de cada unidad se ofrecen algunos ejercicios prácticos con base en casos o lecturas auxiliares para ser trabajados en grupo.



Los instrumentos internacionales citados pueden ser consultados en la página web del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, en su sección especializada Diversidades y en la página web de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos¹.

1. Instituto Interamericano de Derechos Humanos: <http://www.iidh.ed.cr/>
Sección especializada Diversidades, IIDH: <http://www.iidh.ed.cr/comunidades/Diversidades/>
Comisión Interamericana de Derechos Humanos: <http://www.cidh.oas.org/>

Unidad 1

Bases de los derechos humanos de los pueblos indígenas

La presente unidad tiene por fin introducir al análisis de los derechos humanos, desde una perspectiva de los pueblos indígenas como sujetos de derecho, al margen de que en diversas legislaciones se les trate como minorías. Se busca relacionar los valores culturales y valores universales presentes en los derechos humanos, las fuentes del derecho indígena y, finalmente, los aportes de los pueblos indígenas al derecho indígena.

Actividad introductoria

- 1.- En una hoja elaboremos individualmente los que creemos son los derechos humanos (nuestro propio concepto).
- 2.- Comparemos con los conceptos que elaboraron los demás compañeros y discutamos sobre los tipos de derechos que existen.
- 3.- Al leer esta unidad no perdamos de vista las costumbres, valores y virtudes de nuestras culturas. Al final de esta unidad hay un ejercicio para que lo trabajemos en grupo.



Lección 1: Concepto de derechos humanos

Es un concepto que la humanidad ha ido construyendo a través de la historia, de acuerdo a sus necesidades. Los derechos humanos siguen desarrollándose según se dan cambios en las sociedades y la humanidad. En un sentido amplio, los derechos humanos son *“condiciones que tiene toda persona, sin discriminación de edad, raza, nacionalidad, clase social o forma de pensar. Estas condiciones son necesarias para que la persona se desarrolle plenamente en todos los campos de su vida, sin interferencias de las autoridades de gobierno, ni de otros ciudadanos, y nos permiten vivir en igualdad, libertad y dignidad con otras personas. Por ello son condiciones personales que se*



pueden exigir por todos y todas, y que se adquieren desde el mismo momento de nacer”¹



Lección 2: Tipología de los derechos humanos

Desde el punto de vista de quién ejerce o exige un derecho, se pueden identificar dos tipos de derechos: a) derechos individuales (corresponden a intereses personales del ser humano y los ejerce cada persona) y b) derechos sociales (se refieren a intereses colectivos o de grupos sociales).

Según la naturaleza del derecho, se pueden distinguir tres tipos: a) derechos civiles y políticos (derecho a la vida, libertad, seguridad personal, participación política y otros); b) derechos económicos, sociales y culturales, se refieren a las condiciones para una vida digna (educación, salud, trabajo, protección social); c) derechos de los pueblos, se refiere a la protección de las naciones o pueblos como unidades culturales que habitan un territorio, como son los pueblos indígenas (derecho a la paz, autodeterminación, desarrollo sostenible). Estos son los derechos de la tercera generación. Los derechos humanos son universales, son irrenunciables, constituyen un cuerpo integral, único e indivisible y son jurídicamente exigibles.



Lección 3: Derecho individual de las “minorías” y derecho colectivo de los pueblos

Uno de los efectos inmediatos de las relaciones interétnicas desiguales, es la consideración de que los grupos étnicos constituyen “minorías” en sus respectivos países, independientemente de que éstos constituyan o no una minoría demográfica. En países como Bolivia y Guatemala, donde la población indígena es mayoritaria, ésta no ha dejado de ser concebida como una “minoría”. Igual ocurre en amplias regiones de países como México, Ecuador o Perú. En estos cinco países, que concentran la mayor población indígena del continente americano, ésta ha sido percibida, por lo general, como una “minoría”.

¹ IIDH, Módulo 1 Protección de Derechos Humanos. San José, Costa Rica, 1997, p. 11.



Las constituciones de estos países, sobre todo las de la primera mitad del siglo XX, han dado un tratamiento especial a estas “minorías” para asegurar, en principio, su integración. Las constituciones aprobadas después de la Segunda Guerra Mundial brindaron más espacio a derechos de las llamadas minorías, aunque en el marco de los derechos individuales y como parte de los derechos humanos universales. A continuación revisaremos este punto con mayor detenimiento.

El problema de las minorías nacionales en el mundo durante el tiempo comprendido entre las dos guerras mundiales, fue concebido como una amenaza a la paz interna e internacional, debido a que las etnias y particularmente los nacionalismos, dieron paso a la Primera Guerra Mundial e incluso a la Segunda Guerra Mundial.

A partir de la Segunda Guerra Mundial, el sistema de Naciones Unidas concibió la protección de los derechos de las minorías como el ejercicio de los derechos individuales en el marco de los derechos humanos universales, basándose en los principios de igualdad y de no discriminación. La Liga de las Naciones elaboró incluso el llamado “régimen de minorías”. Con los años, este concepto de los derechos individuales de las minorías pasó a concebirse como derechos colectivos de las “minorías” y como parte de los derechos humanos universales (Stavenhagen, 1989: 29).

Los derechos colectivos que exigen los grupos étnicos y los pueblos indígenas no son universalmente reconocidos, pero en los últimos años ha existido una preocupación por la estructuración de los derechos colectivos. Esta lucha, encabezada por los pueblos indígenas, implica que la diversidad cultural del mundo es un recurso cultural de toda la humanidad (Stavenhagen, 1989, 31). Sin embargo, no deben confundirse las luchas de las “minorías” nacionales (inmigrantes, colonos, etc.) con las luchas de los indígenas porque estos últimos, a diferencia de los primeros, reivindican un estilo de vida como naciones o pueblos soberanos, que perdieron su soberanía solo con la invasión, conquista o colonización de sus territorios organizada por etnias ajenas, ya que fueron forzados a incorporarse en una nueva estructura social en contra de su voluntad (Stavenhagen, 1989: 23-24).

El derecho internacional podría ser definido como el sistema legal que gobierna las relaciones entre las naciones - estados. Originariamente el

derecho internacional fue establecido por consentimientos tácitos de relaciones entre las distintas naciones. En 1935, con la creación de la Liga de las Naciones y con la creación de las Naciones Unidas en 1945, ingresamos a lo que se llama el moderno derecho internacional, basado en las nuevas ideas sobre soberanía, territorialidad, nacionalidad, pueblo, nación, reconocimiento por la igualdad de las naciones, tratados y convenios de paz.

Lección 4: Aportes indígenas al derecho indígena

a) El derecho de los pueblos

Uno de los principales aportes indígenas ha sido definir su lucha precisamente como una lucha del colectivo sociohistórico, es decir, del pueblo o nación que busca su reproducción física y espiritual. Nótese que en este marco el concepto de “pueblo” o de nación es completamente distinto al de “población” (al que, de paso, estaba vinculada la noción de “minoría”).

Por ello ni siquiera tiene sentido, desde el punto de vista del ejercicio del derecho como colectividad étnica originaria, si se trata de un pueblo numeroso o poco numeroso puesto, que lo que en verdad está en juego es el que la llamada “sociedad mayor” tenga la voluntad política para garantizar esos derechos colectivos de los pueblos. Esto es, el derecho a reproducirse como cultura con su propia historia, con sus prácticas para alimentarse, organizarse, educarse, trabajar, manejar sus tecnologías, conocimientos, ser dueños de una espiritualidad y cosmovisión propias, etc. Para todo ello es fundamental tener acceso a la tierra y/o al territorio.

b) Las luchas por el territorio

El tema de la lucha por el territorio ha sido empujado particularmente por las culturas de selva donde todavía se mantienen las tierras colectivas, mientras que las luchas por la tierra han sido protagonizadas por los indígenas campesinos que se articularon a los procesos del latifundio desde muy temprano en la colonia. Las luchas por la tierra también se han dado en las comunidades indígenas de campesinos “libres”, no ata-

dos a la hacienda, que conservaban sus tierras en propiedad colectiva y familiar y que vendían su fuerza de trabajo en las haciendas. Para el indígena la tierra o el territorio no sólo es la base física o material donde se reproduce su cultura sino la base material y espiritual que lo une a la naturaleza, de la cual él mismo es una parte y no su centro, como en las culturas de origen europeo.

c) La autodeterminación de los pueblos

El derecho a la libre determinación de los pueblos es otra de las luchas de los pueblos indígenas. Este concepto se sustenta en el derecho universal que todo pueblo tiene a autodeterminarse. En esa misma medida, los pueblos indígenas también tienen derecho a autodeterminarse. Los argumentos indígenas en este caso tienen relación con la ocupación ancestral del territorio, la historia común, la lengua compartida, etc.

El tema de la autodeterminación, sin embargo, resulta muy sensible. Quienes se oponen al concepto de la libre determinación de los pueblos indígenas piensan en la amenaza que representaría dicha autodeterminación para la unidad de la nación, vale decir, del Estado nación. Sin embargo, en ninguno de los casos contemporáneos, los pueblos indígenas han cuestionado la existencia del Estado sino la naturaleza del mismo. Dicho de otra manera, los pueblos indígenas han interpelado la práctica asimilacionista y al mismo tiempo excluyente de un Estado nación que no representa, normalmente, los intereses indígenas y los intereses de la nación pluriétnica.

d) La unidad en la diversidad de sociedades pluriétnicas

La consigna enarbolada por los pueblos indígenas a favor de la “unidad en la diversidad”, expresa el reconocimiento de la existencia inequívoca del Estado nación pero interpela, al mismo tiempo, su naturaleza hegemónica.

El derecho a la no discriminación por razones étnicas está reconocido por todas las constituciones latinoamericanas. Es interesante que en el marco de las luchas indígenas, el concepto de “no discriminación” se ha transformado en el de “discriminación positiva”, a fin de asegurar el cumplimiento de los derechos colectivos de las etnias o pueblos.



e) La diversidad como recurso del desarrollo

Cada vez más en América Latina, sobre todo a partir de los años noventa del siglo XX, ha ganado terreno la noción de que la diversidad cultural es un recurso para el desarrollo y que el desarrollo es desarrollo sólo si reconoce la diversidad.

f) El derecho de los pueblos y la nueva ética sobre los derechos humanos

Con el debilitamiento y achicamiento de los Estados nacionales en el marco de una economía y cultura globalizadas, sin dejar de tener fundamental importancia el modo en que el Estado nación resuelva la cuestión étnico nacional a través de las normas jurídicas nacionales, seguramente un nuevo referente lo constituirá el derecho internacional. Siempre existirá el riesgo que el derecho internacional constituya una pura abstracción pero, al mismo tiempo, se da la posibilidad de que las lesiones a los derechos de los pueblos sean concebidas como un agravio a toda la humanidad, en el marco de una nueva ética, también globalizada.



Lección 5: Fuentes del derecho indígena

Deben buscarse en la cosmología indígena y en los principios colectivos de la comunidad, en el derecho consuetudinario y en la oralidad del pueblo indígena. El derecho indígena parte de la creencia que las normas jurídicas no solo son parte de la razón humana, sino también de razones cosmológicas. El hombre no está solo en la madre naturaleza, por tanto no puede ser el omnipotente legislador en tanto existen otras energías, fuerzas y razones en la naturaleza, como son la misma tierra, los ríos, las montañas, los árboles, las piedras, la luna, el mar, el sol y otros, que también manifiestan las reglas de la convivencia humana.

El pensamiento holístico de los pueblos indígenas concibe la vida como parte de un todo integrado, equilibrado y armónico. Hombre y naturaleza no son dos cosas separadas. Los principios jurídicos traídos de Europa a América se basaban en la separación del hombre y la naturaleza. Solo el hombre como individuo era capaz de razonar. Por tanto, solo el individuo podía ser sujeto de derecho. Sin embargo, los indígenas abogaban por un derecho comunitario, colectivo.



Sin embargo, los derechos individuales para los indígenas derivan de los derechos y obligaciones que tienen por ser miembros de una colectividad, en la cual se incluyen no solamente los miembros de la comunidad indígena sino que también los distintos elementos que son propios de la madre naturaleza.

La naturaleza colectivista de los derechos y las tradiciones jurídicas de los pueblos indígenas de América, llevan a una nueva concepción del derecho, una concepción jurídica diferente donde los principios de la tolerancia y la diversidad cultural, social y natural, constituyen el centro de unas leyes que regulen la vida social del futuro con justicia, dignidad, equilibrio y en armonía con la madre naturaleza.

Lección 6: Relación entre los valores universales y los valores culturales

Los derechos humanos no son una promesa de felicidad, sino un conjunto de principios y valores al que pueden ser incorporados otros nuevos. Los derechos humanos son considerados al mismo tiempo como principios y como valores.

Principios en cuanto constituyen una base sobre la cual los individuos pueden actuar y los Estados pueden legislar, y valores en cuanto reflejan las aspiraciones humanas, constituyendo un ideal, un horizonte. Los derechos humanos han sido definidos y protegidos sobre la base de los valores de la dignidad de cada individuo, la libertad, la igualdad y la justicia.

- La dignidad: hace alusión al valor inherente o propio que tiene todo ser humano, cualquiera que sea su origen familiar, social o cultural. Esta dignidad reside en cada una de las personas y debe ser reconocida y respetada (IIDH, UNESCO, 1999: 20).
- La libertad: es un principio y un valor fundamental. Con base en la consideración de que el ser humano es libre, se reconoce que tiene derechos (IIDH, UNESCO, 1999: 20). La libertad se expresa de varias formas, tales como la libertad de opinión, la libertad de conciencia, la libertad de asociación, la libertad de movimiento, etc.

Se dice que la libertad no puede ser cuestionada por “valores” relacionados con costumbres y tradiciones que restringen la libertad individual. Se parte de que no todos los valores son universales, pero que los valores de los derechos humanos sí lo son.

- La igualdad: es otro principio y valor, según el cual todos los seres humanos, independientemente de sus diferencias y de su variedad de origen, nacen libres y son libres ante la ley. Este es un valor en tanto es un ideal, aunque la gente en la vida cotidiana experimente desigualdades económicas (desempleo, jornales y salarios bajos) y desigualdades sociales, provocadas por los privilegios de unos y el estado de dominación de otros, así como por la desigualdad de oportunidades, por ejemplo en educación.

De acuerdo con la Declaración de los Derechos Humanos, no se puede luchar en contra de las desigualdades ignorando la libertad, porque sería una dictadura o una forma de poder absoluto y arbitrario de unos seres humanos sobre otros. La prisión, tortura, maltrato o cualquier forma de poder arbitrario, son considerados como una violación a los derechos humanos.

La igualdad es un principio que prohíbe cualquier forma de discriminación por sexo, raza, nacionalidad, religión, edad o lengua. Cuando la libertad y la igualdad están juntas se alcanza el valor de la justicia.

- La justicia: implica que los seres humanos son iguales en derechos. De allí que los que niegan la libertad y los derechos de otras personas deben responder ante la justicia. La justicia social es un principio que induce a compartir la riqueza para promover la igualdad y el reconocimiento igualitario de los méritos individuales. Esto es algo que deben proponerse tanto los Estados como los individuos. Aplicar los derechos humanos a la vida diaria exige una actitud ética, en la cual juegan un papel decisivo los juicios de valor, los juicios morales y la capacidad de pensar en términos universales.

Se proclama el carácter indivisible de los derechos humanos, ya que forman un todo. No se pueden cumplir ciertos derechos y dejar de cumplir otros. Por otro lado, se declara su universalidad, lo que para efectos prácticos significa que se da el mismo énfasis a los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales (IIDH, UNESCO, 1999: 25).



Ninguna persona puede decidir que unos derechos son importantes y otros no.

Los derechos económicos, sociales y culturales son fundamentales porque no puede haber participación si hay pobreza, privaciones y enfermedades. Los derechos económicos son, por tanto, un prerequisite para la efectividad de los derechos humanos. Los derechos culturales hacen alusión a la diversidad cultural y a la especificidad de los derechos culturales. La Declaración Universal reconoce el derecho de todas las personas a participar en la vida de su comunidad y del país a la educación, capacitación e información. La diversidad cultural no invalida la universalidad de los derechos humanos, pues se considera que las diferencias culturales no pueden usarse como argumento para no respetar los derechos humanos.

Para fortalecer el ejercicio y la protección de los derechos humanos, se distinguen diversos grupos de personas con sus propias especificidades como son, entre otros, las mujeres, las niñas y niños, los pueblos indígenas, las comunidades afrodescendientes, las poblaciones migrantes, las personas discapacitadas, las minorías nacionales, étnicas, religiosas o lingüísticas, tomando en cuenta su especificidad con relación a otros grupos de personas.

De la Declaración Universal de los Derechos Humanos surgen algunas consideraciones, dentro de las cuales estimamos fundamentales las siguientes:

- Hay un desconocimiento y menosprecio de los derechos humanos, lo que ha dado origen a actos de barbarie que resultan ultrajantes para la conciencia de la humanidad.
- La aspiración más elevada del hombre es el advenimiento de un mundo en el que los seres humanos, liberados del temor y la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias.
- Los Estados y los pueblos de las Naciones Unidas están resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de libertad.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos es, como sabemos, un compromiso entre los Estados miembros de las Naciones Unidas. Sin embargo, lo que es interesante en el análisis es partir del hecho de



que dada la naturaleza de los actores de este compromiso, no es raro que muchos de sus artículos hayan sido concebidos desde el tipo de visión de una sociedad eurocéntrica, cuyos valores y principios no representan o no coinciden con los de muchos de nuestros pueblos indígenas.

Ejercicio final

- 1.- ¿Cuáles son los denominativos más comunes con que el Estado y la sociedad se refieren a los pueblos indígenas? Analicemos cada uno de los términos. ¿Cuál es nuestra propia autodenominación?
- 2.- Consultemos la legislación indígena de nuestro país y verifiquemos si está presente el uso del concepto de “minoría” para referirse a nuestros pueblos.
- 3.- Respecto a los valores tradicionales de nuestra cultura, hagamos un recuento de lo que consideramos como bueno y deseable, así como también lo que consideramos malo, condenable, vergonzoso. En esta caracterización tomemos en cuenta:
 - a la persona respecto a su familia;
 - a la persona respecto a su comunidad;
 - el trato dado a las mujeres, las niñas y niños y las personas ancianas;
 - la relación del hombre y la mujer indígenas con el medio ambiente.
- 4.- Hagamos una lista de los deberes y derechos de las personas con la comunidad.
- 5.- Tratemos de ver si hay conflicto entre las valoraciones de nuestra cultura y las que rigen en el país en general. Intentemos explicar por qué se da el conflicto. Luego representémoslo en un sociodrama.



Unidad 2

Los derechos indígenas en el sistema de las Naciones Unidas

En esta unidad desarrollamos el tratamiento de los pueblos indígenas en el sistema de las Naciones Unidas. Una primera sección se ocupa de los antecedentes y estructura de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), luego de los órganos y mecanismos de que dispone para el tratamiento de los asuntos indígenas, finalmente se presenta un esbozo donde se señalan los principales instrumentos de derechos humanos, cuyos articulados, por mencionar directa o indirectamente a los pueblos indígenas y comunidades étnicas, pueden ser de utilidad en los procesos de promoción y defensa de los derechos indígenas ante situaciones violatorias de los intereses como pueblos o individuos. Al final se presenta un guía para el trabajo de grupos y un artículo de interés sobre el tema.

Actividad introductoria

- 1.- Escriba lo que sabe de la ONU (fecha de creación, por qué se creó, cómo funciona la ONU)
- 2.- ¿Sabe algo sobre las acciones de las Naciones Unidas y sus organismos miembros en torno a los pueblos indígenas?
- 3.- Identifique algunos proyectos o acciones de la ONU en su país o comunidad.
- 4.- Todo lo anterior lo compartimos en grupo después del trabajo individual.



Lección 1: Antecedentes y objetivos de la Organización de las Naciones Unidas

La ONU surge en 1945 al finalizar la Segunda Guerra Mundial con la misión de prevenir nuevos conflictos y contribuir a la creación de un mundo mejor. La ONU es una asociación voluntaria de Estados independientes y soberanos. Los tres objetivos básicos de la ONU son: 1)



mantener la paz y la seguridad, 2) fomentar el desarrollo económico y social, 3) garantizar el respeto de los derechos humanos en todo el mundo. Para cumplir sus objetivos la ONU ha establecido una red compleja y amplia de organizaciones que desarrollan sus actividades en todos los ámbitos de la vida de los seres humanos. Los instrumentos base de la ONU son la Carta de las Naciones Unidas y la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Lección 2: Estructura de la Organización de las Naciones Unidas

La Organización de Naciones Unidas es una organización amplia y algo compleja y, por ello, es conveniente conocer su estructura interna. En el gráfico de abajo se indican las diversas instancias de la organización que tienen alguna relación con los pueblos indígenas.

El órgano supremo de las Naciones Unidas es la Asamblea General, en la que cada Estado Miembro tiene un voto. La Asamblea General se reúne anualmente de septiembre a diciembre en la Sede de la Organización en Nueva York para examinar todas las actividades de las Naciones Unidas.

La Asamblea General es el órgano supremo, pero el Consejo de Seguridad es el órgano de mayor poder. Como lo indica su nombre, el Consejo de Seguridad se ocupa de los asuntos relacionados con la paz y la seguridad. Cinco países dentro del consejo tienen poder de veto: Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Rusia y la República Popular de China. Está facultado para adoptar decisiones que son obligatorias para los Miembros de las Naciones Unidas, por ejemplo, la decisión de aplicar sanciones comerciales a un país concreto. Como el Consejo de Seguridad no se ocupa directamente de las cuestiones de derechos humanos, es difícil advertir de qué modo puede tener una intervención en asuntos relacionados con un pueblo indígena. Un órgano de la ONU importante para los indígenas, es la Comisión de Derechos Humanos.

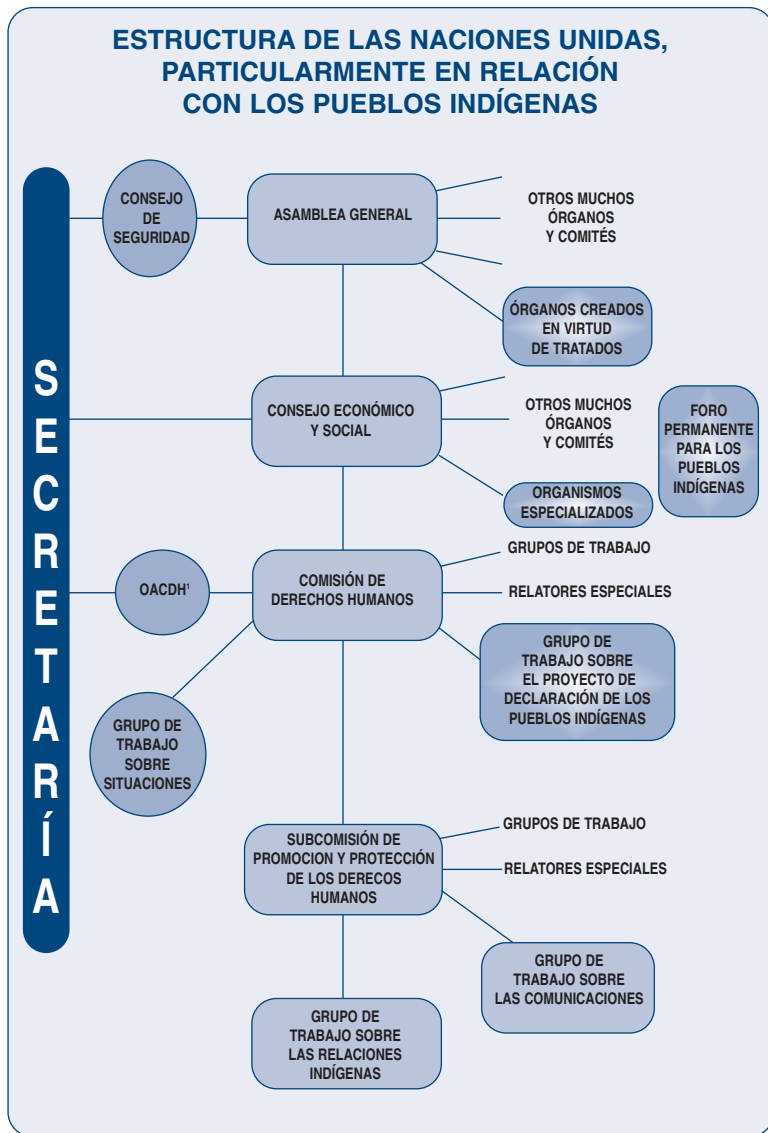
El Secretario General es el más alto funcionario administrativo de la ONU. La Organización comprende un gran número de entidades subordinadas que se ocupan de cuestiones tan diversas como la paz y la seguridad, el desarme, las cuestiones económicas y de desarrollo, el me-

dio ambiente, los asuntos jurídicos, los derechos humanos, la condición de la mujer y los estupefacientes. Muchos de estos organismos dependen del Consejo Económico y Social, que depende a su vez de la Asamblea General.

También forman parte del sistema varios organismos especializados que gozan de un grado de independencia, entre ellos se pueden mencionar: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), cada una de las cuales se interesa por la situación de los pueblos indígenas.

Es también parte del sistema la Corte Internacional de Justicia, que tiene funciones limitadas para el examen de las violaciones de los derechos humanos. Teniendo en cuenta que la Corte Internacional de Justicia *sólo* se ocupa de los litigios entre Estados y que no acepta comunicaciones de particulares, es improbable que los pueblos indígenas tengan la oportunidad de relacionarse con la Corte. En julio del 2002 ha entrado en vigencia la nueva Corte Penal Internacional (CPI) con la firma de 139 Estados y 89 ratificaciones. El análisis sobre la viabilidad que pueda tener para los pueblos indígenas aún está en curso. Cabe mencionar que la CPI no ha tratado aún casos de ningún tipo.





Fuente: Folleto N° 1 Guía de las Naciones Unidas para los Pueblos Indígenas. Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. Ginebra, 2001.

¹ Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos



Lección 3: Órganos y mecanismos de la ONU relacionados con los pueblos indígenas

En 1971 la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección de las Minorías, designó en calidad de Relator Especial al Sr. Martínez Cobo, para realizar un estudio de la discriminación de las poblaciones indígenas y recomiende la adopción de medidas nacionales e internacionales para eliminarlas. En su estudio abordó una amplia gama de cuestiones de derechos humanos relacionadas con los pueblos indígenas, entre ellas la salud, la vivienda y la educación. También exhortó a los gobiernos a formular orientaciones para sus actividades relativas a los pueblos indígenas sobre la base del respeto de la identidad étnica, de los derechos y de las libertades de los pueblos indígenas. Este informe representó un avance importante en el reconocimiento de los problemas de derechos humanos con que se enfrentan los pueblos indígenas. Desde entonces se ha trabajado en la elaboración de normas así como la creación de instancias específicas para los pueblos indígenas en el sistema de las Naciones Unidas, entre las que se encuentran las siguientes:

a) El Grupo de Trabajo sobre las Poblaciones Indígenas – GTPI

Fue creado en 1982 por el Consejo Económico y Social. El GTPI es el foro de la ONU dedicado especialmente para la promoción de los derechos de los pueblos indígenas. Está formado por cinco expertos independientes que son miembros de la Subcomisión de Promoción y Protección de los Derechos Humanos. Los pueblos indígenas pueden enviar sus representantes a la reunión anual del GTPI en Ginebra, Suiza, para la misma se puede aplicar a un Fondo de Contribuciones Voluntarias de Naciones Unidas para las Poblaciones Indígenas.

Las funciones de GTPI son dos:

- Elaborar de normas sobre los derechos de los pueblos indígenas.
- Estudiar los acontecimientos relacionados con los pueblos indígenas de todo el mundo.

El GTPI ha sido el catalizador de múltiples iniciativas relacionadas con los pueblos indígenas. La actividad más importante del Grupo de Tra-



bajo tal vez haya sido la elaboración del Proyecto de Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, en colaboración con representantes gubernamentales, representantes indígenas y representantes de organizaciones no gubernamentales. El proyecto de declaración fue aprobado por la Subcomisión y remitido a la Comisión de Derechos Humanos. El GTPI es un espacio de expresión para los pueblos indígenas, puede estudiar y difundir sus investigaciones, realizar seminarios, pero no tiene capacidad de responder a quejas.

La Segunda Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos celebrada en Viena, en junio de 1993, reconoció la responsabilidad de todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales de los pueblos indígenas y se recomendó estudiar la posibilidad de crear un Foro Permanente en las Naciones Unidas para los Pueblos Indígenas.

b) Grupo de Trabajo sobre el Proyecto de Declaración de la ONU sobre Derechos Indígenas

La Comisión de Derechos Humanos, en su resolución 1995/32, de 3 de marzo de 1995, estableció un Grupo de Trabajo abierto que se reuniría entre períodos de sesiones para examinar el texto presentado por la Subcomisión y elaborar un proyecto de declaración para que fuera examinado y aprobado por la Asamblea General en el marco del Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo (1995-2004).

Desde su establecimiento, el Grupo de Trabajo sobre el Proyecto de Declaración ha celebrado dos períodos de sesiones, ambos en la Oficina de las Naciones Unidas en Ginebra. En su primer período de sesiones, celebrado en noviembre-diciembre de 1995, el Grupo de Trabajo examinó el proyecto de declaración aprobado por la Subcomisión y celebró un debate general sobre el texto, sección por sección, a fin de determinar dónde se había logrado un consenso general y qué artículos requerirían una deliberación más a fondo. En el segundo período de sesiones, celebrado en octubre-noviembre de 1996, se consolidaron los artículos que se ocupaban de temas análogos o que guardaban relación entre sí, con objeto de facilitar el debate y de recabar propuestas. Todavía no se han realizado cambios en el Proyecto de Declaración aprobado por la Subcomisión, que sigue constituyendo la base de la labor del Grupo de Trabajo entre períodos de sesiones. Cabe mencionar también la constitu-



ción de Comité del Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas, a partir de la declaratoria de la Asamblea General (1995-2004), con el objetivo de fortalecer la cooperación internacional para resolver los problemas a los que se enfrentan los pueblos indígenas en asuntos como: derechos humanos, medio ambiente, desarrollo, salud, cultura y educación. En general la orientación va a mejorar la calidad de vida de los pueblos indígenas.

c) Foro Permanente sobre Cuestiones Indígenas

La última medida adoptada para ampliar la participación de los representantes indígenas en las actividades de las Naciones Unidas, ha sido el establecimiento el 28 de julio del año 2000, por el Consejo Económico y Social de Naciones Unidas, de la resolución E/RES/2000/22 que crea el Foro Permanente sobre Cuestiones Indígenas. El Foro es un órgano de asesoramiento que depende del Consejo Económico y Social. Está formado por 16 expertos, 8 de ellos propuestos por los pueblos indígenas. El propósito del Foro Permanente es servir como consejero del Consejo Económico y Social, con el mandato para abordar y discutir aquellas cuestiones indígenas relacionadas con el desarrollo económico y social, cultura, medio ambiente, educación, salud y el conjunto de derechos civiles y políticos. El Foro Permanente se reúne una vez al año y prepara un informe anual sobre sus actividades que es presentado ante el Consejo, incluyendo cualquier recomendación que se presente para ser aprobada. El informe es igualmente distribuido a todos aquellos programas, fondos, cuerpos y agencias de Naciones Unidas pertinentes para fortalecer y enriquecer el diálogo sobre cuestiones indígenas en el sistema de Naciones Unidas.

d) Relator Especial en Derechos Indígenas

La Comisión de Derechos Humanos, preocupada por la condición de vulnerabilidad en la que se encuentran a menudo los indígenas y que, en diversas situaciones, no pueden disfrutar de sus derechos humanos y libertades fundamentales inalienables; y también por la urgente necesidad de reconocer, promover y proteger más eficazmente los derechos humanos y libertades fundamentales de los indígenas, adoptó la resolución 2001/57 en la que nombra, por un periodo de tres años, un relator especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas.



El mandato de relator especial es:

- Recabar, solicitar, recibir e intercambiar información y comunicaciones de todas las fuentes pertinentes, incluidos los gobiernos, los propios indígenas, sus comunidades y organizaciones, sobre las violaciones de sus derechos humanos y libertades fundamentales;
- Formular recomendaciones y propuestas sobre medidas y actividades apropiadas para prevenir y remediar las violaciones de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas.

Lección 4: Instrumentos

La Asamblea General de la ONU adoptó en 1948 la Declaración Universal de los Derechos Humanos, si bien esta declaración no contiene derechos específicos de las minorías o de los pueblos indígenas, contiene derechos humanos fundamentales que son importantes para el respeto de los derechos de los pueblos indígenas.

La ONU ha elaborado varios tratados específicos de derechos humanos, algunos de los cuales tienen alcance para los pueblos indígenas, entre los que podemos mencionar los 6 más importantes y que son instrumentos jurídicamente obligatorios para los Estados:

- La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial
- El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos
- El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
- La Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.
- La Convención contra la Tortura
- La Convención sobre los Derechos del Niño

En el marco de los organismos miembros del sistema de Naciones Unidas, como OIT, UNESCO, OMS se han generado convenciones y declaraciones en torno a los pueblos indígenas. Los más conocidos son los Convenios 107 y 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. En virtud de los Tratados de Derechos Humanos

se han creado órganos encargados de supervisar la manera en que los Estados Partes cumplen con sus obligaciones en materia de derechos humanos según el tratado que hayan firmado y ratificado. Estos comités están integrados por un número determinado de expertos en derechos humanos nombrados para cuatro años.

Los comités utilizan dos medios para apreciar el grado en que el Estado Parte cumple sus obligaciones:

- Examina las reclamaciones de los particulares según los cuales se ha violado los derechos humanos estipulados en un tratado determinado. Cada tratado tiene sus mecanismos de presentación de reclamos.
- Examina los informes presentados periódicamente por los gobiernos sobre el cumplimiento de los tratados que el Estado Parte ha ratificado.

Tratados de derechos humanos y órganos de supervisión en el sistema de Naciones Unidas		
Nombre y tipo de instrumento internacional	Nombre del órgano supervisor	Posibilidades de actuación en caso de violación
Jurídicamente obligatorio con un mecanismo de tramitación de reclamaciones El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos	Comité de Derechos Humanos	- Reclamaciones al órgano que aplica el instrumento - Observaciones o críticas al contenido de un informe
La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial	Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial	- Críticas públicas en las Naciones Unidas o en los medios de comunicación a cerca de las violaciones
La Convención contra la Tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes	Comité contra la Tortura	



Jurídicamente obligatorio pero sin mecanismos de tramitación de reclamaciones		
El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	- Observaciones o críticas al contenido de un informe - Críticas públicas en las Naciones Unidas o en los medios de comunicación a cerca de las violaciones
La Convención sobre los Derechos del Niño	Comité de los Derechos del Niño	- Informes de las ONG al comité
La Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer	Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer	
Jurídicamente no obligatorio		
Declaración Universal de los Derechos Humanos		Críticas públicas en las Naciones Unidas o en los medios de comunicación acerca de las violaciones
Proyecto de Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (en elaboración)		
Otras declaraciones		

Fuente: Guía de la Naciones Unidas para los Pueblos Indígenas. Folletos # 2 y 4.

Los pueblos indígenas tienen derecho a disfrutar de todos los derechos humanos existentes. Los comités de las Naciones Unidas encargados de vigilar la aplicación de los acuerdos jurídicamente vinculantes -el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial y la Convención sobre los Derechos del Niño, en las que se incluyen disposiciones concretas relativas a los pueblos indígenas- examinan las cuestiones relacionadas con los pueblos indígenas al analizar los informes de los Estados sobre la aplicación de esos tratados. Los órganos competentes son, respectivamente, el Comité de Derechos Humanos, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial y el Comité de los Derechos del Niño.

Los pueblos indígenas y sus organizaciones hacen cada vez más uso de los diversos procedimientos disponibles para presentar comunicaciones o denuncias. Estos son, en particular, el llamado procedimiento “1503”, creado por el Consejo Económico y Social para el examen de los cuadros persistentes de violaciones manifiestas de los derechos humanos, y los procedimientos previstos en el Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Los relatores especiales encargados de investigar la situación de los derechos humanos en determinados países o de preparar informes sobre determinadas materias, por ejemplo la intolerancia religiosa, los derechos humanos y el medio ambiente y los traslados de poblaciones, se han ocupado también de los problemas de los pueblos indígenas cuando se les ha pedido.

Varios de los órganos que reciben comunicaciones o reclamaciones han diseñado formularios modelo para facilitar el examen de los informes sobre violaciones a los derechos humanos. Los formularios modelo se pueden encontrar accediendo a la página Web del Alto Comisionado de los Derechos Humanos (www.unhchr.ch), bajo la sección “Programa”, “Mecanismos convencionales/procedimientos de queja de los mecanismos convencionales”. Hay que indicar con claridad el nombre del Comité al que se dirige la comunicación, y se puede enviar a la siguiente dirección física: Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. 1211 Ginebra 10, Suiza, Fax: 41-22-917-90-11.



A continuación presentaremos los diferentes instrumentos del Sistema de Naciones Unidas que contienen artículos que directa o indirectamente pueden ser referidos por los pueblos indígenas para el reclamo de determinados derechos específicos ya sea en tanto seres humanos y ciudadanos, o como pueblo indígena.

a) Declaración Universal de Derechos Humanos

Fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948. Es el principal instrumento internacional de Derechos Humanos, y constituye el marco de referencia necesario para los derechos de los pueblos indígenas. Si bien no hay una mención directa de los pueblos indígenas, los artículos que presentamos a continuación son de especial relevancia y utilidad para los derechos indígenas: 1, 2:1, 4, 7, 17:1, 18, 20:1, 22, 26:1 y 27:1.

b) Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

Este pacto fue adoptado por la Asamblea general de la ONU el 16 de diciembre de 1966 y entró en vigencia el 3 de enero de 1976. Los artículos que presentamos a continuación son de especial relevancia y utilidad para los derechos indígenas: 1, 2, 13, 15 y 25.

c) Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos

Este pacto fue aprobado por la Asamblea general de la ONU en 1966 y entró en vigor el 23 de marzo de 1976. Los artículos que presentamos a continuación son de especial relevancia y utilidad para los derechos indígenas: 1, 4, 14, 18, 24 y 26.

d) Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio

El artículo II de esta convención es fundamental para los derechos indígenas.



e) Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial

El 21 de diciembre de 1965 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó el documento de Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de Discriminación Racial. El documento de esta Convención entró en vigor el 4 de enero de 1969 y ha sido muy importante en la lucha contra la discriminación, que han venido librando los pueblos indígenas de América. Los artículos que presentamos a continuación son de especial relevancia y utilidad para los derechos indígenas: Parte I, artículos 1, 2, 4 y 7.

f) Convención sobre los Derechos del Niño

Son artículos de utilidad para los derechos indígenas los siguientes: Parte I, artículos 2, 4, 17, 20, 21, 29, 30, 31, 32 y 40.

g) Convenios de la Organización Internacional del Trabajo

En los años 20 del siglo XX la OIT investiga sobre el trabajo forzoso de las poblaciones nativas. El Convenio #29 de 1930, es sobre el trabajo forzoso. En 1953, se publica un estudio sobre las poblaciones indígenas, y en 1955, se da el Convenio 104 relativo a la abolición de sanciones penales por incumplimiento del trabajo por parte de trabajadores indígenas.

- Convenio 107 sobre las poblaciones indígenas y de otras poblaciones tribales y semitribales en los países independientes

La Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, convocada en Ginebra y congregada en dicha ciudad el 5 junio 1957, en su cuadragésima reunión; aprobó el primer instrumento internacional que se ocupa exclusivamente de las cuestiones indígenas con mayor amplitud. En ese momento era muy importante este convenio, ya que formulaba normas obligatorias para los Estados respecto a diferentes problemas de los indígenas, y no sólo el ámbito del trabajo. El concepto de “poblaciones indígenas”, fue la primera vez que se usa en el sentido de colectividad, y se establece que los indígenas tienen derecho a la igualdad como cualquier ciudadano. Para ese momento es un instrumento de avanzada, ya que reconoce derechos como: derecho colectivo



a la tierra, educación en la lengua materna, reconoce las costumbres y el derecho consuetudinario para la solución de conflictos.

El Convenio, por otro lado, reflejó la política dominante de esos años: el integracionismo y proteccionismo de los Estados. En el entendido que los pueblos indígenas eran transitorios y tenderían a desaparecer con la modernización, entonces se buscaba los mecanismos para su adaptación a la sociedad dominante. En ese sentido van las orientaciones prácticas del convenio. Esto restó fuerza los derechos que reconocía, afectando al contrario la supervivencia como pueblos indígenas. El artículo 1 habla de las “poblaciones”, cuyas condiciones sociales y económicas correspondan a una “etapa menos avanzada”. La finalidad del convenio se define en el artículo 2 “con miras a la protección de las poblaciones en cuestión y a su integración progresiva en la vida de sus respectivos países”. La centralidad del convenio reside en las acciones del Estado, éstas son decididas y diseñadas por el Estado. No obstante los estados deben buscar la “colaboración” de dichas poblaciones y de sus representantes; (artículo 5) y llama al Estado a “allanar las dificultades de la adaptación de dichas poblaciones a nuevas condiciones de vida y de trabajo”.

El Convenio 107 ha sido ratificado por 27 países, de ellos varios han ratificado el Convenio 169 que surgió a partir de la revisión del primer convenio. El Convenio 107 es aún vigente para los países que no han ratificado el Convenio 169, como El Salvador y Panamá.

En el Convenio 107, los artículos que presentamos a continuación son de especial relevancia y utilidad para los derechos indígenas: 2, 3, 4, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 y 26.

- El Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes

En 1985 a OIT comienza un proceso para actualizar el tratamiento jurídico internacional de los indígenas y así en 1989, se aprueba su Convenio 169, referido a “Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes”, que entró en vigencia en 1991. La discusión sobre el nuevo Convenio se centró precisamente en la demanda de los movimientos indígenas de que se estableciera que los titulares de los derechos allí consagrados serían los Pueblos Indígenas. El temor de los Estados era que



el reconocimiento de que las culturas indígenas formaban pueblos al interior de los Estados nacionales pudiera implicar la reclamación del derecho a libre determinación y, con ello, la posterior “balcanización” o desintegración de los Estados en torno a luchas nacionalistas. En definitiva, si bien el Convenio 169 incorpora como sujetos de derechos colectivos a los Pueblos Indígenas y Tribales, el mismo aclara que este concepto no debe entenderse en el sentido que se utiliza en otros instrumentos internacionales, en clara alusión al derecho a la libre determinación. No obstante, el Convenio ha sido interpretado en el sentido de que da pie para una autodeterminación interna (en el Estado) o autonomía y a sistemas de administración territorial compartida.

El valor de este convenio radica en que además de ser el primero en su género, descarta abiertamente la política de asimilación o integración que los gobiernos han sustentado hacia los indígenas durante siglos. Por otro lado el convenio explicita los derechos fundamentales que los indígenas deben tener: tierra, salud, educación, participación, consultas. Además le da la connotación de pueblos.

Los principios fundamentales del Convenio 169 son:

- El respeto a las culturas, formas de vida y de organizaciones e instituciones tradicionales de los pueblos indígenas y tribales.
- La participación efectiva de los pueblos indígenas en las decisiones que les afecten.
- El establecimiento de mecanismos adecuados y procedimientos, para dar cumplimiento al convenio, de acuerdo a las condiciones de cada país.

En contraste con el Convenio 107, el Convenio 169 está cargado de principios de carácter procedimental, no sólo pretende adoptar nuevos conceptos jurídicos como el uso del término “pueblos indígenas”, incorporar el derecho a la “autoidentificación” de una persona o colectividad como miembro de un pueblo indígena o ampliar y profundizar lo que se entiende por “territorio”, sino también el derecho de los pueblos indígenas y sus organizaciones a una “consulta previa” o “debida consulta”. La OIT supervisa la manera en que los Estados miembros aplican los convenios ratificados en la legislación y en la práctica. Cada Estado de presentar periódicamente memorias periódicas sobre las medidas que haya adoptado para el cumplimiento. La OIT dispone de un Comité de

Expertos que examina los informes que envían los Estados miembros, y envían observaciones o peticiones con informaciones mas específicas. El Comité de Expertos publica una Memoria Anual que es examinada por la Conferencia Internacional del Trabajo. El Convenio 169 es vigente en 13 países de América Latina, además de Holanda, Dinamarca, Noruega y Fiji, en otros continentes.

Por su importancia para los pueblos indígenas destacan los artículos: 4, 5, 6, 7, 8, 13 y 14.

h) Otros instrumentos internacionales de importancia

- Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales étnicas, religiosas y lingüísticas

El 18 de diciembre de 1990 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales étnicas, religiosas y lingüísticas. Veamos sus dos primeros artículos:

Artículo 1: “Los Estados protegerán la existencia y la identidad nacional o étnica, cultural, religiosa y lingüística de las minorías dentro de sus territorios respectivos y fomentarán las condiciones para la promoción de esa identidad.”

Artículo 2: “Las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas, tendrán derecho a disfrutar de su propia cultura, a profesar y practicar su propia religión, y a utilizar su propio idioma, en privado y en público, libremente y sin injerencia ni discriminación de ningún tipo”.

- Convenio sobre la Diversidad Biológica

Firmado por 157 países en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo (CNUMAD), en Río de Janeiro en 1992, en este convenio es de fundamental importancia para los derechos indígenas el preámbulo y los artículos 8, inciso j, 17 y 18.

- AGENDA 21 - Capítulo 26



El Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (Río de Janeiro, 3-14 de junio de 1992) emite una serie de bases para la acción que logren el “Reconocimiento y Fortalecimiento del Papel de las Poblaciones Indígenas y sus Comunidades”, entre los que se pueden mencionar: 26.1, 26.3 (a-c).

- Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural

La emisión de la presente declaración tiene como antecedentes el Acuerdo de Florencia de 1950 y su Protocolo de Nairobi de 1976, la Convención Universal sobre Derechos de Autor de 1952, la Declaración de los Principios de Cooperación Cultural Internacional de 1966, la Convención sobre las Medidas que Deben Adoptarse para Prohibir e Impedir la Importación, la Exportación y la Transferencia de Propiedad Ilícitas de Bienes Culturales de 1970, la Convención para la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural de 1972, la Declaración de la UNESCO sobre la Raza y los Prejuicios Raciales de 1978, la Recomendación relativa a la condición del artista de 1980 y la Recomendación sobre la salvaguardia de la cultura tradicional y popular de 1989, la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales (MONDIACULT, México, 1982), de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo (Nuestra Diversidad Creativa, 1995) y de la Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales para el Desarrollo (Estocolmo, 1998). Esta declaración universal de la UNESCO tiene dos componentes: la proclama de principios y un plan de acción. A continuación se señalan algunos de los artículos más importantes para los derechos indígenas: 1, 4, 5, 7 y 8.

- Proyecto de Declaración Universal sobre los Derechos de las Poblaciones Indígenas

En 1985, el Grupo de Trabajo comenzó a preparar un proyecto de declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas, teniendo en cuenta las observaciones y sugerencias de los participantes en sus períodos de sesiones, en particular los representantes de los pueblos indígenas y de los gobiernos. En su 11° período de sesiones, celebrado en julio de 1993, el Grupo de Trabajo acordó un texto definitivo de proyecto de declaración y lo presentó a la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías. En su resolución 1994/45, de 26 de



agosto de 1994, la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías aprobó el proyecto de declaración y lo presentó a la Comisión de Derechos Humanos para que ésta lo examinara.

El Proyecto de Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas representa uno de los acontecimientos más importantes para la promoción y protección de los derechos y libertades fundamentales de los pueblos indígenas. El proyecto de declaración consiste en un preámbulo de 19 párrafos y en 45 artículos en que se abordan los:

- derechos y libertades,
- mantenimiento y el desarrollo de características e identidades étnicas y culturales;
- la protección contra el genocidio y el etnocidio; los derechos relativos a las religiones, los idiomas y las instituciones educacionales;
- la propiedad, posesión y uso de las tierras y recursos naturales indígenas;
- la protección de la propiedad cultural e intelectual;
- el mantenimiento de estructuras económicas y modos de vida tradicionales, incluidas la caza, la pesca, el pastoreo, la recogida de cosechas, la explotación forestal y los cultivos;
- la protección del medio ambiente;
- la participación en la vida política, económica y social de los Estados interesados, en particular en cuestiones que pudieran afectar las vidas y el destino de los pueblos indígenas;
- la libre determinación, el autogobierno o la autonomía de los pueblos indígenas en cuestiones relacionadas con sus propios asuntos internos y locales;
- los contactos y cooperación tradicionales a través de las fronteras estatales;
- y la observación de los tratados y otros acuerdos concertados con los pueblos indígenas.

En el Proyecto de Declaración se prevén también procedimientos justos y mutuamente aceptables para resolver las controversias entre los pueblos indígenas y los Estados, entre los que figuran procedimientos tales como las negociaciones, la mediación, el arbitraje, los tribunales nacionales y los mecanismos internacionales y regionales de examen y de-



nuncia en relación con los derechos humanos. El Proyecto de Declaración prevé además que los derechos que enumera constituyen las normas mínimas para la supervivencia y el bienestar de los pueblos indígenas del mundo.

Ejercicio final

- 1.- Hacemos un inventario de 10 situaciones (indudablemente hay más), que se consideren violación de los derechos humanos de los pueblos indígenas, en nuestra comunidad.
- 2.- Escogemos el caso más común o frecuente, y hacemos lo siguiente: escribimos el caso, incluyendo datos de: lugar y fecha del suceso o hecho, pueblo, comunidad o personas afectadas, tipo de daño o perjuicio o derechos afectados, indicación del responsable del daño o perjuicio.
- 3.- Revisamos los diversos instrumentos emitidos por el sistema de las Naciones Unidas, y escogemos los artículos que fundamentan o respaldan nuestros derechos.
- 4.- Escogemos el órgano o instancia de las Naciones Unidas adonde presentar la queja o demanda.
- 5.- Hacemos una propuesta de cómo organizarnos para darle seguimiento a la demanda.
- 6.- Analizamos en grupo, las posibles acciones o movimientos del gobierno en respuesta a la demanda: podemos hacer un ejercicio de simulación entre todos donde repartamos los siguientes papeles los siguientes subgrupos: a) dos personas hacen el papel del Estado; b) dos personas hacen el papel de la autoridad del órgano escogido de la ONU; c) dos personas hacen el papel de la parte afectada, la comunidad indígena.

La idea es ponerse en “el zapato del otro”. Los subgrupos se reúnen por aparte, crean su argumento y la manera de defenderlo frente al otro subgrupo. El subgrupo de la comunidad va a argumentar sobre los derechos violados y sobre los instrumentos de la ONU que los respaldan. El subgrupo del Estado analizará el caso y minimizará el problema para probar que no ha sido violado ningún derecho. El subgrupo de las Naciones Unidas, va a analizar los argumentos de las partes y si los instrumentos y órganos citados como respaldo corresponden.

Lectura complementaria

Extracto del artículo: **“Pueblos Indígenas, Derechos Económicos, Sociales y Culturales y Discriminación”** Diego Iturralde G. (IIDH)

3. Derechos indígenas y derechos humanos¹

La emergencia y reemergencia de los pueblos indígenas y otros sectores étnica y culturalmente diferenciados se expresan en movimientos sociales que contradicen el modelo de Estado en tanto expresión de una forma de organización de la totalidad social, fundado sobre la unidad y la homogeneidad, supuesto y proyecto que estos movimientos contestan, y al cual oponen resistencia en tanto niega su reivindicación principal: la de ser reconocidos y tratados como diferentes.

Ahora bien, el desarrollo de esta plataforma de lucha tiene algunas vertientes, entre las cuales destacan: (i) la acumulación de la demanda indígena interna por alcanzar la protección de la ley y el acceso a la justicia; (ii) la doctrina de los derechos humanos y el desarrollo de una normatividad internacional que incorpora progresivamente sujetos y derechos colectivos; y, (iii) la lucha por el restablecimiento y ampliación de la democracia y más recientemente la participación en los procesos de descentralización de la gestión pública hacia los niveles locales.

En cuanto a la segunda vertiente, las plataformas contemporáneas de los movimientos indígenas de la región se construyen como parte del desarrollo e internalización de la doctrina de los derechos humanos, en los numerosos espacios internacionales y nacionales que se establecen para promoverlos. En este proceso las plataformas indígenas hacen suya, como un punto de partida fundamental, la declaración del derecho a la autodeterminación de los pueblos contenida en el artículo primero de los Pactos Internacionales de Derechos Civiles y Polí-

1 **Diego Iturralde G.** Extracto del artículo de **“Pueblos indígenas, derechos económicos, sociales y culturales y discriminación”**, corresponde a los puntos 3 y 4. Fuente: web del IIDH, sección especializada Diversidades <http://www.iidh.ed.cr/comunidades/Diversidades/>



ticos y de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Esta operación muestra tres características singulares en la plataforma indígena: (i) la apropiación se concentra en el mencionado artículo primero y su consecuencia más inmediata, esto es que “en virtud de este derecho [los pueblos] establecen libremente su condición política y proveen así mismo a su desarrollo económico, social y cultural”; (ii) esta apropiación de los Pactos incluye de manera implícita los dos conjuntos de derechos: civiles y políticos (DCP) y económicos, sociales y culturales (DESC), pero desvanece sus diferencias y el carácter eminentemente individual de su expresión formal; y, (iii) a partir de esta apropiación, los movimientos indígenas desarrollan un “catálogo propio” de derechos de los pueblos indígenas, progresivamente distinto del proclamado y protegido por los Pactos.

Este “catálogo” de los derechos de los pueblos indígenas es muy amplio y variable, sin embargo se refiere a un conjunto de campos que podrían resumirse de la siguiente manera^[4]:

- a) Reconocimiento constitucional de la existencia de los pueblos indígenas como sujetos específicos al interior de la nación; de los derechos originarios que como a tales les corresponden; y, de las obligaciones de los estados y gobiernos de garantizar su ejercicio y desarrollar la legislación pertinente.
- b) Establecimiento del derecho de los pueblos a disponer de los medios materiales y culturales necesarios para su reproducción y crecimiento; de manera especial a la conservación, recuperación y ampliación de las tierras y territorios que han ocupado tradicionalmente. Este derecho incluye la participación en los beneficios de la explotación de los recursos naturales que se encuentren en sus territorios, y la conservación de las calidades del hábitat.
- c) Instrumentación del derecho al desarrollo material y social de los pueblos indígenas, incluyendo: el derecho a definir sus propias alternativas e impulsarlas bajo su responsabilidad; el derecho a participar en los beneficios del desarrollo nacional en una medida que compense los déficit históricamente establecidos; y el derecho a tomar parte en el diseño y ejecución de los objetivos nacionales de desarrollo.
- d) El derecho al ejercicio y desarrollo de las culturas indígenas, a su crecimiento y transformación; así como a la incorporación de sus lenguas y contenidos culturales en los modelos educativos nacio-

nales. Este derecho debe garantizar el acceso a los bienes culturales de la nación y la participación de los pueblos en la configuración de la cultura nacional, fomentar el uso de sus lenguas y asegurar sus contribuciones permanentes en campos como la tecnología, la medicina, la producción y la conservación de la naturaleza.

- e) El establecimiento de las condiciones jurídicas y políticas que hagan posibles y seguros el ejercicio y la ampliación de los derechos antes señalados, dentro de la institucionalidad de los Estados. Para esto será necesario garantizar la representación directa de los pueblos en las instancias de gobierno, asegurar sus conquistas históricas y legitimar sus formas propias de autoridad, representación y administración de justicia, mediante un régimen de autonomía adecuado a cada situación particular.

Como puede observarse, este “catálogo de derechos indígenas” no se reduce a reproducir los ya incluidos en el Pacto Internacional y el Protocolo Interamericano de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. A diferencia de éstos instrumentos la propuesta indígena (i) los define como derechos de pueblos (no simplemente como derechos colectivos, en el sentido de que sean compartidos por un conjunto de ciudadanos); (ii) integra muy estrechamente derechos de tipo político y derechos al desarrollo, de tal manera que unos son condición de otros y viceversa; y, (iii) pretende autonomizar la existencia y la realización de estos derechos de su incorporación en el régimen jurídico y constitucional del Estado, al dotarles de una entidad propia, como derechos indígenas.

4. Derechos Indígenas y Respuestas Públicas

El carácter específico de las demandas de los pueblos indígenas y la presión que éstos han ejercido durante un cuarto de siglo en favor de lograr su reconocimiento han generado algunas respuestas en el ámbito internacional y en el derecho interno de algunos países.

Buena parte de estas respuestas se han basado en el desarrollo de la plataforma de los DESC, procurando formularlos como atributos de un sujeto colectivo –al cual variablemente (y polémicamente) se denomina pueblos y/o poblaciones indígenas – y en la combinación de estos con normas de derecho político relativas a la ciudadanía de los indígenas y a la participación de sus comunidades en el marco de los estados.



En el ámbito de Naciones Unidas este proceso comprende la realización de una amplia investigación sobre la legislación relativa al tema (Informe Martínez Cobo), el establecimiento del Grupo de Trabajo sobre Asuntos Indígenas con participación de representantes de los interesados y la preparación de un Proyecto de Declaración, que continúa en discusión. Recientemente la Comisión de Derechos Humanos ha establecido, por tres años, un Relator especial sobre el tema. La Organización Internacional del Trabajo (OIT) revisó entre 1987 y 1989 el Convenio N° 107 (1957) y adoptó uno nuevo: el Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (N° 169, de 1989) que ha sido ratificado hasta ahora por 17 países.

En el ámbito regional, el Instituto Indigenista Interamericano y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos iniciaron esfuerzos en la misma dirección, a partir de las recomendaciones del VIII Congreso Indigenista (Mérida, 1980), que fueron luego continuados por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y la Asamblea General de OEA, los cuales se encaminan hacia la adopción de una Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas, aún en discusión.

Una concreción importante de estos avances, en lo que se refiere a los DESC aplicados a los pueblos indígenas, es el Convenio Constitutivo del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe, suscrito por 22 países de la región con oportunidad de la II Cumbre Iberoamericana, ratificado hasta ahora por 19 estados parte.

Algunas normas especializadas se han incorporado en otros instrumentos internacionales como el Convenio sobre la Diversidad Biológica y el Régimen de Propiedad Intelectual. La UNESCO ha producido para los temas de Educación, Patrimonio Cultural y Comunicaciones varias declaraciones, resoluciones y recomendaciones que igualmente atienden a los DESC de los pueblos indígenas, desde la perspectiva del reconocimiento de la diversidad cultural.

En estos mismos años el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la Organización Panamericana de la Salud han adoptado directrices operativas que condicionan sus operaciones a la realización de consultas con los pueblos indígenas, a la salvaguarda de sus derechos territoriales y de su patrimonio cultural y que dan pie a la exploración y experimentación de modelos alternativos de desarrollo en regiones indígenas.



Algunos gobiernos de países donantes de fondos y asistencia técnica para el desarrollo han adoptado estrategias especiales para asegurar que sus acciones bilaterales de cooperación, así como los recursos que se canalizan por intermedio de organizaciones no gubernamentales, beneficien de manera directa y adecuada a los pueblos indígenas y contribuyan a fortalecer su situación legal y a realizar sus derechos económicos y culturales. En años recientes la Unión Europea estableció una estrategia común que resume las experiencias y criterios de los países de la región en este campo.

En el ámbito interno, al menos catorce países latinoamericanos que reformaron sus constituciones entre 1988 (Brasil) y 1999 (Venezuela) introdujeron algún nivel de reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, proclamaron el interés y la obligación del Estado de protegerla y promoverla y asociaron (implícita o explícitamente) a tal reconocimiento algunas normas constitucionales relativas a los derechos económicos, sociales y culturales y al desarrollo en general. Las lenguas y el derecho a una educación adecuada son posiblemente los temas más frecuentemente mencionados en las constituciones; la vida comunitaria y el derecho a preservar las tradiciones culturales ocupan también un espacio de cierto privilegio; con muy pocas excepciones (Ecuador, Venezuela) los derechos laborales, a la seguridad social, a la salud, a la alimentación, a un medio ambiente sano y a otras condiciones de vida quedan incluidos entre los derechos generales de la población, sin que se mencionen regímenes o condiciones especiales para el caso de los pueblos indígenas.

Los territorios indígenas reciben un tratamiento excepcional en constituciones como las de Brasil, Bolivia, Colombia, Ecuador, Nicaragua y Panamá; y en casi todas las demás se encuentran normas que precautelan la propiedad (individual o colectiva) de los indígenas y campesinos. Muy pocos textos constitucionales crean regímenes políticos especiales como autonomías, entidades territoriales o circunscripciones territoriales indígenas. Tan sólo por extensión algunas reformas al régimen electoral y a la administración descentralizada implican reconocimiento de derechos políticos especiales para los indígenas. Lo mismo ocurre con el acceso a la justicia, si bien en algunos países las reformas recientes en la legislación penal y de procedimientos penales han explorado alternativas para promover las formas de resolución de conflictos basadas en las tradiciones locales indígenas.



Finalmente, hasta enero de 1999, veinte países de la región han ratificado la Convención para la Prevención de toda forma de Discriminación, 18 han ratificado el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y 11 (de 18 que lo suscribieron) han ratificado el Protocolo Interamericano de San Salvador.

Para leer el artículo completo visite la sección especializada Diversidades del IIDH: http://www.iidh.ed.cr/comunidades/diversidades/docs/div_online/pueblos%20indigenas,%20derechos%20economicos,%20sociales%20y%20culturales%20-%20iturralde.htm





Unidad 3

Los derechos indígenas en el sistema de la Organización de Estados Americanos

En esta unidad se desarrolla la protección de los derechos de los pueblos indígenas en el sistema interamericano. Se ubican los antecedentes previos a la conformación de la Organización de Estados Americanos (OEA). Luego se hace un recuento de los diversos instrumentos y órganos de los que dispone el sistema interamericano para el tratamiento de los asuntos indígenas, particularmente la Comisión y la Corte Interamericana de Derechos Humanos, que han sido utilizados para los casos presentados en ambos organismos en el continente. Para efectos de análisis, se presenta un comentario sobre uno de los pocos casos de pueblos indígenas de la región que ha recibido sentencia por parte de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, el Caso de Awas Tingni, a partir del cual se ha elaborado un ejercicio práctico.

Actividad introductoria

- 1.- Escriba lo que sabe de la OEA (fecha de creación, por qué se creó, cómo funciona).
- 2.- ¿Conoce algo sobre las acciones la OEA y sus organismos miembros en torno a los pueblos indígenas?
- 3.- Identifique algunos proyectos o acciones de la OEA en su país o comunidad.
- 4.- Todo lo anterior lo compartimos en grupo después del trabajo individual.

Lección 1: Antecedentes

La Organización de Estados Americanos fue creada por la Novena Conferencia Internacional Americana (entidad antecesora de la OEA), realizada en Bogotá, Colombia, en 1948, muy influida por los efectos de la Segunda Guerra Mundial. Su objetivo fundamental era *“llegar a un orden de paz y justicia, mantener la solidaridad entre sus miembros, re-*

forzar su colaboración y defender la soberanía, la integridad territorial y la independencia de los Estados.” No obstante, las primeras acciones en el tema indígena no se iniciaron hasta la Quinta Conferencia Internacional Americana de 1922, que instó a los gobiernos a estimular el estudio de las respectivas lenguas aborígenes y tomar medidas para hacer respetar los monumentos arqueológicos. Dicha línea de acción fue continuada por las siguientes Conferencias de la Unión Panamericana, donde los Estados en 1933 llamaron a que se organizara una reunión internacional de indigenistas para estudiar *“el problema de las razas vernáculas y las civilizaciones de las tribus en las grandes selvas”* y, en 1938, declararon que *“los indígenas, como descendientes de los primeros pobladores de las tierras americanas, tienen un preferente derecho a la protección de las autoridades públicas para suplir la deficiencia de su desarrollo físico e intelectual y, en consecuencia, todo cuanto se haga para mejorar el estado de los indios será una reparación por la incompreensión con que fueron tratados en épocas anteriores...”*

En el Primer Congreso Indigenista Interamericano, realizado en 1940 en Pátzcuaro, México, los Estados emitieron setenta y dos acuerdos y declaraciones, entre otras sobre el reparto de tierras a los indígenas, políticas de educación indígena, cuestiones relativas a su bienestar político y social, a servicios sociales, a la mujer indígena y al respeto a sus lenguajes. Allí se estableció también el Instituto Indigenista Interamericano. Este congreso marca el origen del indigenismo que dominará la escena pública, en materia indígena, de los Estados latinoamericanos por casi cuatro décadas. Cabe señalar que el último instrumento donde se citan expresamente los derechos de los indígenas será la Carta Internacional Americana de Garantías Sociales, emitida en 1948, simultáneamente a la Declaración de los Derechos y Deberes del Hombre, que incluye un detallado artículo sobre obligaciones de los Estados y derechos de los indígenas para amparar *“la vida, la libertad y la propiedad, defendiéndolo del exterminio, resguardándolo de la opresión y la explotación, protegiéndolo de la miseria y suministrándole adecuada educación”*. Además de recomendar medidas para *“preservar, mantener y desarrollar el patrimonio de los indios o de sus tribus”*, la Carta de Garantías Sociales indicaba que *“deben crearse instituciones o servicios para la protección de los indios y en particular para hacer respetar sus tierras, legalizar su posesión por los mismos y evitar la invasión de tales tierras por parte de extraños”*. Rodolfo Stavenhagen (1988: 144) observa que esta Carta pasó al olvido y que, en adelante, ningún instrumento

del sistema interamericano volverá a referirse específicamente a los pueblos indígenas sino hasta la elaboración del Proyecto de Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, documento aún en discusión y pendiente de su aprobación por la Asamblea General de la OEA. El sistema interamericano no ha desarrollado instrumentos regionales específicos para erradicar el racismo, logrando suplir esa falencia recurriendo a otros instrumentos internacionales, particularmente el Convenio 169 de la OIT. Ha sido el desarrollo jurisprudencial de la Comisión y de la Corte Interamericana de Derechos Humanos el que ha permitido ampliar el marco normativo regional a otros tratados sobre derechos humanos, aún cuando no sean propiamente de la región (Víctor Rodríguez, 2001: 60).

Lección 2: Órganos del sistema interamericano de derechos humanos

Los dos principales órganos del sistema interamericano son la Comisión y la Corte Interamericana de Derechos Humanos (la Comisión Interamericana de Derechos Humanos tiene su sede en Washington, D.C., Estados Unidos de América y la Corte Interamericana de Derechos Humanos, con sede en San José de Costa Rica). La Comisión y la Corte pueden también aplicar, como norma complementaria, instrumentos internacionales especiales como por ejemplo, el Convenio 169 de la O.I.T. sobre “Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes.”

a) Comisión Interamericana de Derechos Humanos

Es el órgano principal de la OEA encargado de la promoción y protección de los derechos humanos. Le corresponde desempeñar un papel especial para estimular aún más el cumplimiento de las normas internacionales de derechos humanos. Además de procesar peticiones sobre casos individuales de alegadas violaciones a derechos de personas o grupos y en su caso presentarlas a la Corte, la Comisión también mantiene una supervisión permanente sobre la situación general de los derechos humanos en cada Estado miembro y, cuando lo cree justificado, realiza misiones de observación y produce informes especiales sobre situaciones generales, sea en un país miembro o respecto a un tema específico.

La Comisión recibe (de grupos o personas) quejas específicas, llamadas “peticiones”, sobre violaciones gubernamentales de derechos humanos que están protegidos por los instrumentos del sistema. Este mecanismo ha sido usado por los pueblos indígenas para la atención de muchos casos de violación de los derechos, ya que la Comisión puede tomar acción para proteger aquellos derechos humanos ampliamente reconocidos y que son considerados hoy parte de la ley internacional de costumbre, como son los derechos indígenas. La Comisión, para declarar admisible un caso, requiere que se cumplan ciertos requisitos: 1) que se hayan agotado todos los recursos disponibles en la jurisdicción interna. Hay excepciones cuando la legislación del Estado en cuestión no ha garantizado un debido proceso, si no han habido recursos disponibles, de hecho o de derecho; 2) la petición debe presentarse de manera oportuna; 3) que una queja no duplique en esencia una petición que esté pendiente ante una organización gubernamental internacional de naturaleza similar.

Peticiones individuales declaradas admisibles por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos		
Código del caso	Comunidad- /persona Peticionaria	Asunto
Resolución N° 12/85 Caso 7615 5 de marzo de 1985	Yanomami (Brasil)	Contra la construcción de autopista transamazónica que atraviesa territorios donde viven los Yanomami poniéndoles en situación vulnerable. La Comisión recomendó delimitar y demarcar el Parque Yanomami. Que los programas educacionales, salud e integración social sean consultados con las comunidades.
Informe N° 49/99 Caso 11.610 5 de mayo de 1998	Loren Laroye Riebe Jorge Alberto Barón y Roberto Izal Elorz (Chiapas, México)	Expulsión de tres sacerdotes extranjeros por realizar “trabajos no permitidas por su estatus migratorio”. Estos dirigían proyectos sociales dirigidos a población indígena en Chiapas. No se les garantizó un debido proceso.



Informe N° 31/99 Caso 11.763 11 marzo de 1999	Plan de Sánchez (Baja Verapaz, Guatemala)	Masacre de 268 habitantes de Plan Sánchez por miembros de las Fuerzas Armadas el 18 de ju- lio de 1982
Informe N° 26/00 Caso 11.821 7 marzo del 2000	Aldea de Moiwana (Suriname)	Ejecución extrajudicial de más de cuarenta habitantes de la al- dea Moiwana (pueblo Cimarrón) y la destrucción de sus bienes por miembros del ejército. Se alega falta de garantías judicia- les, debido proceso y reparacio- nes por dichos actos.
Informe N° 36/00 Caso 11.101 13 abril del 2000	Caloto, Norte del Cauca (Colombia)	Ejecución extrajudicial de 20 in- dígenas Paez del norte del Cauca y daños a la integridad física de todos los miembros de la comu- nidad, violando derechos a la vi- da, integridad personal, garantías judiciales. La Comisión reco- mendó la reparación social en fa- vor de la comunidad.
Informe N° 78/00 Caso 12.053 5 octubre del 2000	Comunidades Indígenas Mayas y sus miembros (Toledo, Belice)	Violación de los derechos indí- genas a la tierra y recursos natu- rales. Otorgamiento por parte del Estado de concesiones para ex- plotación maderera y petrolera. Perjuicios ambientales, descono- cimiento de derechos tradiciona- les y participación en toma de decisiones. La Comisión IDH dictó medidas cautelares para suspender todos los permisos, li- cencias y concesiones en tierras ocupadas y utilizadas por las co- munidades indígenas.



Caso 12.354 11 enero 2001	Kunas de Mandugandí y Emberá de Bayano (Panamá)	Inundación de fincas, destrucción de viviendas y tierras sagradas de 11 comunidades indígenas (8 kunas y 3 emberás) durante la construcción de la Represa Hidroeléctrica Bayano. Las comunidades solicitan se detenga a incursión y se expulse a los colonos. Se demarquen las tierras comunales de los kunas y emberás, y que haya una compensación por los daños sufridos a raíz de la construcción de la represa.
Agosto del 2000	Comuneros mapuche (Chile)	144 comuneros mapuche que fueron sentenciados por asociación ilegal y usurpación de tierras en 1996, condenados a penas entre 60 y 541 días de prisión y el pago de multas que iban entre 6 a 20 sueldos vitales. La Comisión IDH dictaminó que existió falta de un debido proceso y violación de los derechos civiles a los mapuche, y dictaminó una indemnización que el Estado debió hacer a los comuneros.

En cualquier etapa del proceso, la Comisión está autorizada a facilitar una “solución amistosa” de la situación denunciada si las partes así lo desean. Un ejemplo de una solución no contenciosa se dio en el caso 11.713 interpuesto por las comunidades indígenas Enxet lamenkay y Kayleyphapopyet de Paraguay (29 de setiembre de 1999), por reivindicación de tierras. El Estado se comprometió a entregar y titular tierras a nombre de dichas comunidades en el corto plazo. Las comunidades quedaron satisfechas por el cumplimiento del compromiso y por la intermediación de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

La Comisión está facultada para adoptar medidas cautelares en casos de gravedad y urgencia, y toda vez que resulte necesario de acuerdo a la información disponible, la CIDH podrá, a iniciativa propia o a petición de



parte, solicitar al Estado de que se trate la adopción de medidas cautelares para evitar daños irreparables a las personas. Un ejemplo de esto es la medida solicitada el caso de la Comunidad Indígena Yaxye Axa del Paraguay. El 26 de septiembre del 2001, la Comisión solicitó la adopción de medidas cautelares en favor de la Comunidad Indígena Yaxye Axa, para evitar daños irreparables a los miembros de dicha comunidad. La Comunidad Indígena Yakye Axa se encuentra ocupando una franja de dominio de la Ruta Concepción Pozo Colorado desde hace más de cuatro años, frente a las tierras reclamadas como parte de su hábitat tradicional. Su situación es de extrema necesidad, en razón de la falta de medios de alimentación y de asistencia médica. Con fecha 29 de agosto de 2001 el Juez Penal de Liquidación y Sentencia de la Circunscripción Judicial de Concepción, señor Ramón Martínez Caimén, ordenó el levantamiento de las viviendas existentes en el ramal Pozo Colorado Concepción a que pertenecen y donde viven los miembros de la Comunidad Indígena Yakye Axa. En vista de la información recibida, la Comisión solicitó las siguientes medidas: 1) Suspender la ejecución de cualquier orden judicial o administrativa que implique el desalojo y/o el levantamiento de las viviendas de la Comunidad Indígena Yaxye Axa y de sus miembros; 2) abstenerse de realizar cualquier otro acto o actuación que afecte el derecho a la propiedad y a la circulación y residencia de la Comunidad Indígena Yaxye Axa y de sus miembros; 3) adoptar todas las medidas necesarias para asegurar la vida e integridad física, psíquica y moral de los miembros de la Comunidad Indígena Yaxye Axa. Tras la respuesta del Estado las partes continuaron presentando información y observaciones con relación a estas medidas cautelares. La CIDH continúa realizando el seguimiento del cumplimiento de las medidas cautelares.

Particular importancia tienen los informes periódicos y especiales sobre la situación de los derechos humanos en cada país miembro de la OEA, donde se están incluyendo - en los casos que corresponda - un capítulo sobre los derechos de los pueblos indígenas. Así se tiene el estudio e informe en particular de la situación de los pueblos indígenas en Colombia (1993) y (1999), Guatemala (1993), Ecuador (1997), Brasil (1997), México (1998) y Perú (2000), así como de la situación de los Miskitos en Nicaragua y la situación de las Comunidades de Población en Resistencia en Guatemala. Otra área de trabajo de la Comisión es la preparación de futuros instrumentos interamericanos sobre temas de su competencia, como por ejemplo el Proyecto de Declaración Americana



sobre Derechos de los Pueblos Indígenas, que aprobó y envió para su consideración a la Asamblea General en 1997. Cabe destacar que desde 1990 la Comisión IDH nombra periódicamente un Relator especial para asuntos indígenas.

b) Corte Interamericana de Derechos Humanos

Tiene su sede en San José, Costa Rica y fue establecida por la Convención Americana sobre Derechos Humanos. Es una institución judicial autónoma de la OEA, cuyo objetivo es la interpretación y aplicación de dicha Convención. Está integrada por siete Jueces elegidos a título personal en la Asamblea General de la organización de la OEA.

La Corte ejerce funciones jurisdiccionales obligatorias, al interpretar y aplicar las disposiciones de la Convención en los casos individuales que le presenten la Comisión o los Estados, cuando estos han aceptado la jurisdicción de la Corte. La Comisión ha presentado a la Corte varios casos respecto a violaciones de derechos de individuos y comunidades indígenas. Además, la Corte Interamericana de Derechos Humanos ejerce también por su parte funciones consultivas de interpretación de las normas sobre derechos humanos en vigor en las Américas. Las opiniones consultivas de la Corte constituyen interpretación legítima de dichas normas.

Algunas sentencias de la Corte en casos indígenas son:

- Caso Aloeboetoe y otros vs. Suriname

Sentencia de la Corte Interamericana sobre reparaciones (10 de setiembre de 1993).

Los hechos tratan acerca de la detención y ataque de veinte personas civiles, entre ellas un menor de quince años, todos pertenecientes al pueblo cimarrón. Seis de los detenidos fueron asesinados y uno de ellos logró escapar con heridas que posteriormente le provocaron la muerte. El gobierno de Surinam reconoció su responsabilidad en el caso. En opinión de la Comisión IDH el Estado debe indemnizar no únicamente a los familiares directos, sino que a toda la comunidad, ya que en la concepción cimarrona, una persona no sólo pertenece al grupo familiar, sino que también a la aldea o grupo tribal. La Corte IDH, aunque fue de



opinión contraria, concluyó que el derecho nacional de familia no era efectivo para los cimarrones, porque lo desconocen y usan sus propias reglas. Este fallo tiene la virtud de reconocer la costumbre como derecho aplicable. Las reparaciones se establecieron de acuerdo a la costumbre del matriarcado, donde el grupo familiar se define por los descendientes de una mujer en particular. Es la primera vez que la Corte se refiere a los derechos colectivos de los pueblos indígenas.

- Caso de la Comunidad Mayangna de Awas Tingni (Nicaragua)

En 1995 el gobierno nicaragüense se alistaba para dar una concesión de explotación de 62,000 hectáreas de tierra de bosque a una empresa taiwanesa, llamada Sol del Caribe S.A. - SOLCARSA. Dichas tierras estaban ancestralmente ocupadas por la Comunidad Mayangna de Awas Tingni, constituyendo su tierra comunal. Pese a las acciones interpuestas por la comunidad reclamando su derecho territorial, esta concesión finalmente fue concretada en 1996.

Los dirigentes de la comunidad agotaron todos los mecanismos espacios disponible en el marco jurídico y administrativo nacional: citas con autoridades nacionales, cartas, se recurrió a la Corte Suprema de Justicia, recurso de amparo. Finalmente lo presentaron a la Comisión Interamericana, y luego se decidió elevarla a la Corte Interamericana de Derechos Humanos. La sentencia de la Corte emitida en agosto del 2001, dice que el gobierno de Nicaragua violó el derecho de la Comunidad Mayagna de Awas Tingni a su tierra, y lo violó de forma activa al dar una concesión en tierras que le pertenecían a la comunidad y, de forma pasiva, al no crear una ley. Manda que el gobierno de Nicaragua demarque la tierra de Awas Tingni en quince meses. Que deben pagarles treinta mil dólares por todos los gastos de abogados y de las costas que gastaron y que le deben de dar cincuenta mil dólares a la comunidad en obras. Y que el Estado de Nicaragua debe crear una ley de demarcación para todas las comunidades, donde las comunidades tienen que presentar primero un representante, su mapa, su censo, todas las características de su comunidad, para que el Estado estudie y les entregue un título.

Es caso es muy ilustrativo por el proceso seguido, de la importancia de las alianzas con las organizaciones ecologistas, con las ONGs internacionales, la estrategia seguida con la prensa, y sobre las amenazas en el plano organizativo local. Esta sentencia tiene impacto directo en el de-

recho de las demás comunidades indígenas de la Costa Atlántica de Nicaragua.

Lección 3: Instrumentos de la Organización de Estados Americanos

a) Carta de la Organización de Estados Americanos

Suscrita en Bogotá en 1948 y reformada por el Protocolo de Buenos Aires en 1967 y por el Protocolo de Cartagena de Indias en 1985. En vigor desde el 16 de noviembre de 1988, sus artículos 5, 29, 30 y 74 son de especial utilidad para los derechos indígenas.

b) Declaración Americana de los Derechos del Hombre

Aprobada en la IX Conferencia Internacional Americana, Bogotá, 1948 (en fecha anterior a la Declaración Universal de los Derechos Humanos). Algunos artículos de utilidad para los derechos indígenas son: II y XVII.

c) Carta Interamericana de Garantías Sociales

Fue adoptada durante la Novena Conferencia Internacional Americana que se realizó en Bogotá, Colombia entre el 30 de marzo al 2 de mayo de 1948. El artículo 39 destaca por su utilidad para los derechos indígenas.

d) Convención Americana sobre Derechos Humanos

También conocida como Pacto de San José, fue adoptada en San José de Costa Rica el 22 de noviembre de 1969, en la Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos. Entró en vigor el 18 de julio de 1978 y son de especial interés para los pueblos indígenas sus artículos: 1, 8, 12, 13, 16 y 24.

e) Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales o “Protocolo de San Salvador”

Suscrito por la Asamblea General de la OEA. San Salvador, El Salvador, 17 de noviembre de 1988, destacan sus artículos: 3, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14 y 15.



f) Carta Democrática Interamericana

Fue adoptada en el octavo período extraordinario de sesiones de la Asamblea General de la OEA el 11 de septiembre de 2001 en Lima, Perú. Algunos artículos de utilidad para los pueblos indígenas en esta Carta son: 6, 8, 13 y 16.

g) Proyecto de Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas

Aprobado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos el 27 de febrero de 1997, en su sesión 1333a. durante su 95 Período Ordinario de Sesiones. En este proyecto destacan por su importancia y utilidad para los derechos indígenas el preámbulo 7, y los artículos: Artículo 1. Ámbito de aplicación y definiciones; Artículo 2. Plena vigencia de los derechos humanos; Artículo 3. Derecho a pertenecer a los pueblos indígenas; Artículo 4. Personalidad jurídica; Artículo 5. Rechazo a la asimilación; Artículo 6. Garantías especiales contra la discriminación; Artículo 7. Derecho a la integridad cultural; Artículo 8. Derechos a sus concepciones lógicas y lenguaje; Artículo 9. Educación; Artículo 10. Libertad espiritual y religiosa; Artículo 11. Relaciones y vínculos de familia; Artículo 12. Salud y bienestar; Artículo 13. Derecho a la protección del medioambiente; Artículo 14. Derechos de asociación, reunión, libertad de expresión y pensamiento; Artículo 15. Derecho al autogobierno; Artículo 16. Derecho indígena; Artículo 17. Incorporación nacional de los sistemas legales y organizativos indígenas; Artículo 18. Formas tradicionales de propiedad y supervivencia cultural. Derecho a tierras y territorios; Artículo 19. Derechos laborales; Artículo 20. Derechos de propiedad intelectual y Artículo 21. Derecho al desarrollo.



Ejercicio final

Para el trabajo práctico a partir del Caso Awas Tingni (Nicaragua). Nicaragua no ha ratificado el Convenio 107 ni el 169 de la OIT, aunque dispone de una Ley de Autonomía de la Costa Atlántica emitida en 1987.

- 1.- Lea detenidamente la lectura adjunta “Comentarios a la sentencia de la CIDH en el caso de la Comunidad Indígena Mayagna (Sumo) de Awas Tingni vs. Nicaragua”
- 2.- Analicemos el caso con la siguiente guía de trabajo:
Identifiquemos los actores involucrados: la comunidad, empresa privada, Estado
 - ¿Qué es lo que ocurrió?
 - ¿En qué se basó la demanda de la comunidad de Awas Tingni?
 - ¿Qué derechos reclamaron que fueron violados?
 - ¿Qué instrumentos del sistema interamericano fueron usados como respaldo a la demanda? ¿Hablan estos instrumentos directamente de los derechos indígenas?
 - ¿Cuál fue el proceso seguido? ¿A qué instancias se dirigieron primero?
 - ¿En qué momento deciden elevar la demanda a una instancia internacional?
 - ¿Cuál fue la respuesta del Estado?
 - ¿Cuáles fueron las valoraciones que hicieron en la Corte Interamericana de Derechos Humanos para dictar su sentencia?
 - ¿Cómo se trabajaron las alianzas con las organizaciones sociales y organismos internacionales?
 - ¿Hay situaciones parecidas a la Awas Tingni en nuestros pueblos? ¿Qué se ha hecho para resolverlos?
 - ¿Qué podemos aprender de la experiencia de Awas Tingni para nuestros pueblos?

Lectura complementaria

Comentarios a la sentencia de la CIDH en el caso de la comunidad indígena Mayagna (Sumo) de Awas Tingni vs. Nicaragua

Dra. María Luisa Acosta

LA CONDENA DE LA CIDH A NICARAGUA EN EL CASO DE AWAS TINGNI Y EL PODER JUDICIAL

I

La Corte Interamericana de Derechos Humanos emitió el 31 de agosto del 2001 una sentencia sin precedentes. La sentencia condena a Nicaragua por violar los derechos de propiedad de la Comunidad Indígena Mayagna (Sumo) de Awas Tingni de la Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN) sobre sus tierras comunales protegidos por la Convención Americana de Derechos Humanos de la Organización de Estados Americanos.

La Corte Interamericana en la Sentencia se pronuncia sobre el derecho de estos ciudadanos al acceso a un recurso sencillo, rígido y efectivo, ante los tribunales judiciales para resolver las violaciones a los derechos de propiedad sobre las tierras comunales tradicionales de Awas Tingni; acceso que debe ser garantizado por el Estado sin discriminación alguna, por motivos de raza, color, idioma o religión. De conformidad con los artículos 1. 1, 2, 25 de la Convención Americana.

El caso se inicio en julio de 1995 con los reclamos de la Comunidad ante el Ministro del MARENA al conocer la Comunidad que el MARENA estaba listo para otorgar una concesión maderera a la empresa de capital coreano Sol del Caribe S.A. (SOLCARSA) por 30 años automáticamente renovables, en 62,000 hectáreas de bosque tradicionalmente usado por la Comunidad. A pesar de los reclamos de la Comunidad y de la presentación de un primer Recurso de Amparo ante la Corte Suprema de Justicia de Nicaragua en Septiembre de 1995, la Concesión fue otorgada en Marzo de 1996.

Entre 1995 y 1997, Awas Tingni presento 2 Recursos de Amparo, y la comunidad Miskita de Kakamuklaya, que también estaba siendo



afectada, presentó otro recurso; los tres recursos fueron rechazados por el Tribunal de Apelaciones de Matagalpa, ya que en esa época no existía Tribunal de Apelaciones en la RAAN. Y aunque los 3 recursos fueron presentados nuevamente por la vía de Hecho ante la misma Corte Suprema de Justicia de Nicaragua, después de mas de un promedio de 14 meses mas tarde, la Corte Suprema se pronuncio rechazándolos todos.

Finalmente, en Febrero de 1997, La Corte Suprema declaro la concesión a SOLCARSA *inconstitucional* por el Recurso de Amparo presentado, no por las comunidades, sino por un Diputado Nacional y un Concejal del Consejo Regional Autónomo de la RAAN. Pero la sentencia de la Corte Suprema verso sobre la violación al Art. 181 Cn. Que requiere que las concesiones otorgadas en las Regiones Autónomas cuenten con la aprobación del Consejo Regional en pleno; requisito que el MARENA no cumplió. Pero aunque la concesión fue declarada nula, la Corte Suprema baso su fallo en los errores de procedimiento en el otorgamiento de la concesión incurridos por MARENA; sin pronunciarse sobre los derechos de propiedad de los indígenas sobre la tierra.

Además, entre el tiempo que la Corte Suprema declaro nula la concesión y el momento de que el Ministro de MARENA efectivamente la cancelo, transcurrió otro año; a pesar que según la ley la Sentencia debía ser acatada por 61 en 24 horas. Tiempo en que MARENA realizó varias maniobras para no cumplir con la sentencia; incluyendo apoyar el financiamiento, por parte de SOLCARSA, de una cesión del Consejo Regional de la RAAN para que este ratificara la Concesión ya declarada nula por la Corte Suprema.

Pero la sentencia fue acatada hasta depuse que la Corte Interamericana, donde entonces estaba el caso, se pronuncio al respecto; y después que grupos ambientalistas nacionales e internacionales hacían presión en los medios de comunicación y frente a las embajadas de Nicaragua en el extranjero; los recurrentes solicitaron la ejecución de la Sentencia a la Corte Suprema, la que de oficio debía haberla efectuado, requiriendo al Presidente de la Republica ordenara al Ministro de MARENA acatarla.

La Corte Interamericana en esta Sentencia reitera que para que el Estado cumpla con el derecho de los ciudadanos a un recurso sencillo y rápido ante las violaciones a sus derechos humanos como lo manda el Arto. 25 de la Convención: “no basta con que los recursos existan formalmente, sino que los mismos deben ser efectivos”. Y “que el procedimiento que se siguió ante las diversas instancias que conocieron de los amparos en este caso desconoció el principio de plazo razonable consagrados en la Convención Americana”. Por lo que “los recursos de amparo resultaran ilusorios e inefectivos; si en la adopción de la decisión sobre estos incurre un retardo injustificado” especialmente porque estos recursos son “uno de los pilares básicos del Estado de Derecho en una sociedad democrática”.

LA CONDENA DE LA CIDH A NICARAGUA EN EL CASO DE AWAS TINGNI Y LA LEY DE DEMARCACION DE TIERRAS INDIGENAS

II

La Corte Interamericana en la Sentencia emitida el 31 de agosto de este año condenando a Nicaragua por violar los derechos de propiedad de la Comunidad Indígena Mayagna (Sumo) de Awas Tingni de la Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN) se refiere a los Art. 5, 89, 180, Cn. Y 4 y 9 del Estatuto de Autonomía de la Region de la Costa Atlántica de Nicaragua; al Art. 31 de la Ley de Reforma a la Reforma Agrada y del Decreto No. 16-96 del 23 de agosto de 1996 creador de la Comisión Nacional para la Demarcación de las Tierras de las Comunidades Indígenas de la Costa Atlántica, y “considera evidente la existencia de una normativa que reconoce y protege la propiedad comunal indígena en Nicaragua”. Sin embargo, la Corte Interamericana también encuentra que a pesar de ese reconocimiento, en Nicaragua actualmente no existe un procedimiento específico para demarcar y titular “las tierras ocupadas por comunidades indígenas, atendiendo a sus características particulares”.

La Corte Interamericana en la Sentencia “considera que es necesario hacer efectivos los derechos de la Constitución Política y en la legislación nicaragüense, de conformidad con la Convención Americana”.



Por lo que, de conformidad con el Art.2 de la Convención, sentencia al Estado a tomar las medidas internas legislativas y administrativas necesarias para crear mecanismos de demarcación y titulación, pero no solo para la Comunidad Mayangna de Awas Tingni, sino para todas las comunidades.

Por lo que aunque actualmente no existan procedimientos para demarcar y titular las tierras indígenas ocupadas tradicionalmente por los pueblos indígenas, estos tienen derechos históricos sobre las mismas ya reconocidas desde 1987 por la Constitución Política y el Estatuto de Autonomía de la Región de la Costa Atlántica de Nicaragua. Por lo que cualquier práctica estatal violatoria de estos derechos de propiedad debe ser erradicada.

La falta de una ley de demarcación y titulación es una omisión estatal que debe ser superada por la aprobación, por parte de la Asamblea Nacional, de una ley de demarcación y titulación de tierras indígenas. Desde octubre de 1998 se encuentra en la Asamblea el Anteproyecto de Ley Orgánica que regula el Régimen de la Propiedad Comunal de las Comunidades Indígenas de la Costa Atlántica y BOSAWAS, Presentada por el Presidente de la República. Y desde septiembre del 2000, después de una amplia consulta con las comunidades étnicas y pueblos indígenas, ambos Consejos Regionales introdujeron la denominada “Ley de Régimen de la Propiedad Comunal de los Pueblos Indígenas y Comunidades étnicas de la Costa Atlántica, Ríos Bocay, Coco e Indio-Maíz”.

Para impulsar esta ley en demarcación, consensuada y consultada con los pueblos indígenas y comunidades étnicas, la sociedad civil creó la Comisión Coordinadora de Demarcación de Tierras Indígenas (CCDT), formada por los representantes de los pueblos indígenas y comunidades étnicas, así como por las Universidades costeñas,

ONGs, líderes y asociaciones indígenas, los Gobiernos y Consejos Regionales de la Costa Atlántica de Nicaragua. Entidad que continúa trabajando para que la ley sea aprobada por la Asamblea Nacional.

Es importante señalar también que la Corte Interamericana expresa en la Sentencia que estas medidas de protección a las tierras indíge-



nas deberían hacerse de acuerdo al derecho consuetudinario, los valores, usos y costumbres de las comunidades indígenas. Por lo que los miembros de la Comunidades deberían tomar un papel activo en la delimitación de sus tierras de conformidad con las formas tradicionales de organización y de uso comunitario de las mismas.

Con estos anteproyectos de ley como insumos, la Asamblea Nacional debe aprobar la ley de demarcación y titulación de tierras indígenas lo mas pronto posible, no solo para dar cumplimiento a la Sentencia de la Corte Interamericana. Ya que la Corte Interamericana establece en la Sentencia que cada seis meses, el Estado de Nicaragua deberá rendir un informe sobre sus avances en este asunto y no cerrara el caso hasta que el Estado haya dado cabal cumplimiento a lo dispuesto en la Sentencia. Sino que para evitar que se continúen violando los derechos humanos de los pueblos indígenas y comunidades étnicas de Nicaragua, por medio de la usurpación privada y estatal de los derechos de la propiedad de estos pueblos sobre sus tierras comunales tradicionales.

LA CONDENA DE LA CIDH A NICARAGUA EN EL CASO DE AWAS TINGNI Y LA PROPIEDAD COMUNAL

III

La Sentencia emitida el 31 de agosto del 2001 por la Corte Interamericana de Derechos Humanos condeno a Nicaragua en el caso de la Comunidad Indígena Mayangna (Sumo) de Awas Tingni, y reconoce el derecho colectivo de los pueblos indígenas sobre sus tierras comunales tradicionales. El reconocimiento de la Corte Interamericana al derecho colectivo de los pueblos indígenas sobre sus tierras comunales tradicionales es un verdadero aporte ante el tradicional enfoque individualista de las Naciones Unidas.

La Corte en esta Sentencia considera que el Arto. 21 de la Convención Americana que establece que “toda persona tiene derecho al uso y goce de sus bienes” también “protege el derecho de la propiedad en un sentido que comprende, entre otros, los derechos de los miembros de las comunidades indígenas en el marco de la propiedad comunal,



al cual también esta reconocida en la Constitución Política de Nicaragua”.

Y aunque el derecho a la propiedad sobre las tierras comunales tradicionales y el derecho consuetudinario de los pueblos indígenas de la Costa Atlántica de Nicaragua, se encuentra reconocido ya en la Constitución Política en los Art. 5, 89 y 180 y en el Estatuto de Autonomía de la Regiones de la Costa Atlántica de Nicaragua desde 1987, estas normas no han tenido el desarrollo necesario para efectivamente proteger a estos pueblos ante las prácticas de usurpación, por parte de particulares y del mismo Estado, de las tierras indígenas de manera sistemática en Nicaragua. Usurpación que se ha realizado por medio de la imposición del derecho escrito por sobre los usos y las formas de tenencia de tierras tradicionales que forman parte de su derecho consuetudinario.

Es importante señalar que la Corte Interamericana en la Sentencia expresa que el Estado deberá tomar medidas legislativas y administrativas para proteger los derechos de los pueblos indígenas sobre sus tierras; y que estas medidas de protección a las tierras indígenas deberían hacerse de acuerdo al derecho consuetudinario, valores, usos y costumbres de las comunidades indígenas. La Corte en su Sentencia toma en cuenta la cosmovisión indígena de este pueblo para confirmar la universalidad de los derechos humanos; reconoce los lazos de solidaridad humana que vinculan estos pueblos, su pasado, su presente y su futuro con sus territorios geográficos; y reconoce la permanencia perdurable de estos pueblos y su derecho a desarrollarse en su cultura.

Ya que los indígenas poseen la tierra de manera colectiva, de forma que la pertenencia no se centra en el individuo, sino en la comunidad; la estrecha relación que tienen los indígenas con sus tierras constituye “la base fundamental de sus culturas, su vida espiritual, su integridad, y su supervivencia económica. Para las comunidades indígenas, la relación con la tierra no es meramente cuestión de posesión o producción; sino un elemento material y espiritual del que deben gozar plenamente, inclusive, para preservar su legado cultural y transmitirlo a las generaciones futuras”. Para la Corte Americana debería basar la posesión de estos pueblos que histórica y tradicionalmente han

ocupado sus tierras comunales para que estas obtengan el reconocimiento oficial del Estado y, por consiguiente, la demarcación y un título de sus tierras. Por lo que considera la no emisión de una ley que asegure estos derechos, como una violación por omisión a los derechos indígenas.

Otro aspecto importante de la Sentencia es que la Corte considera una violación activa, por parte del Estado, al derecho de propiedad de Comunidad Awas Tingni el otorgamiento de la concesión a SOLCAR-SA; sin que se haya establecido con certeza hasta donde llegan las tierras comunales tradicionales de la Comunidad. Por lo tanto, prohíbe al Estado otorgar concesión alguna o de cualquier otra forma interfiera o permita que un tercero interfiera con los derechos de uso de las tierras comunales de Awas Tingni. La Corte considera que “la acción u omisión de cualquier autoridad publica, independiente de su jerarquía constituye un hecho imputable al Estado que compromete su responsabilidad en los términos previstos por la Convención Americana”. Por lo que la Corte concluye que el Estado de Nicaragua violó el Art.21 en conexión con los Art. 1.1, y 2 de la Convención en perjuicio de la Comunidad de Awas Tingni.



Unidad 4 **Organismos intergubernamentales,** **organismos internacionales** **y pueblos indígenas**

En esta unidad desarrollaremos los principales contenidos referentes a los pueblos indígenas presentes las resoluciones y declaraciones elaboradas por los organismos intergubernamentales, así como de otros organismos internacionales.

Actividad introductoria

Lea detenidamente los listados de instrumentos que en su mayoría son de carácter político y cuya validez es regional (organismos regionales de integración), o que se refieren únicamente a una circunscripción espacial o territorial de la instancia que lo emite. Dichos instrumentos son el marco para la evolución a una normativa más específica en los ámbitos de cobertura de cada instancia. En su mayoría, constituyen un posicionamiento en torno a los pueblos indígenas y las implicaciones en sus acciones institucionales.

Son de destacar las políticas operativas del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, cuyos articulados sobre los pueblos indígenas han sido referidos constantemente por las organizaciones indígenas para la defensa de sus derechos. Asimismo, en el plano de las organizaciones no gubernamentales (ONGs) internacionales, la Declaración de Principios sobre Pueblos Indígenas y Conservación, emitida por el Fondo Mundial para la Naturaleza (WWF) ha tenido impacto un importante en este movimiento y sus asociados en todo el mundo.



Lección 1: Antecedentes

En los últimos cuarenta años, se han dado en América Latina una serie de procesos de integración regionales y subregionales, cuyas dinámicas involucran diversos ámbitos como el político, el económico, el cultural, el jurídico y otros. Estos procesos han ido generando instancias e instrumentos de carácter normativo para regir las relaciones entre los Estados. En Centroamérica surge en los años 60 el Mercado Común Centroamericano, sustituido en los años 80 por el Sistema de Integración de Centroamérica – SICA. En Sudamérica en los años 70 surgen el Pacto Andino (que después será sustituido por la Comunidad Andina de Naciones (CAN), con Perú, Ecuador, Bolivia, Colombia y Venezuela), las naciones del Pacto Amazónico (Brasil, Bolivia, Venezuela, Colombia, Perú, Surinam) y el MERCOSUR (con Brasil, Argentina, Uruguay y Paraguay). En el área del Caribe surge el CARICOM.

Si bien no hay jurisprudencia para el tratamiento del tema indígena en estas instancias regionales, como en la Corte Centroamericana de Justicia, existe un sinnúmero de documentos, declaraciones, acuerdos presidenciales, ministeriales y parlamentarios, que se refieren a los pueblos indígenas y expresan compromisos de los Estados. Esta es una vertiente aún no explotada seriamente por los pueblos indígenas para su seguimiento y exigencia de cumplimiento. También varios organismos internacionales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Comunidad Europea, el Fondo Mundial para la Naturaleza y otras entidades de cooperación, han definido políticas sobre los pueblos indígenas que contienen la observancia de los derechos indígenas y ambientales como prerequisites para la cooperación o compromiso financiero con los Estados nacionales. Algunos pueblos indígenas ya han hecho uso de estos recursos cuando sus intereses han sido afectados, especialmente por proyectos que involucran recursos de organismos internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo.

Algunos países como Dinamarca han definido su política de cooperación con el tercer mundo, en la cual el tema de los derechos indígenas ocupa un lugar importante. De igual manera la GTZ de Alemania ha definido su política hacia los pueblos indígenas. A continuación, presentaremos listados de artículos de lo referente a los pueblos indígenas en las resoluciones y declaraciones elaboradas por los organismos intergubernamentales, así como de otros organismos internacionales.





Lección 2: Organismos intergubernamentales

a) Comunidad Andina de Naciones

La Declaración de Machu Picchu sobre la democracia, los derechos de los pueblos indígenas y la lucha contra la pobreza, fue firmada en julio de 2001 por los presidentes de los países andinos con motivo de la toma de posesión del Presidente del Perú, Dr. Alejandro Toledo, de ascendencia indígena. Los artículos 6, 7, 8 y 9 son de especial utilidad para los derechos indígenas.

b) Carta Andina de Derechos Humanos

Esta carta fue elaborada en cumplimiento de los mandatos del Acta de Carabobo, del 24 de junio de 2001, y de la Declaración de Machu Picchu sobre la democracia, los derechos de los pueblos indígenas y la lucha contra la pobreza, del 29 de julio de 2001, por medio de las cuales los presidentes de los países andinos solicitaron al Consejo Andino de Ministros de Relaciones Exteriores la preparación de un proyecto de Carta Andina de Derechos Humanos, que contenga los principios y ejes temáticos de una política comunitaria en la materia. Los artículos de utilidad en esta Carta para los derechos indígenas son: 6, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32 y 33.

c) Sistema de Integración de Centro América (SICA)

Constituyen los principios fundamentales que los centroamericanos adoptaron para lograr el desarrollo sostenible. Estos principios prevalecerán en todas las políticas, programas y actividades promovidas por los Estados, individual y conjuntamente así como por la sociedad civil, en atención a que componen la base de los objetivos y compromisos de interés común. Sus artículos de mayor importancia para los pueblos indígenas son: 1, 2, 3, 4 y 5.



Lección 3: Organismos internacionales

a) Organización Panamericana de la Salud

El Consejo Directivo de la OPS, aprobó la Resolución V en la cuarta sesión plenaria, celebrada el 28 de septiembre de 1993, con base en el Do-



cumento CD37/20 sobre la iniciativa Salud de los Pueblos Indígenas de las Américas – SAPIA, y tomando en cuenta las recomendaciones efectuadas por los participantes en la Reunión de Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Salud, realizada en la ciudad de Winnipeg, Manitoba, Canadá, del 13 al 17 de abril de 1993. Los puntos 2 y 3 son de especial relevancia y utilidad para los pueblos indígenas.

b) Banco Mundial

La Política Operacional del Banco Mundial ofrece los mecanismos para identificar a los pueblos indígenas así como los pasos a seguir cuando éstos son afectados por proyectos en que participa el Banco, y las medidas específicas a tomar cuando estos proyectos afectan de alguna manera los recursos de un grupo indígena determinado. También se describe un grupo de actividades que podrían realizar los miembros del Banco a la hora de diseñar sus estrategias de desarrollo y de reducción de la pobreza y en las que el Banco podría tomar parte en aras de fomentar los objetivos de esta política. Los requerimientos 7, 9, 10, 12, 13 y 20 son de especial interés para los derechos indígenas.

c) Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

El BID ha sido uno de los primeros organismos financieros internacionales en definir su política sobre medio ambiente y pueblos indígenas. Las mismas incluyen procesos de consultas y respeto a los derechos indígenas. El BID define todo un procedimiento complejo cuando un proyecto, que involucra su financiamiento, requiere el reasentamiento de una población indígena. De gran relevancia para los derechos indígenas es el documento “Estrategias y procedimientos del BID para temas socioculturales con el Medio Ambiente”, junio de 1990.

d) Fondo Mundial para la Naturaleza (World Wildlife Fund - WWF)

El Fondo Mundial para la Naturaleza (WWF por sus siglas en inglés) es la más grande y experimentada organización independiente de conservación del mundo, tiene cerca de 5 millones de miembros y una red activa en cerca de 100 países del mundo. Para los derechos indígenas es de suma importancia su “Declaración de principios sobre pueblos indígenas y conservación”.



Ejercicio final

1. En grupo, junto a otros compañeros (as) de la organización indígena, recuerde algún caso demandado o no, en su región o país, donde entran en conflicto los derechos a la tierra y los recursos naturales de los pueblos indígenas y el Estado o alguna corporación. Reconstruyamos el caso, de acuerdo a las siguientes indicaciones:
 - Reflexionemos: a) ¿cómo se originó el problema?; b) los primeros pasos dados por el gobierno o corporación; c) la reacción de la comunidad indígena; d) ¿qué acciones de defensa de sus derechos han tomado?
 - Recursos usados o por usar para la defensa: a) uso de la legislación nacional; b) utilización del derecho internacional; c) búsqueda de diálogo y acciones de negociación, cabildeo; d) otras acciones llevadas a cabo.
 - ¿Cuáles fueron los resultados obtenidos o cuáles se esperan para el futuro?





Unidad 5: Elementos conceptuales y vocabulario

En esta unidad se desarrollan los principales elementos conceptuales y el vocabulario relevante incluido en la publicación. *

ACCIÓN AFIRMATIVA (ACCIÓN POSITIVA O DISCRIMINACIÓN POSITIVA)

La acción afirmativa es una norma legal, una decisión judicial, una política pública o una directriz oficial cuya puesta en práctica busca lograr la igualdad de oportunidades para las mujeres, los pueblos indígenas o afrodescendientes u otras poblaciones socialmente discriminadas en relación con las socialmente favorecidas; su formulación parte del reconocimiento de la existencia de modelos y prácticas de discriminación, desventaja y exclusión social, y de la necesidad de un cambio de mentalidad tanto de los poderes públicos como de las personas y entidades privadas. De allí que la acción afirmativa responde a una necesidad; es temporal, obligatoria y legal; no es un fin en sí misma ni debe perjudicar a terceros; es un mecanismo para neutralizar los desequilibrios derivados de la etnia, el género o la condición socioeconómica, entre otras causas de discriminación, de modo que ante una oportunidad (educativa, de empleo, de postulación a un puesto de elección, etc.), en una situación de paridad, se escoja a la persona que pertenece a una población discriminada. Se originó en Estados Unidos, en el campo laboral, para favorecer a la población negra de donde se extendió a otros ámbitos y otras poblaciones.

El Proyecto de Declaración y Plan de Acción elaborado en la Conferencia Regional de las Américas (diciembre 2000) aborda la acción afirmativa en términos de elaboración de estrategias, programas y políticas, y

* Estas definiciones y elaboraciones conceptuales son pertinentes para los tres módulos que componen la presente publicación.



propicia su aplicación a favor de los derechos civiles y políticos de las víctimas de racismo, sobre todo en lo relativo al acceso efectivo a las funciones políticas, judiciales y administrativas y a la administración de justicia sin discriminación (párrafo 16). Incorpora también la acción afirmativa en el campo de los derechos económicos, sociales y culturales de las poblaciones afectadas (párrafo 17) (citado por Romany).

ACULTURACIÓN / TRANSCULTURACIÓN

(...) “conjunto de contactos e interacciones recíprocas entre las culturas. El término fue formulado a finales del siglo XIX por diversos antropólogos norteamericanos, sobre todo el etnólogo J.W. Powells (en 1880), para designar la “*Interpretación de las civilizaciones*”. (...) el fenómeno acontece en varias secuencias. En primer lugar, la cultura autóctona se opone a la conquistadora. Después, con la prolongación del contacto, se empiezan a aceptar algunos elementos y se rechazan otros, pero se siembra el germen de una *cultura sincrética*. Es en la tercera fase cuando se puede hablar de heterocultura, (...) [concepto que] puede aplicarse cuando el *etnotipo* o mentalidad colectiva, que constituye con la lengua uno de los sustratos de la cultura, es afectado definitivamente por intervenciones exteriores; los individuos, cortada la memoria, con su sistema social transformado, se convierten en los agentes operacionales del etnocidio (autoetnocidio). Se produce entonces la asimilación completa, la desaparición definitiva de la cultura original, que acepta los valores del otro. Los canales fundamentales de este proceso son tres: la religión, la escuela y la empresa. Consumada la aculturación e instalada la heterocultura, puede ya hablarse de etnocidio por asimilación”ⁱ.

“El fenómeno de la aculturación, del inglés *acculturation*, denomina el proceso de adaptación a una cultura, o de recepción de ella, de un pueblo por contacto con la civilización de otro más desarrollado.

Frente al vocablo aculturación, el cubano Fernando Ortiz propone el uso del término transculturación y lo presenta de la siguiente manera: “*en-*

i Esparza, Javier. El etnocidio contra los pueblos, mecánica y construcción del neocolonialismo cultural. En: Internet
<http://www.geocities.com/SoHo/courtyard/3449/etnocidio.htm>



tendemos que el vocablo transculturación expresa mejor las diferentes fases del proceso transitivo de una cultura a otra, porque éste no consiste solamente en adquirir una cultura, que es lo que en rigor indica la voz angloamericana aculturación, sino que el proceso implica también necesariamente la pérdida o desarraigo de una cultura precedente, lo que pudiera decirse una parcial desculturación, y, además, significa la consiguiente creación de nuevos fenómenos culturales que pudieran denominarse neoculturaciónⁱⁱ.

Dicho concepto de las influencias y las transformaciones culturales nos permite ver el punto de vista latinoamericano del fenómeno, y revela una resistencia a considerar la cultura propia y tradicional, que recibe el impacto externo que habrá de modificarla, como una entidad solamente pasiva o incluso inferior, destinada a las mayores pérdidas, sin ninguna clase de respuesta creadora.

En el proceso de transculturación podrían identificarse tres etapas:

- una parcial pérdida de la cultura que puede alcanzar diversos grados y afectar variadas zonas trayendo consigo siempre la pérdida de componentes considerados como obsoletos.
- la incorporación de la cultura externa.
- el esfuerzo de recomposición mediante el manejo de los elementos que sobreviven de la cultura originaria y los que vienen de fuera.

Entonces, se puede decir que hay pérdidas, selecciones, redescubrimientos e incorporaciones, y que estas operaciones se resuelven dentro de una reestructuración general del sistema cultural, que es la función creadora más alta que puede cumplirse en un proceso interculturalⁱⁱⁱ.

Ver también: *Asimilación, Etnocidio*

ii Fernando Ortiz. Ángel Rama. Transculturación narrativa en América Latina. México, Siglo XXI, 1982, pp. 32-33.

iii Yoon Bong Seo. Intercambios y coincidencias culturales entre Asia y América: Un acercamiento a las culturas regionales. Revista Electrónica de Estudios Culturales del Departamento de Letras De La Universidad de Guadalajara. En: Internet [URL]: <http://sincronia.cucsh.udg.mx/yoona.htm>



ASIMILACIÓN SOCIAL

Proceso por virtud del cual culturas, individuos o grupos diferentes que representan culturas distintas quedan fundidos en una unidad homogénea eliminando las características de origen extraño y que les permitan adaptarse con facilidad a la estructura y funcionamiento típicos de la nueva unidad cultural. Los ejemplos más frecuentes e importantes se presentan cuando grupos sociales más poderosos dominan y absorben grupos más débiles (...). Es la sustitución de un rasgo de nacionalidad por otro (...) las modificaciones debe realizarlas el grupo más débil o numéricamente inferior. La asimilación ha sido la más común de las políticas estatales (...) mediante la persuasión y la negociación, o bien en forma autoritaria, por decreto y por la fuerza. Uno de sus resultados más visibles es el aumento del *mestizaje* (...) a partir del siglo diecinueve, el que se debe no solamente a factores biológicos sino también culturales. Poblaciones identificadas en alguna época como indígenas, ya no lo serían una generación después.

El proceso puede analizarse a través de la lectura de las fuentes estadísticas, que demuestran la disminución en números relativos de la población indígena sobre todo en el siglo veinte, pero también indican su aumento en números absolutos en prácticamente todos los países de la región (Stavenhagen). A partir del pensamiento liberal, en el siglo veinte, los estados latinoamericanos optaron (...) por políticas de asimilación e integración de las poblaciones indígenas. En nombre del afán nacionalista unificador y desarrollista se volvió a practicar de hecho otra forma de discriminación al proponer que la única manera para los indígenas de “progresar” era mediante su aculturación, es decir, dejando de un lado sus identidades propias.

En otras palabras, el indigenismo asimilacionista, que ocupó el escenario durante varias décadas, optó activamente por una efectiva “desindigenización” de las sociedades latinoamericanas. Pocas formas de discriminación han sido más letales: el etnocidio como política de Estado (si no en la intención, ciertamente en los resultados) en nombre del progreso y el desarrollo (Stavenhagen).



DISCRIMINACIÓN ESTRUCTURAL

(...) la desigualdad social es un fenómeno universal, pero puede decirse que hay discriminación estructural en contra de una colectividad étnica (...) cuando las posiciones consideradas como bajas o inferiores se mantienen durante generaciones o siglos y que esto sea considerado “normal”, como ha sucedido en América Latina. Esto significa no solamente que los indígenas tienen menor acceso a las instituciones sociales y económicas de desarrollo y bienestar, sino también que cuando lo tienen, los resultados para ellos son inferiores (...) también ocurre en las instituciones de servicio social, (...) en los flujos de capital y la construcción de infraestructura, todo lo cual ha conducido secularmente a la marginación persistente de los pueblos indígenas (Stavenhagen).

DISCRIMINACIÓN RACIAL

“[...] toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública (Artículo 1 Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial)”.

La prohibición de discriminación racial ocupa un lugar preeminente dentro de un esquema que asigna jerarquías a los derechos. La protección contra la discriminación racial es conocida como un derecho jus cogens, esto es, un derecho que recibe aceptación universal en virtud de su protección de intereses no limitados a un estado particular o a un grupo de estados, sino como pertenecientes a la comunidad internacional (Romany).

De acuerdo con lo promulgado por el borrador de la Declaración de Santiago, “toda víctima de violación en DDH tiene derecho a obtener reparación sin ninguna distinción perjudicial, restitución, indemnización, compensación y rehabilitación por motivos de raza, color, género, orientación sexual, edad, idioma, religión, creencias religiosas, origen nacional, étnico o social, situación económica, nacimiento, situación familiar o de otra índole o de impedimento físico (inciso 20, citado por Rivera)”.



ESTADO PLURICULTURAL Y MULTILINGÜE

Los pueblos indígenas guatemaltecos definen el estado pluricultural y multilingüe como aquel que propicia las condiciones para que los pueblos indígenas, afrodescendientes y otras poblaciones social y económicamente discriminadas ejerzan plenamente sus derechos, su identidad, su historia, su cultura y su modo organizativo en beneficio de todos los habitantes y de la construcción de la unidad nacional.

Las condiciones para establecerlo son:

- Una constitución política basada en el pensamiento, las leyes y formas de organización política, económica, social y cultural de los pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos que los conformen;
- Implantar un sistema jurídico nacional pluricultural y multilingüe que legitime, reconozca y lleve a la práctica el derecho indígena para resolver conflictos;
- Diseñar un nuevo modelo económico que contemple planes macro para las comunidades y pueblos para su propio desarrollo, que modifique sustancialmente el uso y tenencia de los recursos naturales;
- Sustituir el sistema político social –autoritario, centralizado, monopolístico y etnocentrista- con un nuevo sistema pluralista en el que no solamente existan partidos políticos de mentalidad occidental, sino también se reconozca el sistema político de los pueblos indígenas y su autonomía para elegir a sus propias autoridades;
- Lograr la plena representación de la diversidad étnica y cultural en los organismos ejecutivo, legislativo y judicial, cuya conducción debería ser plural;
- Los presupuestos generales de gastos de la nación tendrán que contemplar las prioridades de los pueblos indígenas, afrodescendientes, las mujeres y otras poblaciones tradicionalmente relegados de las políticas públicas;
- El reconocimiento de la conformación política territorial y administrativa por comunidades lingüísticas o étnicas; y,
- La creación de sus propias instituciones y centros educativos con base en su cosmovisión y pensamiento, para formar técnicos, planificadores, proyectistas, economistas, administradores de empresas, juristas, magistrados, políticos y otros profesionales necesarios para compartir el poder político, económico y social.



ETNIA / ETNICIDAD

“Término proveniente del griego *ethnos* que significa pueblo o nación cuyo uso generalizado ha emergido (...) como reemplazo de la despres-
tigiada palabra raza (...) mientras raza se refiere a características fenotí-
picas, etnicidad se refiere a cultura y específicamente, a diferencias cul-
turales. [Una corriente esencialista de pensamiento la considera] una
cualidad primordial (...) existe de forma natural, desde siempre, (...) una
de las cualidades dadas de la existencia humana” (...). Otra, situacional
señala que “la pertenencia a un grupo étnico es una cuestión de actitu-
des, percepciones y sentimientos en que se encuentre el sujeto: a medi-
da que va cambiando la situación del individuo también cambia la iden-
tificación del grupo, o, por lo menos, la importancia de las identidades
y discursos a las que se adhiere el individuo irá variando conforme pa-
se el tiempo y las situaciones cambien” (...). Un tercer enfoque (...) des-
taca los atributos históricos y simbólico-culturales de la identidad étni-
ca y define al grupo étnico como un tipo de colectividad cultural que ha-
ce hincapié en el papel de los mitos de linaje y de los recuerdos históri-
cos, y que es conocida por uno o varios rasgos culturales diferenciado-
res, como la religión, las costumbres, la lengua o las instituciones.

Según Anthony Giddens “...eticidad son las prácticas culturales y pers-
pectivas que distinguen a una comunidad dada de personas. Los miem-
bros de los grupos étnicos se ven a sí mismos como culturalmente dife-
rentes de otros agrupamientos en una sociedad y son percibidos por los
demás de igual manera. Hay diversas características que pueden servir
para distinguir unos grupos étnicos de otros, pero las más habituales son
la lengua, la historia o la ascendencia (real o imaginada), la religión y
las formas de vestirse y adornarse”.

La etnicidad se refiere a los valores y prácticas culturales que distinguen
a los grupos o comunidades. Los miembros de un grupo étnico se ven a
sí mismos como diferentes a otros grupos sociales. El concepto alude,
en general, a dos dimensiones: un conjunto compartido de característi-
cas culturales y sociales (lengua, fe, residencia, etc.) y un sentido com-
partido de identidad y tradición.

ETNOCENTRISMO

Este término, sinónimo de autocentrismo cultural, fue definido en 1906
por W.G. Summer como la concepción del mundo según la cual el gru-



po al que se pertenece es el centro, y los demás grupos son pensados por referencia a él. Se manifiesta (sobre todo en el nivel inferior de una comunidad) como elogio de lo propio y desprecio de lo ajeno. Este fenómeno no es intrínsecamente negativo; se da en la casi totalidad de los pueblos: los esquimales se dicen a sí mismos Inuit, “los hombres”; los indios Guaraníes se dicen Ava, “hombres”; los Guyaki, se dicen Ache, “las personas”; lo mismo ocurría en todos los pueblos indoeuropeos. C. Levy-Strauss ha escrito que el etnocentrismo es un fenómeno natural, resultado de las relaciones directas o indirectas entre las sociedades. Todos los pueblos son etnocéntricos. Ahora bien, solo la civilización occidental es etnocida, porque tiende al proselitismo, variante “pacífica” de la alterofobia, manifestación del “odio al otro”. Ver también: Etnocidio.

ETNOCIDIO

Represión, deslegitimación o exterminio de los rasgos culturales de los pueblos indígenas y afrodescendientes aunque sus miembros sobrevivan como individuos. Provoca la muerte de la diversidad cultural, implica la lenta desaparición de la especificidad de los hombres y de los pueblos. La vieja colonización violenta ha dejado paso a un neocolonialismo pacífico y mercantil, que pretende imponer por todas partes su visión del mundo. Para ello lo primordial no es tanto dominar físicamente como psíquica y culturalmente a las poblaciones de las potenciales áreas de expansión. El agente privilegiado de este neo-colonialismo es el etnocidio, fenómeno que podríamos definir, en una primera aproximación, como un genocidio cultural, genocidio de “buena conciencia”, ejercido “por el bien del salvaje”. Sus resultados son tanto o más atroces que los de la exterminación física. Recurre a la repudiación que consiste en que la relación de un grupo con el otro se interpreta según el esquema dualista naturaleza/cultura. La “sociedad civilizada” juzga a la “sociedad salvaje” como inferior, infra-humana. Las culturas diferentes a la de uno pasan a ser consideradas “infra-culturas”, naturas. En esta lógica, las culturas “salvajes” están destinadas de ser “elevadas”, “redimidas” mediante la dominación. Esta dominación no excluye la violencia física o la aniquilación de una raza (genocidio); tampoco excluye el etnocidio, pero aquí este se produce como consecuencia directa del ejercicio de la dominación violenta, lo que la diferencia de la otra manifestación de alterofobia: la asimilación [El otro recurso es] la asimilación, una manifestación alterofóbica más sutil, menos polémica. Consiste en la negación de la diferencia mediante la asimilación a sí mismo. El otro



es idéntico a uno, lo que evita plantear el problema de la diferencia de la otra cultura. La distancia es censurada. Se trata de un etnocidio con “buena conciencia”, que corresponde al fenómeno neocolonialista de nuestros días. El etnocidio actúa en dos movimientos consecutivos: a) la aculturación, que genera una heterocultura; b) la asimilación efectiva, el etnocidio propiamente dicho. El etnocidio comparte con el genocidio una cierta visión del otro, pero no adopta una actitud violenta, sino, al contrario, una actitud “optimista”; los otros, sí, son “malos”, pero se les puede “mejorar” obligándoles a transformarse hasta devenir idénticos al modelo que se les impone; el etnocidio se ejerce “por el bien del salvaje”.

Esta actitud se inscribe en el axioma de la unidad de la humanidad, en la idea del hombre universal y abstracto, en el arquetipo del hombre genérico –arquetipo que basa la unidad de la especie en un dato zoológico– con lo que la cultura es reconducida a la naturaleza: es una especie de regresión anticultura. De hecho, la etnología como disciplina derivó de esta idea. Así se estima, por ejemplo, que la indianidad no es algo constitucional del indio, sino que, al contrario, es un obstáculo para la dignidad del individuo indio (que pasa a ser, simplemente, un “ser humano de color”); despojado de su identidad (la indianidad), el indio accederá a la “dignidad de hombre”, se occidentalizará.

En lo socioeconómico, este proceso se manifiesta en tres fases fundamentales: a) espectáculo: las poblaciones entran en contacto con el modelo a imponer; el instrumento: las élites occidentales, que actúan como vitrinas del progreso; b) normalización: se eliminan las “escorias” culturales indígenas, relegándolas a zonas “retrasadas” o “subdesarrolladas” que previamente se ha contribuido a crear; el instrumento de penetración: la ideología humanitaria de la pretendida lucha contra la pobreza; y c) consolidación: propia de los países industriales, la cultura dominante se incorpora totalmente a la economía; los instrumentos: las modas de masas, la ideología del bienestar...

Las consecuencias de este proceso han sido puestas de relieve por Guillaume Faye: “a la par que los individuos se despersonalizan en una existencia narcisista e hiper-pragmática, las tradiciones de los pueblos devienen sectores de un sistema económico y técnico. Hay recuerdo, pero no memoria. El pasado es visitado, pero ya no es habitado. Un verdadero pueblo interioriza su pasado y lo transforma en modernidad. El sistema lo transforma en adorno mediatizado y aséptico.



Es la negación de la identidad cultural y su exclusión de la sociedad dominante y del concepto hegemónico de nación, de los pueblos con identidad cultural propia y constituye una de las formas más persistentes de discriminación y violación de los derechos de los pueblos indígenas de América Latina. El etnocidio o genocidio cultural tiene varias facetas. Por una parte, al excluir con toda intención a los indígenas como tales del modelo de nación y al mantener una rígida estratificación étnico/social en la cual estos pueblos estaban relegados a los estratos más bajos, los estados nacionales practicaron durante largos decenios una política efectiva de segregación semejante al apartheid, aún cuando no estuviera sancionada por el sistema legal vigente. Su exclusión de la polis solo logró fortalecer la auto-percepción de las élites dominantes como naciones sin indios (Stavenhagen).

ETNODESARROLLO

El desarrollo basado en una concepción dinámica y abierta de los derechos humanos requiere una revisión a fondo de los múltiples usos que el término desarrollo ha tenido (...). Para los pueblos indígenas, desarrollo significa sobre todo la satisfacción de las necesidades humanas largamente denegadas y la equidad en la distribución de los recursos y de los beneficios del crecimiento (...). Combatir el racismo estructural resulta por consiguiente una lucha por la sobrevivencia y la equidad en el marco de contextos culturales y sociales específicos, propios de los indígenas. Encarar la problemática del desarrollo desde esta perspectiva, ha llevado a conceptos tales como autodesarrollo y etnodesarrollo, o desarrollo con identidad, que ahora están siendo promovidos por algunos gobiernos, agencias multilaterales y organizaciones no gubernamentales (Stavenhagen).

GÉNERO

Es el conjunto de características sociales, culturales, políticas, psicológicas, jurídicas, económicas asignadas a las personas en forma diferenciada de acuerdo con su sexo. Refiere diferencias y desigualdades entre hombres y mujeres por razones políticas, sociales y culturales. Estas diferencias se manifiestan por los roles (reproductivo, productivo y de gestión comunitaria) que cada uno desempeña en la sociedad, las responsabilidades, conocimiento local, necesidades, prioridades relacionadas con el acceso, manejo, uso y control de los recursos. Es importante



distinguir que existen interacciones y traslapes entre los roles de mujeres y hombres. Los aspectos de género cambian y son diferentes de un lugar a otro, de un grupo étnico a otro y en el tiempo. Las características de género son construcciones socioculturales que varían a través de la historia y se refieren a los rasgos psicológicos y culturales que la sociedad atribuye, a cada uno, de lo que considera “masculino” o “femenino”. El género tiene que ver con cómo pensamos, sentimos y qué creemos que podemos y no podemos hacer en razón de cómo la sociedad ha definido los conceptos de feminidad y masculinidad (...) es aprendido socialmente (...) define la posición que asumen mujeres y hombres con relación a unas y otros (...) Esta construcción social de lo femenino y lo masculino se ha vuelto en contra del desarrollo humano y los derechos humanos al asignar un valor mayor a las tareas y funciones, responsabilidades y atributos considerados como propios del género masculino (...) que lleva implícita una diferencia de poder, que se manifiesta en todos los ámbitos produciendo y legitimando relaciones de desigualdad entre aquellas y estos.

INCLUSIÓN EDUCATIVA

[...] la inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no exista “requisitos de entrada”, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presenten una discapacidad (Blanco, citado por Rivera).

INDIGENISMO

“El indigenismo no es una política formulada por indios para la solución de sus propios problemas sino la de los no indios respecto a los grupos étnicos heterogéneos que reciben la general designación de indígenas (Gonzalo Aguirre Beltrán citado por Héctor Díaz-Polanco en El indigenismo simulador/TV.). Desde el punto de vista de los integracionistas, según Díaz Polanco en el mismo artículo, el indigenismo —una expresión del asimilacionismo— cobija una ideología y una práctica orientadas a la disolución de las identidades indias, bajo el supuesto de



que son la expresión de un “atraso” incompatible con la sana formación de la nación y el progreso (...).”

INVISIBILIZACIÓN

Desvalorización y negación de la existencia de las poblaciones discriminadas en términos políticos, sociales y económicos. También el trato igual, otorgado sin tomar en cuenta sus diferencias y necesidades específicas, es una manifestación de la invisibilización a la que son sometidas dichas poblaciones, y se traducen en discriminaciones y omisiones en la formulación de las leyes y las políticas públicas. Una manera segura de mantener comunidades aisladas y encerradas en su marginalidad es cercándolas por la invisibilidad estadística; de esta manera se niega su existencia en los estudios y análisis que sirven de base para definir el marco y alcance de discriminación y racismo y para el diseño de recursos legales y políticas públicas de desarrollo social y económico que atiendan adecuadamente el problema a nivel nacional, regional e internacional (...). La experiencia regional de invisibilización real de estas comunidades se exagera y se perpetúa por su invisibilidad oficial (Romany). En el documento Antecedente para el Foro sobre Alivio de la Pobreza para Comunidades Minoritarias (documento antecedente BID 1996) se subrayó que para la mayoría de los países de la región los afroamericanos son totalmente invisibles como grupo, puesto que no se compilan datos ni censos que permitan evaluar adecuadamente su realidad social (Romany).

La invisibilidad perpetúa el prejuicio y la desinformación. Los niños reciben un mensaje temprano de los juegos de inferioridad/superioridad y a los que les tocó ocupar las escalas inferiores, se formarán con autoestimas laceradas que obstaculizarán su desarrollo y sus aportes sociales (Romany).

MINORÍAS

La descripción más generalmente aceptada de minoría en un estado determinado es, abreviadamente, la siguiente: un grupo no dominante de individuos que comparten ciertas características nacionales, étnicas, religiosas o lingüísticas que son diferentes de las de la mayoría de la población. Además, se ha sostenido que podría ofrecer una opción viable el empleo de una definición basada en el criterio subjetivo, definido co-



mo “el deseo manifestado por los miembros de los grupos de referencia de conservar sus propias características” y de ser aceptados como parte del grupo por los demás miembros. No existe una definición única de minoría debido a la gran variedad de situaciones en que se encuentran (...). Algunas están agrupadas en zonas bien definidas y viven separadas del resto de la población, mientras que otras están dispersas por toda la comunidad nacional. Algunas minorías basan su profundo sentimiento de identidad colectiva en una historia registrada de la que se tiene memoria, mientras que otras conservan únicamente una noción fragmentaria de su patrimonio común. En algunos casos, las minorías tienen —o han conocido— un grado de autonomía considerable. En otros, no existen antecedentes de autonomía o de gobierno propio. Algunos grupos minoritarios pueden necesitar una mayor protección que otros, porque han residido durante un lapso de tiempo más largo en un país determinado o tienen una voluntad más firme de mantener y desarrollar sus propias características. Algunos grupos de individuos pueden encontrarse en situaciones similares a las de las minorías: trabajadores migrantes, refugiados, apátridas y otros no nacionales, que no comparten necesariamente ciertas características étnicas, religiosas o lingüísticas comunes a las personas pertenecientes a minorías. Pero estos grupos especiales están protegidos contra la discriminación por las disposiciones generales del derecho internacional y tienen otros derechos garantizados, por ejemplo, por la Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares; la Convención sobre el estatuto de los apátridas; la Convención sobre el estatuto de los refugiados; y la Declaración sobre los derechos humanos de los individuos que no son nacionales del país en que viven.

MONOCULTURALISMO

Articulación de una sociedad alrededor de una sola cultura. El monoculturalismo fue durante mucho tiempo la norma de la educación dirigida a los pueblos indígenas, especialmente después de 1779, cuando el rey Carlos III emitió una Real Cédula en la cual ordenaba “que de una vez se llegue a conseguir el que se extingan los diferentes idiomas de que se usa en los mis dominios, y solo se hable el castellano”, objetivo perseguido asimismo por las nacientes repúblicas independientes durante el siglo diecinueve. Conforme se fue extendiendo la educación pública impartida por el Estado, esta tenía por meta castellanizar a los indios e introducir la lectoescritura desde el nivel de la escuela primaria (prepri-



maria en algunos casos), solamente en español, considerado como la lengua nacional y oficial en los países hispanoparlantes (Stavenhagen).

NACIONALISMO

Todo principio o doctrina que considera la nacionalidad –o, en la práctica, la nación– como el fundamento de la acción del grupo, (...) el que los estados latinoamericanos hayan intentado, con resultados diversos, transformarse en naciones a semejanza del modelo europeo, se debe al hecho de que la nación viene a constituirse en uno de los valores más importantes de la modernidad. El tipo de lealtad que el estado moderno requiere para su funcionamiento se logra mejor si los ciudadanos participan, no solo de manera racional-instrumental, sino también de la mitológico-ritual en los aspectos integradores de la nación para lograr su preservación y realización [...]. De hecho, las posiciones nacionalistas en general sustentan la idea de que si la identidad nacional es asumida como algo esencial para la estabilidad política; y también que si dicha identidad implica lealtad hacia las instituciones y prácticas consuetudinarias de lo que se entiende como nación; entonces se considerará necesariamente como algo destabilizador el influjo y presencia de gente no comprometida con esas instituciones y prácticas socioculturales nacionales (Rivera).

PLURALISMO CULTURAL/RACIAL/ÉTNICO

Existe una relación íntima entre el pluralismo cultural, racial y étnico con la democracia. La identidad de las Américas no puede disociarse de su carácter multirracial, pluriétnico, multicultural, multilingüístico y pluralista, y que la amplia diversidad de nuestras sociedades constituye un aporte a la convivencia humana y a la construcción de culturas de respeto mutuo y de sistemas políticos democráticos (Preámbulo del Proyecto de Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Santiago).

PUEBLOS INDÍGENAS

“Comunidades, pueblos y naciones indígenas son aquellas que, teniendo una continuidad histórica con las sociedades preinvasivas y precoloniales que se desarrollaron en sus territorios, se consideran distintas de otros sectores de las sociedades actualmente dominantes en estos terri-



torios o en parte de ellos. Ellas son actualmente un sector no dominante de la sociedad y están determinadas a conservar, desarrollar y transmitir a las generaciones futuras sus territorios ancestrales y su identidad étnica como base de su continuidad como pueblos, en acordancia con sus propias instituciones sociales, sistemas legales y cultura (Relator Especial de Naciones Unidas. Citado por Stavenhagen). El Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, 1989, define pueblos indígenas como: “1. [...] a) pueblos tribales en países independientes, cuyas condiciones sociales, culturales y económicas les distingan de otros sectores de la colectividad nacional, y que estén regidos total o parcialmente por sus propias costumbres o tradiciones o por una legislación especial; b) los pueblos en países independientes, considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. 2. La conciencia de su identidad indígena o tribal deberá considerarse un criterio fundamental para determinar los grupos a los que se aplican las disposiciones del presente Convenio” (Artículo 1. citado por Stavenhagen). Pueden ser subrayados los elementos comunes explícitos o implícitos que resaltan en estas definiciones: a) las distinciones culturales entre los pueblos indígenas y el resto de la sociedad; b) la desigualdad y asimetría de poder existente entre los pueblos indígenas y los grupos dominantes; c) la vulnerabilidad y/o debilidad de los pueblos indígenas ante la sociedad dominante; d) el apego de los pueblos indígenas a sus instituciones sociales y políticas consuetudinarias; e) la importancia del territorio y las actividades económicas propias de los pueblos indígenas (Stavenhagen).

RACISMO

“Toda teoría que invoque una superioridad o inferioridad intrínseca de grupos raciales o étnicos que dé a unos el derecho de dominar o eliminar a los demás, presuntos inferiores, o que haga juicios de valor basados en una diferencia racial (...) engloba las ideologías racistas, las actitudes fundadas en los prejuicios raciales, los comportamientos discriminatorios, las disposiciones estructurales y las prácticas institucionalizadas que provocan la desigualdad racial, así como la idea falaz de que las relaciones discriminatorias entre grupos son moral y científicamente



te justificables; se manifiesta por medio de disposiciones legislativas o reglamentarias y prácticas discriminatorias, así como por medio de creencias y actos antisociales; obstaculiza el desenvolvimiento de sus víctimas, pervierte a quienes lo ponen en práctica, divide a las naciones en su propio seno, constituye un obstáculo para la cooperación internacional y crea tensiones políticas entre los pueblos; es contrario a los principios fundamentales del derecho internacional y, por consiguiente, perturba gravemente la paz y la seguridad internacionales (Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales, artículo 2). Recibe este calificativo cualquier actitud o manifestación académica, política o cotidiana que suponga afirmar o reconocer de forma explícita o implícita, tanto la inferioridad de algunos colectivos étnicos como la superioridad del colectivo propio. También, la justificación de la diferencia racial es ya una expresión de racismo, pues el uso del concepto “raza”, muy antiguo en la cultura occidental, carece de sentido como confirma la biología molecular y la genética de las poblaciones, al no existir diferencia genética entre seres humanos de distinto aspecto externo, siendo más adecuado hablar de pueblo o etnia. El racismo adopta formas diversas en distintos países, en función de la historia, cultura y otros factores sociales, aunque como nexo común suele conllevar discriminación, segregación espacial, rechazo a la cultura y a los valores ajenos, practicando abiertamente el hostigamiento o la violencia hacia la víctima o a su colectivo, mostrando en el esclavismo, el holocausto, el apartheid o limpieza étnica su expresión más criminal.

“El racismo es, de alguna manera, el exceso constituyente o el suplemento interior del nacionalismo: ese suplemento necesario para que los estados-nación logren proyectar en la vida cotidiana y en una perspectiva histórica una clausura que sería imposible desde un punto de vista material o cultural y que sin embargo las sociedades nacionales persiguen en una suerte de indefinida huida hacia delante, particularmente en sus períodos de crisis (Hobsbawm, Eric. Citado por Rivera)”.

Las profundas desigualdades económicas entre indígenas y no indígenas, la marginación social de aquellos, su exclusión política y su subordinación cultural, conforman un cuadro histórico de discriminación persistente que no puede calificarse más que de racismo estructural, es decir, enraizado en las estructuras del poder y del dominio que han venido caracterizando a las sociedades latinoamericanas durante siglos. De allí que aún hoy en día, con políticas desarrollistas y discursos incluyen-

tes, la situación de los pueblos indígenas en el contexto nacional no se haya modificado sustancialmente. Sin embargo, se han dado cambios y se están generando dinámicas que permiten vislumbrar nuevas posibilidades en la centenaria relación entre pueblos indígenas y estados nacionales (Stavenhagen).

Entre las múltiples manifestaciones del racismo contra los pueblos indígenas y afrodescendientes, se destacan:

- Las limitaciones, restricciones y deformaciones de los derechos humanos de los pueblos indígenas, especialmente su derecho a la vida, lo que comprende las amenazas a su existencia colectiva mediante actos de genocidio, etnocidio y ecocidio;
- Las prácticas de expropiación, confiscación, usurpación de sus tierras, territorios y recursos naturales;
- La intolerancia respecto a sus prácticas culturales y espirituales; a su economía y a sus formas de vida tradicionales; el ataque a su patrimonio cultural e intelectual -del que forman parte sus lugares sagrados e históricos-, a sus prácticas de salud y a sus conocimientos farmacológicos importantes, en un saqueo reiterado más efectivo mediante la aplicación de los nuevos conocimientos genéticos;
- El racismo institucionalizado y la omisión estatal en el combate a sus diversas manifestaciones, lo que tiende a perpetuar y legitimar comportamientos discriminatorios;
- El desarrollo de procesos de asimilación basados en ideas de superioridad de un grupo o una cultura sobre otros, lo que busca hacer desaparecer la identidad diferenciada indígena por considerarla inferior;
- El desplazamiento y la reubicación forzados como consecuencia de conflictos armados o para el desarrollo de proyectos ajenos;
- La iniquidad en la prestación de servicios de salud y el acceso a la vivienda, el empleo y la formación capacitación y educación en todos los niveles, lo que origina la frustración del desarrollo de sus planes integrales de vida y una mayor pobreza y exclusión; y,



- La imposición de la hegemonía de sistemas jurídicos coloniales que desconocen y anulan sus sistemas jurídicos propios; la negación del acceso adecuado a los tribunales y del debido proceso, lo que trae denegación de la justicia y la muerte bajo custodia o desproporcionados índices de encarcelamiento de individuos pertenecientes a los pueblos indígenas.

SEGREGACIÓN RACIAL

Es un conjunto de mecanismos simbólicos y acciones concretas plasmadas en políticas sistemáticas y oficiales de estados o gobiernos, como es el caso de los regímenes segregacionistas en los que se aplican métodos de apartheid que “mantienen al grupo racializado a distancia y le reserva espacios propios, que únicamente pueden abandonar en determinadas condiciones, más o menos restrictivas”. Se diferencia de la discriminación, ambas formas concretas de expresar el racismo, en que aquella “le impone un trato diferenciado al grupo racializado en diversos ámbitos de la vida social, en la que él participa de una manera que puede llegar a humillarlo”. A diferencia de países como Sudáfrica y el propio Estados Unidos, en los cuales la segregación racial se manifiesta con rasgos precisos, en América Latina y el Caribe, la historia del mestizaje oculta los contornos del racismo. Es preciso auscultar las formas peculiares en que se manifiesta el racismo en nuestra región de modo que podamos pasar juicio en torno a la efectividad de las estrategias y remedios que procuren la erradicación del racismo y la discriminación racial (Romany).

SOCIALIZACIÓN

Proceso por el cual a través de distintas instancias se reproducen, perpetúan y legitiman las condiciones materiales e ideológicas prevalecientes en el sistema social a través de la conformación, transmisión y mantenimiento de valores, creencias y actitudes que influyen y determinan la manera de pensar y actuar de las personas. Estas instancias son, básicamente, la familia, la educación, la religión, los medios de difusión social, los partidos políticos, el mercado de trabajo, las asociaciones y grupos de iguales, etc.



TERRITORIO/TIERRA INDÍGENA

Es importante subrayar la distinción entre tierras y territorios, a la que hacen referencia insistentemente las organizaciones indígenas en sus análisis y reclamos. La tierra es fundamentalmente un espacio físico de ocupación directa por parte de una unidad doméstica (familia) o una comunidad indígena, y al mismo tiempo constituye un factor de producción y subsistencia, un elemento indispensable para la supervivencia del grupo social... la visión occidental tecnocrática y empresarial de la tierra ve en esta solamente un factor de la producción, una mercancía, cuya eficiencia aumenta en la medida en que los individuos puedan disponer libremente de ella... El concepto de territorio es más amplio que el de tierra. Se refiere al espacio geográfico en el cual se desenvuelve la dinámica de las sociedades indígenas, y con el cual está vinculada la cultura, la historia y la identidad de un grupo indígena dado. La idea de territorio subyace al concepto de pueblo o nación. El territorio indígena es el espacio geográfico-cultural que los pueblos indígenas reclaman como un derecho colectivo, indispensable para su sobrevivencia, su identidad y su reproducción como pueblos. Mientras que la tierra es reclamada como una necesidad económica y social, el territorio lo es como una necesidad cultural y política, vinculado al derecho de autonomía y de libre determinación. La destrucción y negación de los territorios indígenas constituye una forma más de etnocidio, y por lo tanto una seria violación de los derechos humanos de los pueblos indígenas. Los nuevos instrumentos internacionales sobre derechos humanos de los pueblos indígenas hacen hincapié en la importancia de su territorio, y algunas legislaciones nacionales en América Latina reconocen ahora estos derechos aunque todavía cuesta mucho hacerlos efectivos (Stavenhagen).



Bibliografía

- ALBO, Xavier. El retorno del indio. En: Revista Andina, No. 18. Cusco: Centro Bartolomé de las Casas, 1991.
- Bebbington, Anthony y otros. Actores de una Década Ganada: tribus, comunidades y campesinos en la modernidad. Quito: COMUNIDEC, 1992.
- Castañeda, Amílcar y Guevara, Marcos. Formas de Participación Indígena en Centroamérica. En: Poder Local y Derechos Indígenas. Managua: Fundación Rigoberta Menchú/URACCAN, 1999.
- CEBIMH/MOPAWI. Identidad Cultural Indígena en Centroamérica. Memoria. Tegucigalpa: COMUNICA, 1998.
- CCNIS, CONCULTURA, Tierras Nativas. Memoria de la Segunda Jornada Indígena Centroamericana sobre Tierra, Medio Ambiente y Cultura. San Salvador: 2000.
- CIPCA. Por una Bolivia Diferente: Aportes para un Proyecto Histórico Popular. La Paz: CIPCA, 1991.
- Cojtí, Demetrio. El Movimiento Maya. Guatemala: Cholsamaj - IWGIA, 1997.
- CONAIE s/f “Derechos Humanos y solidaridad de los pueblos indígenas”, FEPP, Quito.
- Consejo de Organizaciones Mayas de Guatemala, COMG. Rujunamil ri mayab’amaq, Derechos específicos del Pueblo Maya, Cholsamaj, Guatemala, 1991.
- Crespo, Carlos. Continuidad y ruptura: “La guerra del agua” y los nuevos movimientos sociales en Bolivia. En: Observatorio Social de América Latina. CLACSO, OSAL (ed.), septiembre 2000.



- CRIC-a. Formación de maestros comunitarios en la vida y para la vida. Programa de Educación Bilingüe del CRIC, Colombia, Componente de Formación Superior. Ponencia presentada al III Seminario Internacional de los países andinos “Los pueblos indígenas y la propuesta curricular en la EIB”, Universidad San Simón-PROEIB Andes, Cochabamba, 23 al 28 de octubre de 2001.
- González, Nicanor. Autonomía, autogestión e iniciativa indígena; la experiencia kuna. En: D. Iturralde y E. Krotz (comp.), Desarrollo indígena: Pobreza, democracia y sustentabilidad. Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, La Paz, 1996.
- González, Miguel. Gobiernos Pluriétnicos: La constitución de las Regiones Autónomas en Nicaragua. México: Plaza y Valdés Editores/URAC-CAN, 1997.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), UNESCO, Manual de Educación en Derechos Humanos, San José, 1995.
- Herskiwitz, Melville J. El Hombre y sus obras, Fondo de Educación y Cultura, México, 1974.
- Klein, Herbert. Historia General de Bolivia, Ed. Juventud, La Paz, 1982.
- Macleod, Morna. Poder Local: reflexiones sobre Guatemala. Guatemala: OXFAM, 1998. 2da edic.
- Mariátegui, José Carlos. Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana. Lima: Amauta, 1977. 35 edición.
- Martínez, Walter. Perú: Estado-comunidades indígenas Amazónicas. En: América Indígena, Vol. XLIX, Instituto Indigenista Interamericano, México, 1989.
- Mc Greevey, William Paul. Historia Económica de Colombia, 1840 – 1930, 3era. Ed., Bogotá, Tercer Mundo Editores, 1989.
- Menezes, Claudia. Estado y Minorías étnicas indígenas en Brasil”, En: América Indígena, Vol. XLIX, Instituto Indigenista Interamericano, México.
- MINUGUA. Informe de Verificación. Los pueblos Indígenas de Guatemala: la superación de la discriminación en el marco de los Acuerdos de Paz. Ciudad de Guatemala: MINUGUA, 2001.
- Mires, Fernando. El discurso de la indianidad: la cuestión indígena en América Latina. San José: DEI, 1991.



Módulo 2:

**Participación política
de los pueblos
indígenas**

blanca

Introducción

El Módulo “Participación política de los pueblos indígenas”, tiene por objetivo analizar conjuntamente con el lector las diversas manifestaciones que se pueden considerar acción política indígena: *“las fuerzas, acciones y expresiones organizativas a nivel de la comunidad, del municipio, la región o país que contribuyen a satisfacer las necesidades, intereses y aspiraciones de la población local y mejorar sus condiciones de vida (económicas, sociales, culturales, políticas y personales), y como vía para convertirse en sujetos o protagonistas de sus vidas. El poder local puede o no plasmarse en los espacios del poder formal”* (Macleod: 1997).

El foco de análisis será principalmente la acción colectiva que los indígenas realizan bajo diversas formas asociativas, para incidir o acceder a los distintos espacios de poder para el logro de sus objetivos estratégicos. Estas acciones son producto de un proceso de maduración de las organizaciones. Por eso, enfocaremos también el proceso evolutivo de las organizaciones y los diversos períodos por los que transitan en su constitución de actor social y político.

El módulo está integrado de cuatro unidades:

- Para entender el movimiento indígena latinoamericano
- Los pueblos indígenas y su proceso organizativo
- Participación social y política de los pueblos indígenas
- Estrategias para la consolidación de los derechos indígenas

Las unidades inician con un breve resumen y una actividad introductoria como medición de lo que se sabe previamente del tema. Al final de cada unidad, se ofrecen algunos ejercicios prácticos con base en las experiencias o lecturas complementarias para ser trabajadas en grupo.



Unidad 1 Para entender el movimiento indígena latinoamericano

En esta unidad se hace una ubicación histórica de las actuales luchas de los pueblos indígenas. Esta lucha es parte de la cadena de grandes movimientos que antecedieron al actual proceso reivindicativo de los pueblos indígenas. También se analiza el proceso en el cual la persona indígena es concebida como campesino y cómo, para el avance hacia un movimiento con identidad indígena, se necesita quebrar el encasillamiento de clase. El indigenismo de los estados tiene su parte en estos enfoques que reducen la condición del indígena. El análisis lleva a ubicar “lo indígena” en un mundo en constantes cambios que impactan en las diversas manifestaciones culturales, sociales y políticas, no sólo de los pueblos indígenas sino también, de las sociedades en general. Por ello se afirma que la identidad cultural es un producto histórico y, como tal, es dinámico. Este antecedente es importante para entender el por qué existen una diversidad de organizaciones en el mundo indígena.

Actividad introductoria

- 1.- Realizo un recuento de las principales luchas que mis antepasados tuvieron. Para ello, consulto libros y documentos de la organización que puedan hablar del tema. También pregunto a mis padres y abuelos sobre las luchas de nuestros ancestros. Luego las comento con el grupo.
- 2.- Algunas preguntas que debemos hacernos antes de la lectura de esta unidad (para responder individualmente):
 - 2.1 ¿Los que migran de las comunidades o territorios indígenas hacia las ciudades dejan de ser indígenas?
 - 2.2 ¿Los indígenas que por diversos procesos logran salir de la pobreza y hasta ser adinerados, dejan de ser indígenas?
 - 2.3. ¿El indígena que al salir a la ciudad se convierte en obrero o profesional deja de ser indígena?
 - 2.4 ¿Se puede ser indígena y campesino al mismo tiempo? ¿Indígena y obrero?
- 3.- ¿Hay cambios que podrían afectarnos hasta el punto en que dejemos de ser indígenas?





Lección 1: Resistencia indígena a lo largo de la historia

Las sublevaciones indígenas que se suceden a lo largo de la colonia, en la etapa independentista e incluso en la república temprana, como se verá con algún detalle más adelante, tienen como objetivo central la recuperación de las tierras ancestrales y la restitución de las antiguas formas de vida indígena. Con un carácter distinto, tales sublevaciones también se observan a lo largo del siglo veinte, ya con los estados latinoamericanos modernos.

a) La lucha por la restitución de las tierras ancestrales durante la colonia

Uno de los principales motivos de las rebeliones en la etapa colonial es la lucha por la restitución de sus tierras y por la recuperación de sus antiguas formas de vida. Estas luchas se constituyen en una búsqueda constante por la restitución de su propia mentalidad y cosmovisión, grave y constantemente vulneradas en el sistema social colonial.

Muchas de las tierras indígenas colectivas se perdieron bajo el sistema de la forma de posesión de las tierras, que sustentó el acaparamiento de tierras en manos de los blancos y criollos; pero también de algunas élites indígenas que mediatizaban el funcionamiento de las comunidades con el aparato administrativo colonial. En la medida en que los procesos de acumulación colonial se sustentaron en el acceso y control de la mano de obra servil en torno a la encomienda, el obraje, la mina, la hacienda e incluso el pueblo, el facilitar el acceso de los indígenas a las tierras comunales aseguraba la reproducción de esa misma mano de obra prácticamente gratuita. Este mecanismo, en realidad, garantizaba la subsistencia de las relaciones sociales desiguales.

b) Luchas indígenas por la identidad y el autogobierno

Las luchas y la resistencia indígenas no siempre fueron motivadas exclusivamente por la recuperación de las tierras colectivas. Más allá de la recuperación de las tierras, pero incluyendo el control de las mismas, lo verdaderamente importante resultaba ser la restitución de la propia identidad indígena.



- **El taqui onqoy en los Andes**

Éste es quizás el ejemplo más ilustrativo de esa resistencia psicológica inigualable emprendida por los andinos peruanos que, hastiados de la presencia colonial, asumieron que todo contacto con lo español los enfermaría de muerte. Esta enfermedad, llamada del taqui onqoy o enfermedad del canto, no cesaría hasta la vuelta del inkarrí o inca rey. Este movimiento fue denominado milenarista por la mayoría de los estudiosos, porque supone un retorno de carácter mesiánico de los dioses ancestrales encarnados en el Inca y tuvo repercusiones en toda el área andina de lo que fuera el incario. Los indígenas convocaban a sus huacas o seres sagrados, apus o espíritus ancestrales, para que se unieran a la lucha de resistencia de los líderes herederos de los antiguos señoríos indígenas.

- **Tupac Amaru y Tupac Katari**

En 1780, casi en las postrimerías del régimen colonial, José Gabriel Condorcanqui, Cacique de Tungasuca – Cusco, que se llamó a sí mismo Tupac Amaru – en remembranza del último inca del mismo nombre - encabezaba en el sur de Perú y Bolivia una gran sublevación contra los excesos cometidos por los españoles. Condorcanqui, comerciante y descendiente de la nobleza incaica, apelaba a su origen para convocar a la rebelión de todos los indígenas. Al mismo tiempo Túpac Katari, en el altiplano boliviano encabezaba otra rebelión de gran magnitud, que llegó a tomar la Ciudad de La Paz. En ambos movimientos tienen destacada participación las mujeres lideradas por Micaela Bastidas (Perú) y Bartolina Sisa (Bolivia). Estas rebeliones llegaron a tambalear el régimen colonial y a proponer un régimen político con base en la eliminación del tributo, el trabajo forzado, el respeto a la identidad cultural y el reconocimiento de las tierras, entre otras.

- **La rebelión de Exatzingo y los descendientes de Moctezuma**

La restauración de una monarquía indígena no es tan extraña en estos procesos de lucha. En 1834 se dio una rebelión en Exatzingo, en el actual estado de Hidalgo, en México, cuya causa era el proyecto monárquico indígena propuesto por los curas Carlos Tapisteco y Epigmenio de la Piedra. Su idea era que se escogiera un emperador entre los doce descendientes de Moctezuma, quien debía escoger una mujer no indígena.



El consejo de estado debería componerse de dos delegados por cada estado, uno indígena y uno criollo. Las repúblicas deberían proveer de tierras y agua a quienes las necesitaran (Meyer, 1979: 68).

- **La guerra de los mayas y los yaquis**

Otros ejemplos, también mexicanos, nos dan una nueva dimensión de esta resistencia indígena. Se trata de la lucha de los mayas de Yucatán y la de los yaquis de Sonora, quienes cansados de la expoliación constante por parte de los ladinos, decidieron sublevarse por la restitución de sus tierras y de sus derechos. La lucha de los mayas se llamó la “guerra de las castas”. La participación indígena en el proceso de la independencia fue muy importante. Asimismo, la revolución mexicana de 1910 tuvo en Emiliano Zapata uno de los principales líderes de clara expresión agraria – indígena, cuya bandera de lucha ha sido retomada por los indígenas chiapanecos en 1994.

- **La resistencia en Centroamérica**

En Guatemala se dieron una serie de rebeliones importantes como la dirigida por Atanasio Tzul, conocida también como la Insurrección de Totonicapán en 1820. Ya en la República, una alianza ladino-criolla intenta crear el Estado de los Altos, en una región donde el 90% son indígenas. Esto fracasa por la oposición indígena. Luego de negociaciones y alianzas se establece la “República de Indígenas” en 1939, misma que también es truncada por el poder central de Guatemala, dominado por los herederos criollos. En El Salvador, en 1833 se da la rebelión de los Nonualcos, dirigida por el Cacique Anastasio Aquino, contra el recrudescimiento de la condición de los indígenas a raíz de la ley contra la vagancia, además contra las deudas y usurpación de tierras. También destaca la participación de los indígenas cojutepeques en la gestación de la “revolución Menendista” en 1883, aunque en el proceso quedaron excluidos y no pudieron recuperar sus ejidos recientemente expropiados. No obstante, la insurrección indígena-popular de 1932, dirigido por los caciques Feliciano Ama, Francisco Sánchez y otros, en Izalco, Nahuizalco, Guayúta (Sonsonate, occidente del país) será la más importante y traumática, debido al aniquilamiento de más de 30,000 indígenas y campesinos, que inauguró un largo período represivo que tuvo su fin a principios de los años 90. Desde entonces, el indígena se invisibiliza como estrategia de sobrevivencia y desaparece de la historia reciente de El Salvador. El proceso de apertura del sistema político logrado por los

Acuerdos de Paz en 1992, permitió un afloramiento de la sociedad civil y con ellos los indígenas comienzan a abrirse paso.

En Kuna Yala, en 1925 tiene lugar la “revolución Tule”, liderada por el cacique Nele Kantule contra los abusos y la imposición del nuevo régimen panameño. Esta revolución permitió años más tarde la creación de la Comarca de Kuna Yala, además de la legitimación de una de las experiencias más ilustrativas de autonomía en un régimen republicano. Son conocidos los levantamientos liderados el Cacique Lempira en Honduras y Diriangén en Nicaragua a principios de la colonia; por Pablo Presbere, cacique Bribri de Costa Rica (1710), la lucha garífuna desde 1763 contra los ingleses y su resistencia en el Caribe centroamericano hasta el presente. El pueblo miskito estableció una política de alianzas para conservar lo que se llamó el “Reino Miskito” en el Caribe de Honduras y Nicaragua, que fue protectorado inglés hasta 1860.

Los mapuches en Chile, tuvieron que adaptar su cultura a las condiciones de la resistencia exitosa durante la colonia, que les llevó a construir un Estado paralelo que sólo terminó con la conquista realizada por la de República de Chile en 1860, con la llamada “guerra de pacificación de la Araucanía”, la chilenización de los mapuches. Campaña expansionista que una década después continuará con el arrebato de territorios (habitados por indígenas) a Perú y Bolivia, en la llamada “Guerra del Pacífico”.



Lección 2: Lo indígena y lo agrario

a) ¿Cómo se ejercía la ciudadanía en la república temprana?

Para ejercer su ciudadanía, los nuevos ciudadanos debían manifestar una adhesión incondicional al nuevo “ser” nacional, lo que en los hechos significaba la renuncia a sus especificidades. Veamos cómo ocurría tal proceso aculturador. En la mayoría de las nuevas repúblicas, para poder ejercer la ciudadanía se requería ser mayor de edad, ser católico, saber leer y escribir en castellano y tener rentas. Además este concepto de ciudadanía no incluía a las mujeres y mucho menos a las mujeres indígenas. Este inicial concepto de ciudadanía sustentaba la construcción del Estado nación antes que la de la nación. La construcción de la nación misma se subordina entonces a esta noción de ciudadanía crio-



lla. En la independencia se disuelven las instituciones coloniales y ocurre una invisibilización de las diferencias. El proceso, avalado por la mayoría de héroes de las guerras de independencia, continuó sosteniéndose por militares y dirigentes políticos liberales y conservadores latinoamericanos, al menos hasta bien entrado el primer tercio del siglo XX e incluso hasta mucho más tarde en algunos de nuestros países.

b) ¿Campesino o indígena?

El problema esencial para el indígena, a partir de la independencia, es que es equiparado de modo automático al campesino, aunque en estricto rigor en la mayoría de los países con gravitante población indígena el campesinado estuvo y continúa estando conformado por indígenas y no indígenas, es decir, por mestizos de raíces indias. Entre los campesinos indígenas y no indígenas, cabe toda una gama de mestizajes y de intereses. Este derecho abstracto a la igualdad, se vuelve más invisible si tomamos en cuenta que los indígenas estaban obligados a cumplir con las condiciones establecidas por las élites gobernantes para ejercer la ciudadanía. Tal como lo acabamos de ver, los requerimientos eran muy altos pero el más inviable era el contar con ingresos monetarios. Todo esto en una etapa donde contar con circulante era privilegio exclusivo de los criollos ricos. El analfabetismo y el no poder utilizar el castellano oral ni escrito son, hasta el presente, obstáculos reales aunque ya no legales para ejercer el derecho al voto en las elecciones.

En el México de la etapa revolucionaria, los propios Hidalgo y Morelos contribuyeron a la destrucción de las comunidades. Inspirados por los vientos liberales, creían que no era malo el que las tierras comunales se convirtieran en propiedad pública, incluso, en propiedad privada. En la independencia, el verdadero dilema del indígena mexicano era el de ser automáticamente catalogado como campesino, aunque el campesinado esté conformado en México -como en casi todos nuestros países de mayorías indígenas-, por indígenas y no indígenas, siendo estos últimos en realidad indígenas aculturados por grado o por fuerza.

En toda América, esta disolución de la identidad indígena y su absorción en la identidad campesina termina por no dejar ver los problemas peculiares del campesino indígena. Lo indígena, en general, es visto como obstáculo que impide la incorporación dinámica del indígena a una sociedad que se define como igualitaria y que se adhiere a un ideal de



desarrollo. A nivel del análisis político, la duda consistía en saber si la lucha indígena debería organizarse desde la perspectiva clasista o desde la perspectiva étnica. Segmentos de intelectuales de pensamiento marxista postularon que la noción de clase subsumía las cuestiones étnicas, ya que precisamente la discriminación étnica es una de las funciones de un sistema de clases. Una postura dentro de esta misma línea de pensamiento sostenía que los derechos humanos de las minorías étnicas están mejor protegidos dentro de los derechos colectivos sociales y económicos de clase (Stavenhagen, Rodolfo, 1989: 22).

c) **¿Qué relación existe entre los pueblos indígenas y las luchas agrarias?**

Sin duda la cuestión agraria afecta por igual a indígenas y no indígenas y es por ello que, a nivel continental, la mayoría de las luchas indígenas de la etapa independentista y las de los primeros años de la república son, sobre todo, luchas campesinas. Incluso en la actualidad las luchas indígenas siguen siendo básicamente agrarias. En México las luchas campesinas se inician desde 1825 y se agudizan a partir de 1856, cuando se expide la Ley de Amortización que, en suma, obliga a los indígenas endeudados con el latifundista a atarse a la hacienda. En 1869 los yaquis y mayos de Sonora y los mayas de Yucatán emprenderán largas y extenuantes rebeliones armadas. Las de los yaquis solo terminarán en 1925. La guerra de los mayas yucatecos, llamada, como vimos, “la guerra de las castas”, es un movimiento insurreccional con claros matices de conflicto irresoluble con los ladinos dominantes de la ciudad de Mérida (Meyer, 1979). Los modelos liberales de propiedad individual de la tierra incidirán en todo el continente en el desmantelamiento de la propiedad colectiva de la misma.

Lección 3: Política del Estado moderno frente a la cuestión indígena

a) **La nación criolla y las respuestas étnicas**

La asimilación cultural del indígena se convirtió, desde muy temprano en el siglo XX en una política de estado. La respuesta más inmediata a esta situación debe encontrarse en el concepto de “nación”. Puesto que el concepto mismo de la nación criolla se constituye en base a la homo-

logación y a la negación de las diferencias, lo lógico es que a esa nación idealmente le corresponda un ciudadano idéntico a todos los demás. No resulta vano aclarar que en lo que en realidad se construye es el Estado nación, de espaldas a las posibilidades de una nación que asuma y se reconozca en su diversidad. La relación entre el Estado nación y las etnias es una cuestión que trasciende el concepto de los derechos étnicos y, desde una perspectiva teórica, involucra el análisis de las relaciones entre clase y etnia.

b) ¿Qué podemos entender por política asimilacionista?

Retornando al tema de los proyectos asimilacionistas de Estado, cabe señalar que quizá uno de los más explícitos sea el mexicano, ya que produjo para este propósito políticas públicas. Ello no significa que los demás Estados no hubieran adoptado la política asimilacionista incluso de manera relativamente independiente de la política mexicana. Lo interesante del caso mexicano es, sin embargo, el valor emblemático que toman los proyectos asimilacionistas, que si bien surgen de un “aztequismo”, es decir de una valoración de lo indígena prehispánico, atribuirán el rezago social a la presencia indígena y de ninguna manera a la inequitativa distribución de la riqueza. El asunto principal es que en México, como en otros países latinoamericanos con fuerte presencia indígena, los indígenas les disputaban a los latifundistas criollos sus tierras y el derecho a mantener y readecuar sus formas de vida articuladas a su cultura ancestral, para lo cual acudían a símbolos culturales (por ejemplo la subsistencia de un pensamiento religioso propio), pero también a recursos pragmáticos (formas organizativas y procesos productivos). Los modelos asimilacionistas mexicanos se imitan en el resto de la región latinoamericana y luego se exportan como política de desarrollo, aunque ya con un tinte indigenista.

Un ejemplo de asimilacionismo que no resulta de ninguna imitación de la política mexicana, es la acción del presidente guatemalteco de fines del siglo XIX, el liberal Justo Rufino Barrios, quien por decreto eliminó a los indígenas mayas mam y los declaró ladinos. En la actualidad, ni en el Departamento de San Marcos ni en Huehuetenango se han perdido la lengua y la cultura mames pese a las políticas aculturadoras iniciadas tan tempranamente. Los mames están haciendo esfuerzos por recuperar y mantener su cultura y por utilizar el mam para distintas finalidades de la vida pública –religión, educación y administración de la



justicia principalmente- y para estandarizar las dos grandes variantes dialectales habladas en estas regiones.

c) ¿Qué es el mestizaje?

Trascendiendo los ejemplos y en la perspectiva de proponer una conceptualización acerca del mestizaje, podría decirse que éste, antes que una hibridación étnica, constituye un proceso de blanqueamiento social, en parte producto del desplazamiento del indígena del campo a la ciudad. Para el indígena de comunidad, su problema esencial tiene que ver con el despojo de las tierras de comunidad y con la precaria condición de acceso de la unidad familiar a la propiedad de la tierra. Para el campesino no indígena, el problema esencial es el mismo problema de acceso a la propiedad de la tierra y para ambos, tanto para el indígena como para el no indígena, el endeudamiento es un acoso asfixiante que se entrama en la existencia de relaciones sociales precarias, que definen las formas de fortalecimiento de los grandes propietarios. Como en la colonia, estos últimos siguen presionando para una nueva composición de tierras. Realmente de lo que se trata es de la creación de un mercado de tierras, donde las reglas del juego están dadas por el latifundista blanco o ladino, que controla los diversos espacios del poder socioeconómico y político, pero también del poder lingüístico y cultural. Las políticas asimilacionistas en América Latina van a recurrir de modo privilegiado a los mecanismos de la escuela, del ejército, de la religión, de la aculturación forzosa a través de los procesos de urbanización debido a la expulsión del campo a la ciudad, de la asimilación lingüística y otros que revisaremos a continuación.

d) ¿Qué se denomina indigenismo?

Una de las expresiones de estas políticas asimilacionistas es el indigenismo y sus múltiples facetas. El indigenismo tiene una larga trayectoria en América Latina. Es concebido por algunos analistas contemporáneos como una “ideología perversa”, diseñada supuestamente para “resolver” los problemas de los indígenas, mientras que en realidad opera encubriendo o racionalizando las condiciones de desigualdad y opresión (Días–Polanco, Héctor, 1989: 36). En los Estados modernos, la cuestión plurinacional se enfrenta tanto por los grupos étnicos como por la clase política de muy distintas maneras y constituye, como muestran tantos ejemplos contemporáneos, uno de sus asuntos políticos más importantes.

e) Las etnias dominantes y su rol de representación del Estado-nación

Las etnias -señala Rodolfo Stavenhagen (1989)- se relacionan entre sí de manera asimétrica por razones históricas de acceso a la riqueza y al poder. Asimismo, este tipo de desarrollo es la base de sus relaciones con el Estado, al cual Stavenhagen denomina el “Estado etnocrático”. En el Estado etnocrático, la etnia dominante *“suele adueñarse e identificarse con el estado-nación en su conjunto”* recurriendo para ello, como lo hemos resumido previamente, a diversas estrategias de asimilación. Los gobiernos latinoamericanos vienen siguiendo estas políticas de asimilación e integración desde hace ya algunas décadas y, en general, las convirtieron explícitamente en políticas públicas, al menos en buena parte de nuestros países hasta bien entrados los años ochenta del siglo XX.

f) ¿Qué se entiende por colonialismo interno?

La explicación esencial de este fenómeno encuentra sus raíces en el colonialismo interno, que a su vez estructura las relaciones interétnicas, no exentas de racismo y xenofobia, que en modo alguno constituyen rasgos “naturales” o inherentes a las etnias y cuyas raíces históricas han de encontrarse en las luchas por el poder. Las relaciones de los países centrales con los países periféricos modelan las relaciones coloniales y, más tarde, las relaciones post coloniales, consolidando sobre todo desde el siglo XIX los modelos de dominación interna en los países que sufren los efectos de estas mismas relaciones coloniales (Stavenhagen, 1989:15).

g) ¿Qué es desarrollo desigual?

El desarrollo desigual entre los países del centro y los de la periferia, es la condición necesaria para la expansión y acumulación capitalistas, produciendo las inmensas polaridades que, a fines del siglo veinte, dividió al mundo en regiones desarrolladas y subdesarrolladas o tercermundistas. En este escenario, las relaciones de dominación y subordinación implican no solo a las clases económicas ni a las regiones específicas, sino también a las etnias altamente estratificadas (Meyer, Jean, 1989:18), cuyas relaciones de aparente equilibrio en momentos de tensión social, económica o política solo pueden entenderse en el marco del disenso y del conflicto.



Lección 4: Identidad cultural indígena como producto histórico en constante transformación

Como parte de la noción dinámica de la cultura y la identidad, donde la cultura es histórica, se ha de entender que la identidad cultural se construye y se desarrolla permanentemente. En ese sentido, toman cuerpo las refuncionalizaciones que los pueblos indígenas hacen de sus elementos culturales y las apropiaciones y recreaciones que hacen de otros elementos culturales ajenos, como la religiosidad popular indígena (cofradías claves para la sobrevivencia cultural de los indígenas de Honduras, el pacífico de Nicaragua y Guatemala).

Algunos otros elementos importantes por considerar en este sentido son:

El fenómeno de la “reconversión étnica” de sectores de raíz indígena, que pasaron por el proceso de ladinización o mestizaje cultural y retornan a sus raíces.

El fenómeno de la identidad dual. Por ejemplo, la represión de 1932 en El Salvador llevó al refugio de “lo indígena” a “lo íntimo” de la cotidianidad, como un mecanismo de sobrevivencia. Se es indígena dentro de la casa y salvadoreño en la calle. Es decir, una “voluntaria invisibilización”.

- El concepto de “identidad negativa”, que es la connotación peyorativa del término “indígena”, y la recuperación del término por los movimientos indígenas y su conversión en sinónimo de “dignidad” (Caso lucha de la CONAIE en Ecuador, mayas de Chiapas y otros).
- La identidad y la lógica de la urbanización de muchas comunidades indígenas y los esfuerzos que hacen por conservar sus culturas: más de 2 millones de indígenas que viven en México D.F.; 15.000 kunas en ciudad de Panamá; más de medio millón de indígenas mapuches en las Ciudades de Chile; Quetzaltenango y Chimaltenango en Guatemala; Otavalo en Ecuador; Puerto Cabezas en Nicaragua; Ciudad de El Alto La Paz en Bolivia; Puno, Juliaca, Sicuani y muchos pueblos jóvenes de Lima, Perú.

a) ¿Qué factores influyeron en la mayor visibilización de la diversidad cultural de nuestros países?

Entre los factores que han incidido de modo más directo en la configuración de la nueva comprensión de la diversidad cultural latinoamericana merecen una especial atención los siguientes:



- Las luchas emprendidas por los propios pueblos indígenas para ejercer sus derechos.
- El reconocimiento de que la lucha de un pueblo indígena, por más que sea una minoría, es suficientemente importante tanto a nivel nacional como internacional.
- La vuelta a estructuras políticas no dictatoriales o de ampliación de las formas de participación democrática en las sociedades nacionales latinoamericanas.
- El trabajo de intelectuales y académicos en el develamiento y compromiso por la causa indígena.
- El apoyo a la causa indígena por parte de movimientos sociales no étnicos y, por consiguiente, la ampliación de las alianzas y de los consensos sobre la cuestión indígena.
- La ampliación -en número y calidad- de intelectuales, técnicos y artistas indígenas comprometidos con la causa de sus propios pueblos y etnias, antes que con las estructuras de mediación establecidas por los gobiernos.
- La ampliación de la participación indígena o étnica en esferas del poder local y nacional.
- La participación indígena y étnica en organismos de desarrollo nacional, subregional o regional.
- La ampliación de la participación indígena en asuntos de política pública.
- La constitución de organizaciones indígenas internacionales.
- El intercambio de experiencias, conocimientos y estrategias entre organizaciones y movimientos indígenas dentro y fuera de los países respectivos.
- El empleo de estrategias de comunicación digital, dirigida a las sociedades nacionales y al público internacional, por parte de los movimientos indígenas y étnicos para promover sus demandas y posiciones.
- Los cambios de las iglesias, especialmente de la católica, en favor de una teología de la endoculturación.
- El cambio de las normas legales nacionales respecto a la no discriminación, los derechos de los pueblos y etnias.
- La adopción por parte de los estados de instrumentos internacionales que garantizan el ejercicio de los derechos de los pueblos y de las etnias.
- El reconocimiento, nacional e internacional, de las prácticas genocidas dirigidas a los pueblos y a las etnias como crímenes de lesa humanidad.

- La ampliación de la solidaridad internacional con los pueblos indígenas y con las etnias.

La postura de la cooperación internacional a favor de los derechos de los pueblos, con la consiguiente asignación de fondos sea a los Estados, sea a instituciones de mediación o dirigidos a los propios movimientos indígenas.

Ejercicio final

- 1.- Luego de haber leído detenidamente sobre el proceso de configuración de la lucha indígena, las diversas respuestas de los Estados y la relación de éstas con la identidad cultural, intercambiamos nuestras respuestas a las preguntas 1, 2 y 3 de la actividad introductoria. Discutimos sobre las ideas coincidentes y las diferentes.
- 2.- Tomamos el referente de la organización indígena (nacional o regional, étnica o interétnica) más antigua de nuestro país y analizamos lo siguiente:
 - Las diversas luchas dadas por la organización y sus líderes tradicionales, ¿eran luchas agrarias o reivindicaciones más étnicas?
 - Analizamos cuál es el momento y las razones para constituirse en una organización indígena con causa específica.
 - Para las organizaciones que tuvieron como base un gremio agrario o sindical, ¿qué posibilidades y limitaciones tuvieron para sus puntos de vista indígenas en dichos gremios? ¿Han cambiado los enfoques en dichos gremios?
- 3.- Hagamos un recuento de las diversas acciones o manifestaciones del Estado de nuestro país respecto a los pueblos indígenas y analicemos:
 - ¿Cuáles fueron las primeras acciones del Estado respecto a nuestros pueblos indígenas? ¿Qué tipo de acciones realizaban?
 - ¿Había algún nivel de consulta a los pueblos indígenas sobre lo que iban a realizar?
 - ¿Durante los años los Estados han ido desarrollando diversas formas de relación con los pueblos indígenas? Para el caso de nuestro país, ¿podríamos indicar cuáles?
 - ¿De qué manera nuestras organizaciones y nuestra propia cultura van siendo afectados positiva o negativamente por las variadas formas de acción del Estado y sus instituciones?



Unidad 2 Los pueblos indígenas y su proceso organizativo

En esta unidad se aborda el desarrollo organizativo de los pueblos indígenas de cada país latinoamericano, enfocando el avance desde las organizaciones locales o étnicas, hasta las confederaciones nacionales. También se indican los organismos internacionales que el movimiento indígena ha generado como estrategia de mayor impacto en los sistemas intergubernamentales como: Naciones Unidas y la Organización de Estados Americanos. En este sentido, se puede observar una evolución en la demanda y las propuestas de las organizaciones indígenas. También se hace un seguimiento del desarrollo de la institucionalidad indigenista de los Estados latinoamericanos, así como el surgimiento de instancias especializadas dentro de la estructura del Estado para la atención de los asuntos indígenas.

Actividad introductoria

Trabajo individual:

- hago un inventario de las diversas formas organizativas de mi comunidad o pueblos y las clasifico según su actividad: deportivas, culturales, económicas, políticas, educativas, religiosas, mujeres, jóvenes;
- identifico las organizaciones más antiguas y las que surgieron en los últimos cinco años;
- identifico las organizaciones que tienen más miembros;
- identifico las instituciones del Estado con presencia en la comunidad

Lección 1: Superando el localismo, el aislamiento y el encasillamiento de clase

Los movimientos y levantamientos indígenas durante la colonia y gran parte del período republicano fueron recurrentes, aunque aislados y locales, rara vez alcanzaron una dimensión regional (excepto casos de Tú-

pac Amaru y Túpac Katari en los Andes). En las últimas décadas del siglo XX estos movimientos adquirieron un carácter étnico-nacional, tanto por su dimensión geográfica como por la naturaleza de las demandas. Muchas instituciones coloniales pervivieron hasta bien avanzado el siglo XX, las élites herederas de la colonia hicieron muy pocas transformaciones en la estructura de dominación del indígena, lo que se ha expresado en mayores niveles de pauperización de la gran mayoría de las poblaciones indígenas. La penetración del sistema capitalista en la vida de las comunidades indígenas ha provocado una diferenciación social entre sus miembros. Sin embargo, ni siquiera los estratos más altos de las comunidades han logrado escapar de las condiciones de subordinación y discriminación. El fenómeno de la llamada “burguesía indígena”, demuestra en efecto, que ciertos estratos de indígenas lograron insertarse en la economía de mercado capitalista y ascender a los estratos bajos de las burguesías nacionales, pero también son víctimas de la discriminación en ese nivel.

En América Latina, desde la década de los años cincuenta del siglo XX, la cuestión étnica tendió a ser desdibujada en la condición de clase, a ser asimilada en la categoría “campesino” y, como tal, en la condición de explotado. Tenemos así que indígena es equivalente de pobre, por tanto el indígena que saliera de la pobreza, ya no era indígena. En Bolivia, el paso de “indio” a “campesino” se dio a raíz de la guerra del Chaco (años 40 del siglo XX), llegándose al punto de organizar a las comunidades indígenas en sindicatos. Aunque, aparentemente, el término “campesino” corresponde a un análisis de la estructura de clases de la sociedad, hay autores que consideran que su utilización, dentro de esta corriente, esconde la vieja idea de que el “indio” no puede progresar, de allí la reticencia a usar este término (Albó, 1985: 235). Desde la década de 1970, para sorpresa de los cientistas sociales, la problemática indígena cobró una importancia inusitada. La identidad étnica se convirtió en el eje mismo de la movilización indígena. El cambio se debió a muchas causas, pero una de las más importantes fue la marginación que experimentaban los indígenas en todos los planos, independientemente de la condición educacional u ocupacional que tuvieran. De hecho, los Estados nacionales de América Latina no asumieron, por mucho tiempo, los retos que planteaba el tratamiento de la cuestión indígena. Esto se explicitó claramente en el contenido de las Constituciones de cada país. Aún en los casos en los que se introdujeron leyes bastante progresistas respecto al tratamiento de lo indígena, los enunciados no pasaron de ser letra muerta.



Otros fueron los factores que llevaron a dimensionar a la cuestión indígena en forma más adecuada. En la segunda mitad del siglo XX, el sistema capitalista había penetrado aún en los pueblos indígenas más apartados, produciendo una fuerte diferenciación social. A esto contribuyeron las reformas agrarias que se habían implementado en los distintos países de América Latina. Si bien es cierto que dichas reformas no modificaron sustancialmente el sistema de tenencia de tierras -excepto en Bolivia, donde la reforma agraria fue más radical-, en cambio, sí produjeron una gran diferenciación social entre los campesinos. En todo caso, la economía indígena experimentó una mayor diversificación. En algunos lugares surgió una burguesía indígena, la misma que se preocupó por la formación profesional de sus hijos. Esto dio lugar a la emergencia de una intelectualidad indígena. También apareció un proletariado rural, debido a que ciertos sectores indígenas quedaron al margen del reparto de tierras y, adicionalmente, varias zonas experimentaron una minifundización excesiva, lo cual terminó provocando una expulsión de las comunidades.

En síntesis, con el desarrollo capitalista el indígena dejó de ser campesino, pero no dejó de ser indígena, pues la identidad étnica se encuentra por encima de la división social del trabajo, por lo tanto, involucra a todos los sectores sociales de la población indígena: obreros, comerciantes, artesanos, empresarios, empleados, subempleados, intelectuales, estudiantes, artistas, etc. La identidad étnica, como matriz de un nuevo tipo de lucha, impuso un cambio en la organización y movilización indígena, cambio no sólo cuantitativo sino también cualitativo. El cambio supuso la creación de una nueva plataforma de lucha, construida en torno a las entidades étnicas. Y, en consecuencia, surgieron nuevos planteamientos y se desarrolló una política estatal también distinta.

Las reivindicaciones étnico nacionales implicaron un reconocimiento de los derechos indígenas como pueblos distintos. Los reclamos fundamentales tenían que ver con la autonomía, el reconocimiento de derechos territoriales, el derecho al desarrollo material de los pueblos indígenas y al uso de sus lenguas y de sus culturas (Wray, 1989: 90). El proceso de ampliación de las demandas tuvo que acompañarse de una transformación de las estructuras organizativas, las mismas que se configuraron como formas de asociación, que rebasaron los límites regionales e integraron a todas las etnias y pueblos de un país. En este marco, las luchas se proyectaron en el campo de lo económico, lo social, lo

político, lo cultural y plantearon una nueva relación de los movimientos y organizaciones con el estado. Anteriormente, las luchas indígenas se habían sustentado en los reclamos de los derechos individuales de ciudadanía.



Lección 2: Cambios en las políticas estatales

Desde los años 40 en el contexto del Congreso Indigenista de Pázcuaro (México) y la creación del Instituto Indigenista Interamericano, se desarrolla toda una institucionalidad pública integracionista para la atención de los pueblos indígenas en América Latina. Las normativas nacionales y uno de los primeros instrumentos internacionales en materia indígena, el Convenio 107 de la OIT (1957), también tienen esa filosofía integracionista. El Instituto Nacional Indigenista de México se convirtió en el modelo latinoamericano de integración, que es replicado en muchos países. A partir de los años 80 del siglo XX se crearon instituciones estatales que partieron del reconocimiento de los derechos colectivos de las etnias. Estas instituciones se desarrollaron como medios de interlocución con los indios. A estas alturas, ya el movimiento indígena ha desarrollado nuevas propuestas y asimismo ha logrado mayor incidencia en los Estados y la sociedad nacional. En el marco internacional, en 1989 la OIT elabora un nuevo instrumento, el Convenio 169, que reconoce importantes derechos de los pueblos indígenas, así como la obligación de que los estados consulten y den participación a los pueblos indígenas. Esto marca un redireccionamiento de las políticas indígenas de los Estados, el surgimiento de una nueva institucionalidad y la crisis de las anteriores. A inicios del nuevo milenio desaparecen el Instituto Indigenista Interamericano y el Instituto Nacional Indigenista de México.

En Ecuador, se crea la Oficina Nacional de Asuntos Indígenas (ONAI) en 1980; más tarde el Fondo de Desarrollo Rural Marginal (FODERUMA) del Banco Central y la Secretaría de Desarrollo Rural (Wray, 1989: 92). A fines de los noventa, se creó el Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODEMPE), entidad que maneja un significativo presupuesto para el desarrollo comunitario pero que ha sido percibido por las organizaciones indígenas como un freno para su movilización. En 1992 se oficializa la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), adscrita al Ministerio de Educación. En Costa Rica, en 1973 se crea la Comisión Nacional de Asuntos Indí-



genas (CONAI) como entidad oficial y con marcada participación indígena, pero ésta se fue deslegitimando, dando inicio a una serie de esfuerzos por su reorganización. Más recientemente existen directrices presidenciales, para crear unidades administrativas especializadas en cada ministerio o entidad pública que tenga injerencias en los asuntos indígenas. En Guatemala en los años 80 se crea la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala mediante ley nacional. En los 90 se crea la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI), en el Ministerio de Educación. A instancias de los Acuerdos de Paz, se crea el Fondo de Desarrollo Indígena de Guatemala (FODIGUA).

En Chile con la apertura democrática a principios de los años 90 del siglo XX, se crea la Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI), que después será sustituida por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI). El Estado salvadoreño no reconoce oficialmente a los Pueblos Indígenas, aunque ha ratificado el Convenio 107 de la OIT sobre derechos de los pueblos indígenas y, a mediados de los años 90, se instala una Jefatura de Asuntos Indígenas, adscrito al Ministerio de Educación. En Brasil los indígenas fueron tratados como menores de edad y luego como retrasados mentales. Sólo a partir de la última Constitución pasaron a ser considerados como ciudadanos. El organismo estatal que tutela los asuntos indígenas es la Fundación Nacional del Indio (FUNAI), adscrita al Ministerio del Interior. En Nicaragua, en 1987, en el marco de la Revolución Sandinista, se emitió la ley de Autonomía de la Costa Atlántica, por la que se constituyeron dos gobiernos y parlamentos autónomos para la etnias de dicha región.

El reconocimiento de los derechos históricos de las etnias y nacionalidades por parte de los Estados, no ha pasado de ser un reconocimiento formal. El estado ha sido incapaz de enfrentar los intereses del capital transnacional y los de las burguesías nacionales, de ahí que los indígenas hayan canalizado sus demandas colectivas y sus luchas a través de sus propias organizaciones. Los derechos colectivos, como hemos visto, están relacionados con la supervivencia y reproducción del grupo étnico en cuanto tal, con la preservación de sus culturas, con la conservación de una identidad cultural diferenciada, vinculada a la vida del grupo y a su organización social (Stavenhagen, 1989: 210).



Lección 3: Las organizaciones indígenas contemporáneas

En Bolivia, la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), ha conjugado el carácter clasista y étnico, aunque con predominio del primero de sus rasgos hasta inicios de los años 90, de ahí que resulten comprensibles sus alianzas con la Central Obrera Boliviana (COB). La ideología katarista ha permeado en el accionar de la actual CSUTCB; asimismo, su desarrollo sindical ha permitido la generación de un liderazgo político que en ocasiones se integran a los partidos políticos tradicionales o conforme partidos étnicos. El katarismo ha influido en los movimientos aymaras del Perú y Chile. En Perú, la división conceptual cuestión campesina versus cuestión indígena, se refleja en las organizaciones que aglutinan a los indígenas y esta separación se hace espacialmente visible. En el altiplano, los quechuas y aymaras están organizados como campesinos, mientras que en la selva amazónica están organizados como nativos o pueblos originarios. En esta misma región aparece la Asociación Interétnica de la Selva Peruana (AIDSEP), que a su vez inspiró la formación de la Central Indígena del Oriente Boliviano (CIDOB) en Bolivia. A diferencia del Ecuador, las organizaciones campesinas de estos países andinos se desarrollaron más cupularmente, sobre todo en el Perú. Chile se une a este movimiento organizativo panandino a partir del retorno a la democracia (1990). Las organizaciones mapuches conformaron una Coordinadora Nacional. Los indígenas aymaras se despertaron del letargo en el que estuvieron sumidos a partir de su anexión a dicho país. Los Rapa Nui de la Isla de Pascua se integran al movimiento nacional y al proceso de conformación de las instituciones indigenistas.

a) Los gremios regionales

El primer intento de formar una organización regional de corte indio se plasmó en la constitución del Consejo Indio de Sudamérica (CISA). Junto con la Asamblea de las Primeras Naciones de Canadá, fue la base para la posterior constitución del Consejo Mundial de Pueblos Indígenas (CMPI) con sede en Canadá. El CISA y el CMPI se debilitaron fuertemente desde mediados de los años noventa hasta al borde la desaparición. Ligado al proceso del CMPI, en Centroamérica se establece el Consejo Regional de Pueblos Indígenas (COPRI), con sede en San José, Costa Rica. Otro proceso organizativo se da en torno a los pueblos



que habitan las áreas bosques tropicales. En Centroamérica surge la Coordinadora de Organizaciones Indígenas de Centroamérica (COI), y en Sudamérica los pueblos amazónicos se organizan en la Coordinadora de Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA), que reúne a entidades indígenas de los países que comparten dicha cuenca: Venezuela, Guyana, Surinam, Colombia, Ecuador, Perú, Brasil y Bolivia. La COICA sigue con una importante beligerancia, en tanto la COI ha desaparecido y en su lugar surgió el Consejo Indígena Mesoamericano (CIMA), que al igual que la COICA está afiliados a la Alianza Mundial de los Pueblos Indígenas de los Bosques Tropicales.

En Centroamérica tuvo lugar otro proceso organizativo, el Consejo Indígena de Centroamérica (CICA), que surgió en 1994 alentado por la Comunidad Europea para la ejecución de su programa Programa de Apoyo a los Pueblos Indígenas de Centroamérica (PAPICA). El CICA y sus organizaciones miembros lograron importante presencia en las gestiones regionales de los organismos de cooperación, los intergubernamentales y la negociación con los gobiernos. La finalización del proyecto de la Comunidad Europea ha puesto en crisis al CICA, que por medio de la participación en proyectos como el del Corredor Biológico Centroamericano, apoyado por el Banco Mundial, ha logrado mantenerse a flote.

Los organismos internacionales indígenas han jugado y juegan un papel importante en las discusiones que se dan en los principales foros internacionales de los sistemas de las Naciones Unidas e interamericano, donde se definen políticas e instrumentos sobre los pueblos indígenas; sin embargo, diversas organizaciones indígenas consideran que este proceso de trabajo internacional se ha elitizado y hasta desligado de los procesos más locales. Por otro lado, han surgido redes temáticas indígenas (o con importante participación indígena) como la Coordinadora Indígena y Campesina Centroamericana de Forestería Comunitaria (CI-CAFOC), la red Tinku de Educación Superior andina, la Red de Universidades Indígenas y Programas afines, la Red de Prensa India, redes a nivel de Educación Intercultural Bilingüe, a nivel de espiritualidad indígena, derechos indígenas, entre otros.



b) Procesos organizativos indígenas en algunos países

- El caso de Ecuador

En los años noventa del siglo XX, los pueblos indígenas ecuatorianos demandaban: i) el derecho a la autodeterminación como pueblos; ii) el derecho a la tierra o al territorio; iii.) la autonomía territorial debe tener en cuenta, en esta perspectiva, no solo el suelo, sino el subsuelo, los recursos hídricos y la cubierta vegetal. Más adelante, incluso, se hablaría del derecho a la órbita geoestacionaria; iv) el derecho al desarrollo económico. En una reflexión más amplia cabe señalar que las autonomías por sí mismas no garantizan la superación de los problemas derivados de la opresión y de la exclusión, de ahí que para lograr el ejercicio de los derechos autonómicos se requiera de la configuración de contextos democráticos más amplios. En el caso ecuatoriano, más allá de lo geográfico, la autonomía territorial implicaría según Wray (1989: 94) el reconocimiento de derechos iguales para los distintos. En este contexto, no debería soslayarse el problema de las etnias que trascienden los límites territoriales de los países, puesto que estos límites sólo corresponden a la expansión de los colonizadores mas no a las unidades nacionales de los pueblos indios preexistentes. En cuanto a la reestructuración de la tenencia de la tierra, se debería impulsar las formas colectivas de tenencia, usufructo y producción (Wray, 1989: 96).

En Ecuador, el debate entre etnia y clase se ha mantenido a nivel de las propias organizaciones indígenas. Esto se ha traducido en las discrepancias que se dan entre organizaciones. La postura clasista e indigenista estaría representada por la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), de los años cuarenta, mientras que la postura clasista y campesinista estaría representada por la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas (FENOC), de los años setenta. Casi dos décadas más tarde, la FENOC trabajó la cuestión indígena y negra y se convirtió en FENOCIN, es decir, en la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras. El tinte campesinista de la FENOC sin duda se explica por su carácter nacional, ya que muchas de sus organizaciones de base no sólo están en la sierra quichua sino también en la costa con militantes básicamente mestizos y negros. También con un carácter nacional, aunque con una militancia básicamente de quichuas de la sierra, surgió a inicios de los años setenta la organización Ecuador Runacunapac Riccharimui, El Despertar del Hombre Ecuatoriano (ECUARUNA-



RI). El ECUARUNARI se centró en la cuestión indígena a partir de la noción de la nacionalidad quichua, sin dejar de lado el enfoque agrario y campesino, lo cual facilitó diversas alianzas con la FENOC especialmente entre la segunda mitad de la década de los setenta y la década de los ochenta. También en la sierra las cuestiones religiosas han separado las opciones organizativas de los quichuas. Así, el ECUARUNARI se inspiró en movimientos católicos, mientras que la Federación Evangélica de Indígenas del Ecuador (FEINE) lo hizo en la iglesia evangélica. La Federación Shuar emergió a inicios de los años setenta y desde el principio se configuró en torno al concepto de “nación”. La Federación Shuar aglutinó primero a los shuar y luego a los achuar, quienes en el momento actual se han organizado como achuar. Pero shuar y achuar, pese a los esfuerzos de la Federación Shuar, mantienen líneas divisorias por problemas de carácter religioso. La Federación Shuar surgió con el apoyo de los salesianos y, por ese motivo, los shuar y achuar evangélicos no se ven cabalmente representados en ella.

Más tarde, en los años ochenta, se conformó la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (CONFENIAE), que aglutina a las organizaciones indígenas de la selva amazónica y que fuera impulsada de manera significativa por la Federación Shuar. En la CONFENIAE participan los quichuas amazónicos que conforman la Federación de Organizaciones Indígenas del Napo (FOIN) y las organizaciones de los pueblos siona, secoya y cofán. Ya en la segunda mitad de los ochenta se constituyó la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), que aglutina a todas los pueblos indígenas del país, esto es de la sierra, oriente y costa, aunque con predominio de la organización quichua ECUARUNARI y de la ya aludida CONFENIAE. Hoy la CONAIE se ha constituido en el mas importante movimiento social y político del Ecuador (y de América Latina a nivel indígena), siendo muy conocidos los levantamientos indígenas y su impacto en la gobernabilidad del país. Las alianzas y las tensiones entre las organizaciones de la sierra y de la Amazonía son recurrentes y, si bien en parte pueden explicarse por sus ideologías de origen, también deben comprenderse por las diferencias culturales y por los distintos contextos socioeconómicos existentes al momento de su conformación. Las organizaciones indígenas y campesinas serranas se consolidaron a partir de su lucha en contra el sistema hacendario, para lo cual usaron como instrumento las posibilidades de la Reforma Agraria. Las organizaciones amazónicas se consolidaron a partir de sus luchas por el territo-

rio e impugnando los procesos de “colonización dirigida”, impulsada por el mismo estado y que facilitaba el que los campesinos serranos expulsados del agro y que no eran atendidos por la Reforma Agraria (1964 - 1972) ocuparan las llamadas “tierras baldías”. Más allá de esto los indígenas serranos, de comunidades articuladas directa o indirectamente a la hacienda han desarrollado, a lo largo de la historia, estrategias distintas a las de los indígenas amazónicos, que solo a finales del siglo XIX y más específicamente desde los años setenta del siglo XX, vieron amenazados sus territorios por la ya aludida colonización y, sobre todo, por la presencia de las compañías petroleras.

- **El caso de Colombia**

En este país surgen las organizaciones indígenas a inicios de la década del 70, como una respuesta adversa al intento oficial de convertir en campesinos a los indígenas. En 1971 aparece, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), formado por paeces y guambianos; la Unión de Indígenas del Chocó (UNDICH); el Consejo Regional Indígena del Vaupés (CRIVA); el Consejo de los Indígenas Arahua (COIA) y el Consejo Indígena del Tolima (CRIT). La principal demanda de todas estas organizaciones es la recuperación y reconocimiento de los resguardos. El gran reto de las organizaciones en Colombia, actualmente, ha sido el de mantener la independencia frente al gobierno, las fuerzas insurgentes (FARC, ELN) y los paramilitares. Este propósito de ser considerados neutrales en el conflicto y comunidades de paz, no ha sido logrado. Los indígenas están entre tres fuegos: la guerrilla, el ejército y los paramilitares, siendo numerosas las víctimas en la mayoría de los territorios indígenas.

En el pasado, la existencia del conflicto armado de Colombia incidió en la misma organización indígena, hecho que se ejemplificaría con el movimiento guerrillero indígena Quintín Lame en los años 80 del siglo XX.

A pesar de todas las dificultades las organizaciones indígenas han logrado formar la Organización Nacional de Indígenas de Colombia (ONIC). Desde la década de los años 90, la ONIC ha sido el interlocutor principal entre los pueblos indígenas y el Estado colombiano. Su incidencia en el ámbito político se puede evidenciar en una rica experiencia legislativa, así como en la generación de una de las jurisprudencias más vastas sobre pueblos indígenas en América Latina. Particularmen-



te es de destacar los logros en los sistemas de representación indígena en las reservaciones, entidades territoriales indígenas y los municipios. La ONIC y las organizaciones regionales se han pronunciado a favor de la paz, ya que son miles los indígenas desplazados que engrasan los círculos de miseria en las grandes ciudades del país.

- **El caso de Chile**

El movimiento indígena en Chile ha estado atravesado por la situación política global del país. Con el golpe militar, en 1973, las organizaciones indígenas se desbandaron. Entonces, se arremetió contra las tierras de comunidad. Estas tierras empezaron a ser liquidadas para así incorporarlas al mercado de tierras. La estrategia consistía en liquidar la propiedad comunitaria. Lo sorprendente es que, a pesar de lo expuesto, en una consulta popular que se hizo durante el régimen, ganó el “sí” a favor de la dictadura. Muchos indígenas votaron por el “sí” debido a que el gobierno les dio algunos beneficios coyunturales como el acceso a la propiedad individual de la tierra, ya que les daba cierto prestigio.

La división de las tierras de comunidad afectó al 40% de las comunidades, quedando indivisas las que se encontraban en lugares inaccesibles, principalmente de las áreas de la cordillera. Pese a este marco político, aún durante la dictadura, los mapuches protagonizaron algunas protestas. A medida que se debilitaba el régimen dictatorial, volvía a aflorar la tendencia mapuche para organizarse. En 1987, las siete principales organizaciones buscaron su unidad a través de una coordinadora que, por primera vez, tomó un nombre en lengua mapudungún; “Futa Tragu Kiñewan Pu Mapuche”, Coordinación Unitaria Mapuche. Lo más novedoso del proceso chileno fue el despertar de los aymaras gracias al influjo de los kataristas bolivianos. En 1989, bajo este mismo influjo, formaron el primer partido indio de Chile, el Partido de la Tierra y la Identidad Aymaras.

Las organizaciones indígenas tuvieron importante papel en el surgimiento y evolución del indigenismo postdictatorial, como es la CEPI y luego CONADI, así como la incidencia sobre la ley indígena. Los pueblos indígenas están luchando por la defensa de las fuentes acuíferas (contra la minería y las represas hidroeléctricas como el proyecto RALCO en el Río Bío Bío), la recuperación y legalización de tierras y la participación mas destacada en su propio desarrollo.



- **El caso de Bolivia**

En Bolivia el redescubrimiento de las identidades originarias fue más tardío que en Ecuador y Colombia. Es que el vigor que tuvo la reforma agraria en este país, en manos del Estado, de alguna manera restó la iniciativa al movimiento indígena. La práctica de catalogar al indígena como “campesino”, así como la de manejar a sus movimientos en forma masiva, hizo que se soslayaran las especificidades étnicas. El pacto campesino militar fue cambiando de rumbo, el militarismo que se movía entre concepciones de izquierda e ideas fascistas fue perdiendo el poder sobre el campo desde 1953. Esta pérdida se acrecentó ante propuestas antipopulares, como el intento de Barrientos de cobrar impuestos a las tierras entregadas en la reforma agraria. Para los años 60 nace la primera organización campesina no oficialista, llamada Bloque Campesino Independiente, que planteaba nuevas propuestas. Luego nació la Unión de Campesinos Pobres (UCAPO) (Albó, 1985: 311), que era de orientación comunista pro-china. Luego apareció el Movimiento Katarista aymara, que se diferenció de los otros movimientos indígenas, por abanderarse con el propósito de recuperar la memoria larga, opacada por la memoria corta de la reforma agraria y de la lucha sindical. Es decir, el Movimiento Katarista expresó su especificidad, al recuperar las raíces étnicas de los pueblos indígenas.

El movimiento Katarista surgió en ciudad de La Paz, con estudiantes aymaras que regresaron a sus comunidades a divulgar sus principios. Entre sus reivindicaciones estaba la liquidación de las pocas haciendas que se habían consolidado con la reforma agraria. Pero la característica fundamental del katarismo era la de presentar una ideología indianista. Exaltaba a los héroes indígenas, usaba su propia bandera, valorizaba la indumentaria y valores tradicionales indígenas. A la luz de los principios del movimiento Katarista, los indígenas se autorreconocieron como diferentes de los campesinos de 1952. El golpe militar de Banzer resquebrajó el pacto campesino militar. La transición a la democracia en Bolivia duró cuatro años (1978-1982), con un total de trece presidentes, la mayoría impuestos con golpes militares. En 1979, la CSUTCB liquidó el pacto militar campesino y pasó a ser la organización matriz de todo el movimiento campesino. Sus portavoces decían que hay que buscar las soluciones con dos ojos: como campesinos y como pueblos oprimidos. En el trópico del Chapare, los productores de coca, en su mayoría quechuas, lograron reivindicar este cultivo, ya que se apeló a las raíces



ces culturales de los pueblos indígenas bolivianos. Fue en este marco que calificaron a la coca como la hoja sagrada (Albó, 1985: 315). Con otras movilizaciones, la CSUTCB logró descartar la aprobación de leyes agropecuarias que fomentaban el desarrollo empresarial capitalista y también las leyes tributarias aplicadas al campesinado. Finalmente, formuló una ley que se ha convertido en plataforma de la lucha campesina, la Ley Agraria Fundamental, que reconoce el derecho originario de los indígenas sobre la tierra, demanda el reconocimiento de las autoridades del derecho consuetudinario, propone la formación de unidades de producción comunitarias con apoyo estatal, demanda para los indígenas una educación igualitaria en calidad pero diferenciada en cuanto a su hábitat y cultura. Aunque no se habla explícitamente de nacionalidades y territorialidad, son categorías que están implícitas en la propuesta.

En la década de los 80, en el Oriente y amazonía boliviana, surge la Confederación de Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB), bajo la bandera de la lucha por los territorios. También aparecieron organizaciones que respondían a iniciativas más locales, como la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), que desde 1987 había logrado aglutinar a unos treinta mil guaraníes y chiriguano. Las iniciativas de los guaraníes en torno a la educación bilingüe y a la lucha por la tierra culminó en la famosa “Marcha Por la vida y la Dignidad” hacia La Paz, ocurrida en 1991 y que contribuyó para que los guaraníes se convirtieran en sujetos del diálogo político. En términos de su propuesta educativa, propugnaban la “guaranización” de sus propios procesos de alfabetización. Si bien los movimientos de las tierras bajas han contado con el respaldo de ONGs y de la iglesia católica, su trayectoria se ha caracterizado por haber mantenido su independencia frente a estas instituciones y por haber mostrado gran iniciativa. Otra organización amazónica es la Central Indígena de la Región Amazónica de Bolivia (CIRABO). En Santa Cruz emergió la Coordinadora de Pueblos Étnicos de Santa Cruz (CPESC). A partir de la ley de Reforma Educativa (1995), se han formado los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios o CEPOS. Una demanda de los pueblos indígenas bolivianos, que se originó en 1979 y que ha seguido madurando, es la del reconocimiento del carácter pluriétnico del país. Los gobiernos de turno se mostraron oscilantes ante tal propuesta, pero tales reticencias terminaron por ceder, ya que tanto la OIT como el Banco Mundial ejercieron presiones para que se formularan y ejecutaran proyectos ecologistas en los cuales los pueblos indígenas juegan un

rol fundamental. En los años ochenta y particularmente en los noventa del siglo XX, se inició la legalización de los territorios ancestrales. Como resultado de estos procesos el movimiento indígena se ha fortalecido y sus planteamientos siguen ganando adeptos en la sociedad nacional.

Una oleada de medidas legales democráticas se van a expedir en la primera mitad de la década de los noventa, considerándose el sustento de la mayoría de acciones de concertación entre las organizaciones populares y el gobierno. Veamos las principales de ellas:

- Ley 1178, Ley de Administración y Control Gubernamental (Ley SAFCO), 20 julio 1990;
- Ratificación del Convenio 169 de la OIT mediante Ley de la República 1257, 11 julio 1991;
- Ley 1551, Ley de Participación Popular, 20 abril 1994;
- Ley de Participación Popular, Decreto Supremo No. 23858, Reglamento de las Organizaciones Territoriales de Base, 9 septiembre 1994;
- Ley 1564, Ley de Descentralización Administrativa, 28 julio 1995;
- Ley 1565, Ley de Reforma Educativa, 7 julio 1994;
- Ley de Reforma Educativa, Decreto Supremo No. 23949, Reglamento sobre Órganos de Participación Popular, 1 febrero 1995;
- Ley INRA, octubre 1996;
- Ley No. 2235, Ley del Diálogo 2000, 31 julio 2001.

Este marco normativo apunta hacia algunas reformas, todas ellas a su vez sustentadas en los procesos de descentralización administrativa, así como en la participación social como mecanismo de concertación. La descentralización apunta tanto a los niveles distritales, pero crea competencias importantes a nivel de los municipios y, por ende, de las comunidades que pertenecen a su jurisdicción.

• El caso de Perú

Si comparamos con lo ocurrido en otros países, el movimiento indígena en el Perú se caracteriza por haberse rezagado en sus reivindicaciones étnicas. Esto es la consecuencia de cuatro factores:

- el fracaso de la propuesta militar de reforma agraria de Velasco Alvarado;
- la ausencia de alternativas más viables;

- las diferencias sustanciales entre la situación indígena del altiplano y la de la Amazonía;
- la irrupción de movimientos de izquierda en el panorama político nacional, los mismos que han atravesado a las comunidades indígenas y a sus organizaciones.

La reforma agraria, iniciada en el régimen de Velasco Alvarado, luego desmantelada por el general Morales (que derrocó a Velasco Alvarado en 1975) y por el gobierno democrático de Belaúnde Terry, dejó un saldo de nueve millones de hectáreas legalizadas. Estas tierras fueron asignadas, en su gran mayoría, a empresas agrarias pseudo colectivas, de las cuales sólo 0.9 millones fueron entregadas a tres mil comunidades indígenas, donde se encontraba el 50% de la población rural, de cuyo total el 30% estaba en la sierra y el 20% en la costa. En la Constitución Política del Perú de 1979, se retomaron elementos sobre el tratamiento de las comunidades (Ley de Comunidades Campesinas y Nativas) elaborados por el régimen militar de Velasco Alvarado, tales como: asumir el desarrollo integral de las comunidades campesinas y nativas; fomentar las empresas comunales y cooperativas; declarar las tierras de comunidades campesinas y nativas inembargables e imprescriptibles; prohibir el acaparamiento de tierras al interior de la comunidad (Albó, 1985: 322); sin embargo, en la práctica, se produjo un derrumbe del modelo. Los indígenas, a su vez, desarrollaron sus propias estrategias, las mismas que pueden agruparse en tres lineamientos fundamentales:

1. La toma de tierras, ya iniciada en 1973. Esta toma, que al principio fue de haciendas, terminó con la toma de las tierras ya entregadas en la reforma agraria; por ejemplo en la pampa de Anta, junto al Cuzco, se desmanteló la CAP Tupac Amaru II, que abarcaba 38.000 hectáreas.
2. La reorganización comunitaria para la producción. Esto no era sino una negativa a la parcelación individual. Consistió en trabajar en común para hacer repartos igualitarios del producto.
3. La reorganización defensiva. Organización que venía desde abajo para constituir las “rondas campesinas” que pretendían controlar el vandalismo. Las rondas son grupos armados de vigilancia nombradas por las propias comunidades como un organismo especializado en autodefensa contra robo y abigeato. Las rondas no tenían una organización uniforme, puesto que dependían de las iniciativas de cada lugar. Pero, más allá de las funciones descritas, las rondas se



convirtieron en organismos encargados de organizar el trabajo comunitario, incluso festividades, resolver pleitos y administrar justicia comunal, antes en manos de instituciones estatales.

El denominado “proceso revolucionario” de Juan Velasco Alvarado entre 1968 y 1975, inició una dinámica organizativa sin precedentes en los medios rurales, laborales y otros ámbitos, así como la formación política de cuadros. De alguna manera, esta fue la base del movimiento popular y campesino de los años 80 y parte de los 90. Cabe mencionar el fuerte contenido antioligárquico de estas organizaciones. De ese proceso surge la Confederación Nacional Agraria (CNA), que aglutinará a las comunidades campesinas y empresas asociativas rurales de todo el Perú. A principios de la década noventa la CNA y otras organizaciones agrarias, como la Confederación Campesina del Perú (CCP) y las organizaciones amazónicas Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) y la Confederación Nacional de la Amazonía Peruana (CONAP) crean la Conferencia Permanente de Pueblos Indígenas del Perú (COPPIP). Luego se integran las Coordinadora de Comunidades campesinas afectas por la Minería (CONACAMI), la Coordinadora de Pueblos Aymaras.

A diferencia de lo que ha ocurrido en otros países, las organizaciones indígenas apenas han avanzado en cuanto a sus reivindicaciones étnicas. Esto, a pesar de que fue el primer país en oficializar el quechua en 1972 (Albó, 1985: 325), de haber organizado el primer Congreso de Nacionalidades y Minorías Nacionales y de haber llegado a la presidencia de la Coordinadora Indígena de la Cuenca Amazónica (COICA). Con la influencia de las organizaciones campesinas andinas, surge la Confederación Nacional de la Amazonía Peruana (CONAP) que agrupa a Comunidades en la Selva Central del Perú, y que estableció tempranamente un Apolítica de alianzas con las organizaciones campesinas de los andes. Sus énfasis han sido la lucha política, en tanto que la AIDSESP enfocó su trabajo en la gestión de proyectos de desarrollo indígenas, a partir de los cuales buscó incidencia en los entes gubernamentales.

- **El caso de Guatemala**

Los gérmenes de la organización indígena están relacionados con el trabajo de la iglesia católica, las cooperativas, y el sindicalismo rural, así como el surgimiento de un estrato social de indígenas mayas ligados al comercio.



En 1974 se constituyó la Coordinadora de Grupos Indígenas que buscó aglutinar las iniciativas de grupos culturales, cooperativas, institutos indígenas, asociaciones de estudiantes, profesionales y promotores. Estos fueron la base de los Seminarios Nacionales sobre la Situación Indígena en Guatemala. Aparecen el movimiento de escuelas mayas, programas de radio en lengua maya, y hasta surge el primer partido indígena “Patinamit” Frente de Integración Nacional. Este será el camino a transitar por el sector denominado “culturalista”. Surge otro sector dirigido por el Comité de Unidad Campesina (CUC), con fuerte base indígena, pero también incorpora a campesinos de la Costa Sur, con énfasis clasista. El recrudecimiento de la guerra entre 1979 y 1985 llevó al CUC a definirse por la autodefensa de masas, mientras que los grupos culturales se repliegaban. No es hasta el período de la apertura democrática que salen a luz importantes organizaciones como las Comunidades de Poblaciones en Resistencia (CPR), el Consejo Nacional Indígena y Campesino (CONIC), el Comité Maya Xeljú, la Academia de las Lenguas Mayas, el Consejo de Organizaciones Mayas de Guatemala (COMG), que agrupa a una red de organizaciones y ONGs mayas. En el marco de las negociaciones para los Acuerdos de Paz, se da un importante movimiento y confluencia de organizaciones para los diversos puntos de la agenda, especialmente el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas. Se conforma la Coordinadora de Organizaciones del Pueblo Maya de Guatemala (COPMAGUA), como ente representativo de consenso para la incidencia política y que jugó un importante papel en los años 90 hasta su reciente desactivación a inicios del 2000.

Cabe destacar el importante impulso que le ha dado al movimiento indígena la premio Nobel de la Paz, Rigoberta Menchú, cuyo nombramiento es también un reconocimiento al ascenso del movimiento indígena en la arena internacional. El mundo organizativo de la Guatemala indígena de hoy es muy complejo, debido a la diversidad de organizaciones e iniciativas de confluencias temáticas. Existen movimientos importantes en el campo de la educación intercultural bilingüe y la profesionalización de indígenas, los programas de desarrollo, movimientos de conocimiento y espiritualidad maya, así como también iniciativas en el campo político. Es así que en los últimos gobiernos han tenido ministros, alcaldes, altos ejecutivos y legisladores indígenas.

Después o paralelo a COPMAGUA, se han intentado crear gremios nacionales como la Mesa Nacional Maya de Guatemala (MENMAGUA).

La Defensoría Maya de Guatemala, expone lo que puede estar más o menos en las agendas de las organizaciones indígenas que tienen en su quehacer, la incidencia política:

- Fortalecer y ampliar el Ente de Consulta del Pueblo Maya, como uno de los órganos de interlocución del pueblo maya frente al Estado.
- Consolidar las acciones de la Comisión Presidencial contra el Racismo y la Discriminación.
- Implementar la Ley de Discriminación Racial.
- Poner en marcha la Ley de Educación contra la Discriminación Racial.
- Hacer efectiva la participación con decisión de los Pueblos Indígenas en los Consejos de Desarrollo.
- Hacer positiva la Ley de Oficialización de Idiomas.
- Seguir trabajando la reforma educativa, a fin de que garantice la implementación de la visión y cosmovisión del pueblo maya.
- Reformar la Ley del Organismo Judicial y seguir implementando el pluralismo jurídico.
- Apoyar los procesos de recuperación de la madre tierra por parte de las organizaciones mayas que reclaman el derecho histórico sobre la tierra.
- Implementar los aspectos olvidados del Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas.
- Seguir formulando la agenda de gobierno y de Estado pluricultural y plurilingüe.
- Consolidar el movimiento maya autónomo y que lucha por la libre determinación del pueblo maya.
- Continuar con la implementación de la recuperación y puesta en práctica de los sistemas y valores propios del pueblo maya, de manera que haya permanencia de la identidad de los pueblos indígenas.
- Trabajar propuestas legislativas y creación de otras instituciones para el avance de la construcción del Estado pluricultural y plurilingüe.

- **El caso de Panamá**

Los indígenas de Panamá se han organizado bajo el sistema de Congresos Generales a nivel de sus comarcas (territorios indígenas), y a nivel



nacional a través de la Coordinadora Nacional de los Pueblos Indígenas de Panamá – COONAPIP. Las situaciones provocadas por el proyecto PAPICA (Programa de Apoyo a los Pueblos Indígenas de Centroamérica) motivó el retiro de algunos congresos como los kunas, lo que ha debilitado la representatividad de COONAPIP.

Aparte de los congresos generales, existieron organizaciones civiles de fines específicos: el Frente de Liberación Guaymí en los años 80 (entre los Ngöbes), el Movimiento de la Juventud Kuna a nivel de Kuna Yala, la Asociación de Empleados Kunas (Canal de Panamá), Asociación de Estudiantes Kunas (Universidad Nacional de Panamá). En los años 90 surgieron una serie de organismos no gubernamentales como son: PEMASKY, DOBO YALA, Napguana, Juventud Duiren, ORKUM, ACUN, Proyecto Ngöbe-Buglé, entre otros, que desarrollan importante labor en el campo de las luchas territoriales, gestión del desarrollo, fortalecimiento cultural, derechos humanos.

La lucha por la tierra, el territorio, los recursos naturales, la gestión para el desarrollo y los espacios políticos, fueron los ejes de la lucha en los últimos treinta años. El pueblo kuna de Kuna Yala (San Blas), realizó su revolución en 1925, que le permitió el establecimiento posterior de la Comarca de Kuna Yala en 1938, y, lo más importante, la vigencia de un régimen autonómico en la comarca, que implica que las autoridades comunales asumen el control de todos los asuntos públicos en la comarca. La autonomía kuna se ha convertido en uno de los modelos.

En los últimos años, producto de la lucha de los pueblos indígenas, se han creado las comarcas de Madungandi, Wargandi, Ngöbe-Buglé, Emberá-Waunaan, y están en proceso los Naso (teribe). Los Bribris, así como los Emberá que habitan en tierras colectivas no tienen legalizados sus territorios.

- **El caso de Honduras**

Las formas ancestrales de organización aún persisten (caciques, tribus, familia) no obstante a partir de mediados de los años 80 del siglo pasado, los pueblos empiezan a organizarse mediante federaciones, por medio de las cuales buscan revalorizar y dar a conocer su cultura y defender sus derechos indígenas. La primera etnia en organizarse es la de los

garífunas, que constituyen la Organización Fraternal Negra de Honduras (OFRANEH), luego la Federación Indígena Tawahka de Honduras (FITH), la Federación de Tribus Indígenas Xicaques de Yoro (FETRIX), la Federación de Tribus Pech de Honduras (FETRIPH), la Moskitia Asla Takanka (MASTA) para los pueblos miskitos y la Organización Nacional Indígena Lenca de Honduras (ONILH). Esa fue la base con la que se creó, en 1992, la Confederación de Pueblos Autóctonos de Honduras (CONPAH), con importante beligerancia política durante la década de los 90. Algunas ONGs e instituciones alentaron la organización indígena, como es el caso de MOPAWI en la Moskitia, CO-PRODEIM, la Comisión Cristiana de Desarrollo, el Servicio Voluntario Holandés, la iglesia católica y protestante, así como las universidades.

Otras organizaciones surgen en los años noventa, como el Consejo de Organizaciones Cívicas y Populares de Intibucá (COPIN) en el área lenca, la Federación Indígena Nahoá de Honduras (FINAH), la Asociación de Trabajadores y Profesionales de Islas la Bahía (NABIPLA) y el Consejo Nacional Maya Chortí de Honduras (CONIMCH). Las peregrinaciones realizadas por la CONPAH entre 1992 y 1995, con los costos sociales respectivos, dieron como resultado la ratificación del Convenio 169 de la OIT, el Programa Nacional de Educación de las Etnias Autóctonas de Honduras (PRONEEAH), un programa de dotación y titulación de tierras colectivas, programas de capacitación, la Fiscalía de las Etnias y del Patrimonio Cultural y el programa Nuestras Raíces, entre otros apoyados por el Estado. El Banco Mundial ha financiado algunos proyectos con participación del Estado relacionados con la agricultura, el corredor biológico, la inversión social y el perfil indígena. Diversos tipos de injerencia, incluyendo a instancias internacionales, provocaron la división del movimiento indígena, surgiendo así el Consejo Nacional Indígena de Honduras, que aglutina a las organizaciones que se retiraron de la CONPAH.

- **El caso de El Salvador**

El proceso organizativo en este país es relativamente reciente, ya que es un país en donde los indígenas aún no han sido reconocidos oficialmente. La invisibilización indígena se ha profundizado a partir de la insurrección indígena-popular de 1932, que provocó la matanza de más de treinta mil indígenas. A principios de los años 80, surge la Asociación Nacional Indígena de El Salvador (ANIS) con trabajo de visibilización



cultural en esa década marcada por la guerra. A finales de los años 90 surge el Movimiento Autóctono Indígena Salvadoreño (MAIS) con trabajo internacional. ANIS fue un semillero de nuevas organizaciones, en 1994, junto a MAIS crearon el Consejo Coordinador Nacional Indígena Salvadoreño (CCNIS), a instancias del PAPICA. En este nuevo grupo de organizaciones destacan la Asociación Coordinadora de Comunidades Indígenas de El Salvador (ACCIES), que ha realizado un significativo trabajo cultural y educativo. Asimismo, el Instituto RAIS con trabajo en el campo de la medicina y la espiritualidad indígena. Varias organizaciones independientes como Winaka desarrollan un importante trabajo organizativo entre el pueblo Cacaopera.

En el ámbito público, se instala la Jefatura de Asuntos Indígenas en el Ministerio de Educación, como única instancia pública que atiende los asuntos indígenas. La Lic. Gloria Mejía (q.e.p.d), impulsó desde allí una tesonera labor de incidencia en otras entidades estatales y realizó coordinaciones con la Organización Panamericana de la Salud, el Banco Mundial, el Instituto Indigenista Interamericano, la UNICEF, el trabajo con las mujeres, promoción de los derechos indígenas. Asimismo tuvo un papel protagónico en la conformación y seguimiento a la Comisión Técnica Multisectorial de Pueblos Indígenas y en la sensibilización a las entidades públicas para una proyección a los pueblos indígenas.

- **El caso de Nicaragua**

En los años 70 los residentes (especialmente estudiantes y profesionales) de la Costa Atlántica en Managua, se aglutinaron en la Alianza para el Progreso Miskito y Sumo (ALPROMISU). Varios de sus líderes se destacaron en el Proceso político de los años ochenta; unos constituyeron MISURASATA y YATAMA, al agudizarse la guerra contra la revolución sandinista; otros participaron en el proceso revolucionario. El Estatuto de Autonomía de la Costa Atlántica, de 1987, no se hubiese dado sin la beligerancia de las organizaciones indígenas costeñas. Los Mayangnas constituyen su organización SUKAWALA, entre los miskitos tomó fuerza el Consejo de Ancianos y se iniciaron procesos como el de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN) a finales de 1994. Se organizó la sociedad civil costeña, incidiendo con fuerza en la constitución de modelos educativos, de salud y justicia para las regiones autónomas.

La coyuntura del V Centenario posibilitó la visibilización de los indígenas del Pacífico nicaragüense, como las comunidades indígenas de Matagalpa, Sébaco, Jinotega, Subtiava y Monimbó, entre otros. Para la ejecución del PAPICA se constituyó, en 1994, la Mesa Indígena de Nicaragua (MIN). Los pueblos del pacífico constituyeron en el año 2000 la Federación de Pueblos Indígenas de Nicaragua.

- **El caso de México**

Además de las organizaciones a nivel de los estados o a nivel étnico, en los años 80 se constituyen el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas de México (afiliado al Consejo Mundial de Pueblos Indígenas) y el Frente Independiente de Pueblos Indígenas (FIPI). El proceso contracelebratorio de los 500 años permitió confluir a las diversas organizaciones indígenas. La irrupción de los zapatistas en 1994 colocó a los indígenas en primera línea la del escenario nacional. Tomaron fuerza las organizaciones en Chiapas, Oaxaca y Guerrero, especialmente. Se constituyó en 1995 la Alianza Nacional Indígena por la Autonomía (ANIPA), con el propósito de impulsar un proceso autonómico especialmente en Chiapas. A instancias de los zapatistas, se constituyó después el Congreso Nacional Indígena (CNI).

De los cien millones de habitantes de México, alrededor de diez millones pertenecen a cincuenta y seis pueblos indígenas. La mayoría de ellos viven en estados del sur del país como Chiapas, Guerrero, Oaxaca y Veracruz. La vida en las comunidades indígenas está caracterizada por continuas violaciones a los derechos humanos, con frecuencia provocados por conflictos de tierras.

Sobre todo, desde el inicio de la década de los noventa, los pueblos indígenas se han organizado y han luchado por el reconocimiento de los derechos humanos, de sus derechos como pueblos indígenas y por la democratización del país. En 1994, en el estado de Chiapas, tuvo lugar el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Después de estos hechos se iniciaron negociaciones con el entonces gobierno mexicano sobre derechos de los pueblos y comunidades indígenas. En 1996, ambas partes firmaron los llamados Acuerdos de San Andrés. Estos Acuerdos fueron la base de una propuesta de ley conocida como la Ley COCOPA, que no prosperó. El gobierno mexicano, no estuvo dispuesto a reconocer a los pueblos indígenas, la autonomía y los derechos que reclamaban.



En el año 2000, la Presidencia de México presentó la Ley COCOPA ante el parlamento. En esta instancia, sin embargo, la propuesta fue considerablemente diluida y la que finalmente se aprobó en abril del 2001, fue una “Ley sobre Derechos y Cultura Indígena”, que implicó una reforma constitucional. Sin consultar a los pueblos indígenas y vulnerando por lo tanto el Convenio 169 de la OIT, esta ley entró en vigor en agosto del 2001.

Los pueblos indígenas reclaman que sus principales reivindicaciones no fueron tomadas en cuenta, tales como:

- la libre determinación de los pueblos indígenas;
- el reconocimiento y protección de las tierras que ancestralmente ocupan;
- el uso y disfrute de los recursos naturales de sus territorios;
- el reconocimiento de sus sistemas normativos (usos y costumbres);
- el reconocimiento de los pueblos indígenas como sujetos colectivos de derecho.

Como parte de las protestas contra esta nueva ley, los pueblos indígenas la impugnaron ante los tribunales. En septiembre del 2002 la Suprema Corte de Justicia de la Nación rechazó estos recursos, declarándolos improcedentes. Con tal resolución, el camino legal a nivel nacional está agotado. México dispone de uno de los aparatos indigenistas más refinados del continente, que ha tenido un política de coptación.

Tanto a nivel nacional, como a nivel de los Estados, hay una variedad de organismos de la sociedad civil indígena en torno a proyectos como la Unidad Indígena Totonaca (UNITONA), Organización Independiente Totonaca (OIT), Organización Indígena Independiente Ahuacateca, Unidad Indígena Totonaca Náhuatl, Organización de Médicos Indígenas del Estado de Chiapas (OMIECH), las Regiones Autónomas Pluriétnicas (RAP), la Sociedad de Productores Forestales Ejidales de Quintana Roo, la Unión de Comunidades Productoras Forestales Zapotecas-Chinantecas (UZACHI) en Oaxaca, y otros que se dedican a los derechos humanos.

• El caso de otros países

Belize posee uno de los movimientos indígenas mas jóvenes y poco integrados, ya que es un país caribeño de habla inglesa. Las primeras or-

ganizaciones en constituirse fueron el Consejo Cultural Maya Mopán, el Consejo Kekchí de Toledo y el Consejo Nacional Garífuna. Para la ejecución del programa PAPICA se constituyó el Consejo Nacional Indígena de Belice (BENIC), al que se han incorporado la Asociación de Alcaldes de Toledo, el Belice Indigenous Training Institute (BITI) y el Consejo Nacional de Mujeres Indígenas.

En Costa Rica, a mediados de la década del 70 del siglo XX, luego de la frustración con la recién creada Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (estatal), indígenas de varios territorios constituyeron la Asociación Nacional Indígena (ASINDIGENA), que tuvo un importante protagonismo nacional e inclusive internacional, tanto que dos de sus miembros fueron presidentes al Consejo Mundial de Pueblos Indígenas, instalándose la Oficina Técnica Regional en Costa Rica. También CORPI tuvo su sede en Costa Rica. En los años noventa, otro movimiento de indígenas se nucleó en La Voz del Indígena – Sejekto, que era más bien una ONG que gestionaba proyectos con desarrollo de fuentes internacionales incluyendo el Banco Interamericano de Desarrollo. En 1992, luego de la lucha por la cedulación del indígena, se constituyó el Consejo Nacional Hamorogo que duró dos años. En 1994, a instancias del proyecto PAPICA, se creó la Mesa Nacional Indígena de Costa Rica. En las regiones hay procesos organizativos de importancia como la Asociación Regional Aborígen del Diques (ARADIKES) y la Asociación Nöbegue.

En Venezuela, la organización mayor es el Consejo Nacional Indígena de Venezuela (CONIVE), que se integra con las federaciones étnicas y de Estado. Destacan la federación de Pueblos Indígenas del Estado Bolívar, del Zulia, donde la etnia wayú tiene gran beligerancia a nivel político y existe un importante movimiento estudiantil wayú en la Universidad del Zulia. Destacan los logros en materia de derechos indígenas consignados en la nueva constitución venezolana, así como una notable participación política sin precedentes en la historia nacional.

En Brasil, un país tan grande y de gran costo para las organizaciones nacionales, con el apoyo de organismos de la Iglesia Católica como el Consejo Indígena Misionero (CIMI), la comisión pro creación del Parque Yanomami, el Instituto Socioambiental (ISA) y otros, se han fortalecido las organizaciones a nivel de los Estados, como el Consejo Indígena de Roraima, o gremios como la Federación de Maestros Indígenas de Brasil, que agrupa a más de tres mil profesores indígenas. A nivel na-



cional la Coordinadora de Organizaciones Indígenas de la Amazonía Brasileña (COIAB) es la instancia que ha logrado mayor incidencia política y son miembros de la COICA. Entre sus objetivos está la defensa de los territorios indígenas, la biodiversidad, la protección de la propiedad intelectual indígena y los derechos ciudadanos de los indígenas. Los indígenas siguen apostándole a otros cambios, particularmente en materia de educación, salud, y participación.

En Paraguay se han dado importantes luchas por el reconocimiento territorial de los pueblos indígenas. Varias manifestaciones y marchas a la capital se han realizado e inclusive la Comisión Interamericana de Derechos Humanos ha emitido una resolución, obligando al Estado la legalización de los territorios indígenas. Cabe destacar la contribución de la Fundación Tierra Viva a los Pueblos Indígenas del Chaco, en su apoyo jurídico-social a la lucha de los pueblos indígenas del Paraguay. La Asociación de Parcialidades Indígenas y el Instituto Paraguayo del Indígena, la última de carácter público, son otras instancias que se ocupan de los asuntos indígenas.

En Argentina, en la última década se ha dado un proceso de desarrollo organizativo a nivel local y étnico con organizaciones tales como: la Confederación Indígena (Mapuche) Neuquina; el Consejo de Lonkos, la Organización de Comunidades Aborígenes de Santa Fe (OCASTA-FE), el Consejo de Organizaciones Aborígenes de Jujuy, la Mesa de Pueblos Originarios, la Comisión Indígena del Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ), la Comisión Indígena de la APDH, el Equipo Nacional de Pastoral Indígena, la Comisión de Juristas Indígenas de la Argentina y otras entidades que acompañan a los pueblos indígenas. Dirigentes de los diecinueve pueblos originarios de la Argentina se proponen constituir a finales del 2003 la Organización de Naciones de Pueblos Indígenas en la Argentina (ONPIA). El Estado argentino ha creado el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas para la interlocución con los pueblos indígenas, asimismo, se ha creado el Consejo de Desarrollo de Comunidades Indígenas (CODECI) del Ministerio de Gobierno y, en el Ministerio de Educación, funciona el Programa de Escuelas Aborígenes.

Ejercicio Final

Trabajo en grupo.

Comentamos:

- ¿Por qué unas comunidades tienen menos organizaciones que otras?
- ¿Qué tipo de organizaciones son más comunes?
- ¿Cuáles organizaciones se pueden considerar en acuerdo a la cultura tradicional?
- Comentemos sobre el tipo de organización que dura más tiempo y sobre el tipo de organización que agrupa más personas.
- Analicemos por qué fuimos optando por otras formas de organización no propias de nuestra cultura.
- ¿Qué limitantes tienen las organizaciones tradicionales para hacerle frente a los problemas contemporáneos de los pueblos indígenas?
- ¿Qué aciertos o dificultades tenemos en la formación del liderazgo de nuestras organizaciones?
- ¿Cómo se relacionan nuestras organizaciones con el Estado?



Unidad 3

Participación social y política de los pueblos indígenas

En esta unidad se presentan, de manera sucinta, los avances que los pueblos indígenas y sus organizaciones han tenido en la última década en materia de participación política. Esto se enmarca dentro de los avances en materia legislativa y constitucional sobre el tema. Lo político por muchas décadas ha estado (y está todavía) vetado para los pueblos indígenas. Ya que “lo político” ha sido concebido como el “arte criollo” de dominar usando los recursos de los instrumentos del Estado, contruidos según sus necesidades.

En la presente unidad mostramos las diversas formas en que los pueblos indígenas quiebran dicha concepción y práctica mediante una combinación de oposición/alianza, apropiación de espacios e instrumentos concebidos para otro fin, en el decir de los quichuas del Ecuador, de una “dignificación del poder”. Haremos un paseo por las diversas experiencias de participación en: las municipalidades, los partidos políticos, gestiones legislativas, participación en el gobierno, negociaciones y lo relacionado a la política internacional.

Actividad introductoria

- 1.- Hagamos una lista de los alcaldes y diputados por la zona donde está ubicada nuestra comunidad en los últimos diez años.
- 2.- ¿Cuántos de la lista anterior son indígenas?
- 3.- ¿Cuál ha sido el comportamiento de nuestra organización o comunidad con relación a los procesos electorales?
- 4.- ¿Qué otras formas de relación con el Estado tiene o ha tenido nuestra comunidad?

Lección 1: Referencias a la participación política indígena en algunas constituciones

Varios países latinoamericanos tuvieron reformas constitucionales entre la década de los años 80 y 90, varios de ellos incluyen redefiniciones sobre el carácter del Estado nacional, así como aspectos específicos para la participación indígena. Otros países, si bien no tienen enunciados constitucionales al respecto, elaboraron una normativa interna que rige la participación indígena, tal es el caso del Perú, donde para las elecciones de gobiernos regionales se incluye un cupo para candidatos indígenas.

Disposiciones constitucionales que norman la participación política de los pueblos indígenas en algunos países

Panamá (1983)

(...) Cada Circuito Electoral tendrá un máximo de cuarenta mil habitantes y un mínimo de veinte mil habitantes pero la Ley podrá crear Circuitos Electorales que excedan el máximo o reduzcan el mínimo anteriores, para tomar en cuenta las divisiones políticas actuales, la proximidad electoral, la concentración de la población indígena, los lazos de vecindad, las vías de comunicación y los factores históricos y culturales, como criterios básicos para el agrupamiento de la población en circuitos Electorales (...) (Art.141.5).

Colombia (1991)

Toda parte del pueblo puede reunirse y manifestarse pública y pacíficamente. Sólo la ley podrá establecer de manera expresa los casos en los cuales se podrá limitar el ejercicio de ese derecho (Art. 37).

Se garantiza el derecho de libre asociación para el desarrollo de las distintas actividades que las personas realizan en sociedad (Art. 38).

Todo ciudadano tiene derecho a participar en la conformación, ejercicio y control del poder político. Para hacer efectivo este derecho puede:

- Elegir y ser elegido.
- Tomar parte en elecciones, plebiscitos, referendos, consultas populares y otras formas de participación democrática.
- Construir partidos, movimientos y agrupaciones políticas sin limitación alguna, formar parte de ellos libremente y difundir sus ideas y programas.
- Revocar el mandato de los elegidos en los casos y en la forma que establecen la Constitución y la ley.

- Tener iniciativa en las corporaciones públicas.
- Interponer acciones públicas en defensa de la Constitución y la ley.
- Acceder al desempeño de funciones y cargos públicos, salvo los colombianos, por nacimiento o por adopción, que tengan doble nacionalidad.

La ley reglamentará esta excepción y determinará los casos a los cuales ha de aplicarse.

Las autoridades garantizarán la adecuada y efectiva participación de la mujer en los niveles decisorios de la Administración Pública (Art. 40). El Senado de la República estará integrado por cien miembros elegidos en circunscripción nacional.

Habrán un número adicional de dos senadores elegidos en Circunscripción nacional especial por comunidades indígenas.

Los ciudadanos colombianos que se encuentren o residan en el exterior podrán sufragar en las elecciones para el Senado de la República.

La Circunscripción Especial para la elección de senadores por las comunidades indígenas se regirá por el sistema de cociente electoral.

Los representantes de las comunidades indígenas que aspiren a integrar el Senado de la República deberán haber ejercido un cargo de autoridad tradicional en su respectiva comunidad o haber sido líder de una organización indígena, calidad que se acreditará mediante certificado de la respectiva organización, refrendado por el Ministro de Gobierno (Art. 171).

Paraguay (1992)

Del derecho a la participación. Se garantiza a los pueblos indígenas el derecho a participar en la vida económica, social, política y cultural de país de acuerdo con sus usos consuetudinarios, esta Constitución y las leyes nacionales (Art. 65).

Nicaragua (1995)

Reforma Parcial a la Constitución 1 de Febrero de 1995

Art. 141.5: (...) Cada Circuito Electoral tendrá un máximo de cuarenta mil habitantes y un mínimo de veinte mil habitantes, pero la Ley podrá crear Circuitos Electorales que excedan el máximo o reduzcan el mínimo anteriores, para tomar en cuenta las divisiones políticas actuales, la proximidad electoral, la concentración de la población indígena, los lazos de vecindad, las vías de comunicación y los factores



históricos y culturales, como criterios básicos para el agrupamiento de la población en Circuitos Electorales. (...)

Ecuador (1998)

Art. 224.- El territorio del Ecuador es indivisible. Para la administración del Estado y la representación política existirán provincias, cantones y parroquias. Habrá circunscripciones territoriales indígenas y afroecuatorianas que serán establecidas por la ley. (...)

Art. 228.- Los gobiernos seccionales autónomos serán ejercidos por los consejos provinciales, los concejos municipales, las juntas parroquiales y los organismos que determine la ley para la administración de las circunscripciones territoriales indígenas y afroecuatorianas.

Los gobiernos provincial y cantonal gozarán de plena autonomía y, en uso de su facultad legislativa podrán dictar ordenanzas, crear, modificar y suprimir tasas y contribuciones especiales de mejoras. (...)

Art. 235.- En cada parroquia rural habrá una junta parroquial de elección popular. Su integración y atribuciones se determinarán en la ley. Su presidente será el principal personero y tendrá las responsabilidades y competencias que señale la ley. (...)

Art. 241.- La organización, competencias y facultades de los órganos de administración de las circunscripciones territoriales indígenas y afroecuatorianas, serán reguladas por la ley. (...)

Fuente: OIT, 1999



Lección 2: Diversas formas de participación política de los pueblos indígenas

a) Participación en la gestión municipal

En Guatemala los municipios del altiplano tienen abrumadora mayoría indígena, no obstante, por décadas el ejercicio del gobierno municipal fue acaparado por la minoría ladina que habita las cabeceras departamentales, además del predominio de partidos tradicionales. El sistema electoral guatemalteco prevé un mecanismo, a fin de que la población local pueda acceder a las municipalidades fuera del sistema de partidos: a través de los Comités Cívicos. Este mecanismo ha sido usado por los indígenas desde los años 90 a la fecha. Tanto que ahora hasta un 30% de los 331 municipios del país tienen un alcalde indígena; incluyendo el logro mayor, la Alcaldía de Quetzaltenango, la segunda ciudad mas pobla-



da del país, donde el candidato Rigoberto Quemé del Comité Cívico Xelajú fue electo Alcalde. Sin embargo, el número de alcaldesas electas (3 de 331 municipios a nivel nacional), es decir un 0.01% del total. No fueron postuladas en una posición digna por parte de los partidos políticos tradicionales y aun por los comités cívicos alternativos. ¿Cómo superar esta realidad? Es una lucha por la cual hay que esforzarse. Sin embargo es de reconocer que poco más de 137 concejales y síndicas electas son un aporte democrático para derrotar la cultura machista.

Los pueblos mayas aún esperan una época de autoconciencia étnica y política generalizada. Por el momento, el movimiento maya se ha de enfrentar a una situación de rezago frente al colonialismo político persistente en el país. La interculturalidad aun no toma carta de ciudadanía y, por lo tanto, aún no es un imperativo para el Estado guatemalteco. Hace falta una promoción de este concepto y de esta práctica, para crear las condiciones de participación equitativa de los pueblos mayas en los momentos electorales. En la actualidad solamente hay veinticuatro mujeres indígenas ocupando los puestos anteriormente descritos en veintitrés municipios de los 331 que hay a nivel nacional. En 1996 se constituyó la Asociación Guatemalteca de Alcaldes y Autoridades Indígenas (AGAAI), con el fin de agrupar a los alcaldes indígenas (municipales y auxiliares) e impulsar proyectos de fortalecimiento y capacitación institucional, con el fin de mejorar la capacidad de gestión municipal por parte de indígenas. AGAAI aglutina actualmente a sesenta y dos alcaldes municipales.

En Honduras, en 1994, se creó la primera municipalidad indígena, San Francisco Opalaca, en el departamento de Intibucá, única municipalidad del país donde la tierra es de propiedad colectiva y es administrada por un consejo indígena. Seis municipalidades nuevas fueron creadas en los años siguientes. El Estado hondureño se divide en departamentos, los cuales a su vez se dividen en municipios. En 1991 habían doscientos ochenta y tres municipios en todo el territorio hondureño. Desde entonces se han creado varios municipios, varios de los cuales han logrado ser liderados por indígenas, como el de Juan Francisco Bulnes, en el Departamento de Gracias a Dios, cuyo primer alcalde fue un garífuna, y el de San Francisco de Opalaca. No se tiene el dato preciso del número de alcaldes indígenas, pero se supone que son aproximadamente quince. Una experiencia importante en términos de la participación indígena ha sido la creación del Municipio de San Francisco de Opalaca en 1994,



como resultado de las presiones ejercidas por la población lenca al Municipio de Yamaranguila, cuyo Alcalde no indígena se negaba a atender sus necesidades particulares y marginaba. En el contexto de peregrinaciones hacia Tegucigalpa, organizadas por el COPIN, se presentó la demanda de los habitantes de la región norte de Yamaranguila, directamente ante el Poder Ejecutivo y el Congreso, lográndose la creación de este Municipio, que además se calificó de indígena. La primera elección de autoridades municipales se realizó en una forma no convencional, mediante asamblea general y dejando por fuera a los partidos políticos, a pesar de fuertes presiones del gobierno central. Después de integrar la Corporación Municipal de esta forma y lograr su aprobación por parte del Poder Ejecutivo, se nombró el Consejo Municipal Indígena de Desarrollo, se crearon comisiones de trabajo y se inició una gestión municipal caracterizada por la realización de frecuentes Cabildos Abiertos y consultas populares.

En Nicaragua, sobre experiencias municipales se puede hablar básicamente de la Costa Atlántica, donde los municipios son pluriétnicos. Los problemas no son sólo económicos, sino que también de capacidad de gestión, es decir que la articulación que debiera tener con el gobierno regional y el Consejo Regional es muy deficiente, esto hace que la autonomía pierda asidero en la base, que son las comunidades indígenas. Las comunidades indígenas tienen el corazón de la potestad sobre los territorios y la administración de los recursos. Los municipios a su interior tienen el reto de resolver problemas de coordinación y representación entre las diversas comunidades que lo integran. En las municipalidades hay una pobre visión de las atribuciones o poderes que se tienen concedidos por ley a los municipios y los cuales no se han sabido aprovechar” (mesa integrada por los alcaldes de Bluefields, Kukra Hill, Laguna Perla, Bonanza, Desembocadura de Río Grande, en Memoria del III Simposium de Autonomía, 1997).

La República de Panamá se divide en provincias, distritos y corregimientos. Los distritos corresponden a los municipios, con sus respectivos alcaldes elegidos popularmente. El sistema de las Alcaldías y los Representantes de Corregimientos se estructuró posteriormente a la creación de la Comarca de Kuna Yala, la que equivale en el ordenamiento territorial panameño a una provincia. Esto explica que allí no hay una estructura de Alcaldías. Tampoco hay Alcaldías específicas en la Comarca de Mandungandí, por razones de cantidad de población. Estos es-

tán integrados al Municipio de Chepo (no indígena), donde en la elección última salió elegido un kuna a quien no se le quería reconocer. En las Comarcas Ngöbe-Buglé y Emberá-Wounaan, en cambio, si existen las Alcaldías. Los indígenas hacen uso de este espacio del Estado si dejar de lado sus propias instituciones, como son los Congresos Generales y las autoridades cacicales.

En Ecuador, aunque hubo casos de algunos alcaldes indígenas, no es hasta la participación indígena organizada a través del Movimiento de Unidad Pluricultural Pachakutik, que se puede hablar de un movimiento de municipalidades indígenas. En 1996, el Movimiento Pachakutik se presentó por primera vez en las elecciones nacionales y obtuvo ocho diputados, doce alcaldes cantonales y setenta y seis regidores y consejeros. En las elecciones del 2000 logró seis diputados, veintisiete alcaldes, cinco prefectos, ochenta y cuatro concejales, catorce consejeros, cuatrocientos sesenta y un miembros de las juntas parroquiales. En las elecciones del 2002 se logró el co-gobierno del país. La Coordinadora de Gobiernos Locales Alternativos – CGLA agrupa a veintinueve municipios donde hay alcaldes del Movimiento Pachakutik. Se ha creado la Escuela de Gobierno y Políticas Públicas de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador, para la formación de los cuadros técnicos y políticos que los pueblos indígenas necesitan para hacerle frente a la problemática de la gobernabilidad.

En Bolivia existe la figura de los Distritos Municipales Indígenas-DMIs. La Ley Boliviana reconoce varios tipos de Distritos Municipales (DMs) que actualmente están vigentes: 41 DMs ecológicos o de preservación (en Parques nacionales cuyo objetivo es la preservación del ecosistema), 47 productivos, 231 urbanos, y 686 rurales (principalmente donde se encuentran DMIs). En el territorio boliviano hasta el año 2000 se habían conformado 138 DMIs, repartidos en las zonas de Altiplano (88), Amazonía (29), Chaco (18) y Oriente (3). Muchos no pudieron crearse por la poca cantidad de habitantes (como los Machineri, Baure, Ayoreos, Pacahuara y otros), en muchos casos tuvieron que hacerse DMIs multiétnicos alcanzando una cantidad suficiente de pobladores para solucionar este problema. Actualmente existen dos diferentes situaciones desde una perspectiva macro de los DMIs. Primeramente, los creados formalmente (con Ordenanza Municipal inclusive), cuya existencia ha sido promovida por instituciones -estatales o no- ajenas al grupo, y que sus pobladores no consideran importante o no saben para que



sirve su conformación; la segunda situación es la de los DMIs que han cumplido con la mayor parte de trámites para su conformación, pero por motivos burocráticos y de negligencia de las autoridades municipales, formalmente no existen. En el Oriente boliviano, aprovechando la Ley de Participación Popular, los indígenas guaraníes de la Central Indígena de Concepción, hicieron coincidir su territorio con las del municipio, obteniendo de esta manera, un alcalde indígena. Esta experiencia está siendo imitada por otros pueblos indígenas de Bolivia.

En México, las experiencias de gestión municipal se han venido dando en Oaxaca, Chiapas y otros estados con las limitaciones del sistema político impuestas por el Partido Revolucionario Institucional (PRI). Quizás la propuesta más novedosa es la que se está dando en Chiapas con los municipios rebeldes, donde los treinta municipios autónomos han decidido constituir cinco “Juntas de Buen Gobierno”, que tendrán a su cargo tareas de autogobierno o gobierno autonómico como: “contrarrestar las desigualdades entre los municipios”, “mediar en los conflictos entre municipios”, “vigilar el cumplimiento de las leyes que funcionen en los municipios rebeldes zapatistas”, en tanto que siguen siendo funciones exclusivas de gobierno de los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas: la administración de justicia; la salud comunitaria; la educación; la vivienda; la tierra; el trabajo; la alimentación; el comercio; la información y la cultura; el tránsito local. El significado y alcance de la instauración de las Juntas de Buen Gobierno es un avance en un mayor dominio territorial, creándose formas de autogobierno que centralizan el control político y afirman del poder indígena, ejerciendo el principio de “Mandar Obedeciendo”.

En Colombia, el ejercicio del poder local a través de la municipalidades ya es una realidad para los pueblos indígenas pues, hay veintisiete alcaldes, quienes han logrado llegar mediante partidos o movimientos políticos indígenas. Algunas de estas autoridades municipales han sido víctimas del acoso de la guerrilla y los paramilitares. En Perú y Chile igualmente existen una variedad de experiencias municipales con participación indígena, aunque éstas sean vía partidos políticos nacionales. Una cantidad importante (quizás la mayoría) de los Alcaldes distritales y algunos provinciales en los Andes del Perú, son de extracción quechua. Cabe destacar el trabajo de la Alcaldesa de San Pedro, (pueblo atacameño de Chile), Sandra Berna, por su importante lucha por tierras y aguas para su pueblo.

b) Partidos indígenas o pluriculturales y la experiencia legislativa

Los primeros partidos políticos indios tienen lugar a principios de los años 70 en Bolivia y Guatemala, con poco impacto. En el período anterior, las masas indígenas estaban excluidas de hecho de los procesos electorales, pese a existir legislaciones sobre el voto universal. En la década de los ochenta y noventa los indígenas se abren espacios en los partidos tradicionales o no indígenas, lo que produce una heterogeneidad de partidos en los que los indígenas tratan de respaldar iniciativas de ley para los pueblos indígenas, con las limitaciones propias de los grupos de interés dentro de los partidos. Varios de estos legisladores se articulan en el Parlamento Indígena de América, a fin de incidir a nivel regional.

En Bolivia en 1978, aparecieron dos partidos kataristas, que expresaban su desconfianza tanto a los partidos tradicionales de izquierda como a los partidos de derecha. Estos nuevos partidos correspondían a dos corrientes: el Movimiento Revolucionario Tupak Katary (MRTK) y el Movimiento Indio Tupak Katary (MITKA), que correspondía a una concepción más indianista de la organización y que contaba con una militancia aymara urbana. A pesar de la escisión, el katarismo fue ganando espacio en la opinión pública nacional. En un sistema político que requiere una política de alianzas para hacer gobierno, estos partidos indígenas no pasaron de ser movimiento minoritarios que ocasionalmente lograban una diputación. Una mezcla de populismo e indianismo tiene lugar en el proceso que se concretiza en la constitución del Partido Conciencia de Patria (CONDEPA), con una estrategia inteligente de uso de los medios de comunicación desde un enfoque cultural, que dio buenos resultados, tanto que CONDEPA logró un importante bloque parlamentario e incluso logró llevar alcaldes propios a la Ciudad de La Paz y El Alto. El carácter de un movimiento caudillista en torno al “compadre” Palenque y las luchas intestinas luego de su muerte, minaron las bases de este movimiento hasta el borde de su desaparecimiento de la escena política actual. Un sector del katarismo, liderado por el aymara Víctor Hugo Cárdenas, fundó el Movimiento Revolucionario Katarista de Liberación (MRTK-L), que en 1993 entró en alianza con el Movimiento Nacional Revolucionario (MNR) resultando electo vicepresidente de la República y presidente nato del senado, siendo ésta la primera vez que un indígena llega a un puesto de ese nivel.

Los cocaleros quechuas del Chapare, liderados por Evo Morales, constituyeron el Movimiento al Socialismo (MAS), con una política amplia de confluencia con los movimientos sociales del país. El sector de la CSUTCB liderado por Felipe Quispe “el mallku” formó el Movimiento Indígena Pachakutic (MIP) para participar en las últimas elecciones. En Brasil por primera vez indígenas han sido electos senadores suplentes por el Partido de los Trabajadores. En Venezuela siete indígenas fueron elegidos constituyentes para la redacción de la constitución bolivariana. Actualmente hay varios indígenas diputados electos por el Movimiento V República y un wayú fue nombrado vicepresidente del parlamento en la legislatura.

En la constitución de 1991 de Colombia, tuvieron activa participación varios líderes indígenas y quedó consignado en la Carta Magna la cuota legislativa para los pueblos indígenas en dos en la cámara de senadores y dos en la de diputados. Estos cupos se disputan únicamente por los partidos o movimientos políticos indígenas, ya que como gremio indígena no se puede participar. Existen varios partidos, uno de ellos es el Movimiento Indígena Colombiano (MIC) que obtuvo legisladores en dos períodos consecutivos.

En el Perú no hay tradición de partidos indígenas, por el predominio del clasismo en el movimiento social. Los partidos tradicionales suelen estar cerrados a incorporar en sus plataformas la temática indígena como tal. José Carlos Mariátegui, en sus siete ensayos y sus propuestas políticas incorporó el “factor indígena” (J.C. Mariátegui: 1928). Su contemporáneo, Víctor Raúl Haya de la Torre, fundador el APRA, llegó a postular la idea de “indoamérica”. Sus seguidores no le dieron continuidad al tema, subsumiéndolo en “lo campesino”. Le tocó al populismo de los militares de la década de los 70 del siglo XX, retomar el tema agrario y con ello también lo étnico, dándole una dinámica organizativa sin precedentes. A principios de los ochenta surgió el Frente Nacional de Trabajadores y Campesinos (FENATRACA) con fuerte base social aymara y quechua en el Altiplano peruano logrando senadores y alcaldes. Si bien no se puede hablar de un partido indio, su base social sí lo era. En las elecciones generales del 2000, el Partido Renacimiento Andino, inspirado en los valores culturales andinos, logró una diputación. Quizás lo más destacable de la incipiente experiencia peruana, es el manejo de los símbolos étnicos por parte del Partido Perú Posible, del actual presidente Alejandro Toledo (quién es de ascendencia indígena),

en la lucha antidictatorial. La estratégica marcha de “los cuatro suyos” figura del incario, logró calar en sensibilidad nacional. Hay un grupo de diputados de ascendencia indígena electos por este partido, entre los que destaca la líder campesina aymara Paulina Arpasi, quien no ha dejado de usar su traje tradicional en sus funciones políticas.

En Guatemala, la formación del primer partido indígena “Patinamit” en 1974, se da en el marco de la efervescencia del nacionalismo maya. Luego de un período dominado por la guerra, no destacó la participación de indígenas, aunque los partidos tradicionales ponían a uno dos indígenas en sus listas. Se da un ascenso en el movimiento indígena en la década de los noventa en el marco de las negociaciones de los Acuerdos de Paz. En 1996, los grupos de izquierda participaron en las elecciones mediante el Frente Democrático Nueva Guatemala, obteniendo así seis diputados, cuatro de ellos indígenas, todos ellos pertenecientes a un movimiento político indígena denominado Nukuj Ajpoj. Es la primera vez que un candidato vicepresidencial es indígena. Asimismo, se dio un triunfo importante del Comité Cívico Xelajú en la Alcaldía de Quetzaltenango. Otro grupo político indígena, Kamal Be, no logró inscribir candidato.

En Ecuador, la CONAIE -desde su fundación- tuvo una clara conciencia de poder, de allí que durante varios años fueron madurando su “proyecto político”: el estado plurinacional. La estrategia ha sido impulsar ese objetivo desde la fuerza del movimiento social. De allí que tuvo una amplia política de alianzas con diversos sectores sociales, recogiendo de esta manera la demanda del país y no únicamente las demandas sectoriales de los indígenas. Los sucesivos levantamientos indígenas desde 1990 fueron configurando a la CONAIE, como el movimiento social más fuerte e importante del país, con participación en algunos ámbitos del Estado: DINEIB, CODENPE, Dirección de Salud Indígena y otros. En 1995, la CONAIE decidió construir su instrumento político el Movimiento de Unidad Pluricultural Pachakutik (MP) que en las elecciones de 1996 obtuvo ocho diputados, en el 2000 logró seis y en el 2002 las multiplica. Es muy importante la dignificación de la función pública llevada a cabo por la CONAIE/Pachakutik. Manteniendo una estrecha articulación y correspondencia entre movimiento social y representación política.

En México, tanto a nivel federal como en los estados de Chiapas, Oaxaca, Guerrero y otros, fueron electos diputados indígenas por el Partido

de la Revolución Democrática (PRD) en las últimas tres elecciones. En Honduras, miskitos y garífunas en ocasiones han sido nominados a diputados por los Partidos Nacional y Liberal. Se han dado algunos casos entre los lenca también. En la Costa Atlántica Norte de Nicaragua, los miskitos inscribieron su partido Yatama (Hijos de la Madre Tierra), básicamente para las elecciones al Consejo Regional Autónomo y las municipalidades. Los diputados de las regiones autónomas son electos vía los partidos Liberal o el Frente Sandinista. Con la creación de tres nuevos circuitos electorales en la Comarca Ngöbe Buglé, los Ngöbes de Panamá pueden elegir tres diputados por su comarca, correspondiéndoles elegir en la Comarca de Kuna Yala a dos legisladores. Un hecho que cabe destacar es que, por primera vez, un legislador Kuna fue nombrado presidente de la Asamblea Legislativa de Panamá, en el año 1999.

El trabajo legislativo es otra trinchera en un campo muy complejo, donde los pocos indígenas diputados tienen que buscar alianzas con otros sectores, en búsqueda de consensos para sus proyectos. Un paso importante es la existencia, en la mayoría de los congresos, de Comisiones de Asuntos Indígenas.

c) Conquistando espacios indígenas en la estructura estatal

Parte de la lucha de los pueblos indígenas ha sido por el establecimiento de una legislación e institucionalidad adecuada para la atención de los asuntos de los pueblos indígenas. En dichas instituciones los indígenas tienen diverso grado de participación. Existen experiencias donde los indígenas tienen el control de la instancia, como ocurre en Ecuador con la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE), el Programa de Desarrollo de los Pueblos Indígena y Nacionalidades del Ecuador (PRODEPINE), la Dirección de Salud Indígena y el Fondo Indígena, entre otros.

En Chile, durante el Gobierno de Patricio Aylwin, que contó con notable participación indígena, surgió la Comisión Especial de Pueblos Indígenas, que más tarde se transforma en el Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI). En los ministerios existen varias comisiones relacionadas con la educación bilingüe, la salud y otras donde hay participación indígena. En Costa Rica un indígena se hace cargo de la Comisión de Asuntos Indígenas (CONAI), se crea el Departamento de



Educación Indígena en el Ministerio de Educación. En el año 2001, se emite una directriz presidencial instando a crear oficinas especializadas sobre asuntos indígenas en las entidades públicas que estén relacionados con la atención de la población indígena.

En Guatemala, se crea por ley la Academia de las Lenguas Mayas. El Ministerio de Educación, en 1995, instauró la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI), después de los Acuerdos de Paz se creó el Fondo Indígena Guatemalteco (FODIGUA) y en la Corte Suprema de Justicia se creó la Comisión de Asuntos Indígenas. También surge la Defensoría de la Mujer Indígena.

En Honduras, en el Ministerio Público creó la Fiscalía de las Etnias y el Patrimonio Cultural. Producto de la negociación indígena, se creó también el Programa Nacional de Educación de la Etnias Autóctonas de Honduras (PRONEAAH). Asimismo, se implementó el Programa Nuestras Raíces, dentro del Fondo Hondureño de Inversión Social.

En Nicaragua se creó recientemente la Procuraduría de Derechos Indígenas y en el Ministerio de Educación se incluyó en el Plan Nacional de Educación, el Sistema Educativo Autonómico Regional (SEAR). La Corte Suprema de Justicia de la Región Autónoma Norte crea además la Comisión sobre Justicia Indígena.

Un indígena Inga, Gabriel Muyuy, exsenador, fue nombrado titular de la Defensoría de los Pueblos Indígenas y Minorías Étnicas de la Defensoría del Pueblo de Colombia. En Perú, por primera vez, se instala en 2002, un órgano de alto nivel con participación indígena: el Consejo de Nacionalidades Andinas, Amazónicas y Pueblos Afroperuanos (CONAPA). Años antes, con apoyo estatal y de la organización AIDESEP, se inició el Programa de Formación de Maestros en Educación Bilingüe Intercultural del la Amazonía Peruana (FORMABIAP).

En Brasil, además del funcionamiento de la FUNAI, entidad indigenista del Estado, se ha creado la Comisión de Salud Indígena en el Ministerio de Salud. Un movimiento de organizaciones indígenas y ONGs están luchando para la creación de la Secretaría de Educación Indígena, en el ministerio respectivo. Especialmente los países que ratificaron el Convenio 169 de la OIT, han ido creando o cambiando su institucionalidad para la atención de los pueblos indígenas. Algunos organismos in-

ternacionales en sus programas de apoyo, requieren un rol activo de los pueblos indígenas. La resolución V de la Organización Panamericana de la Salud da instrucciones a los países (1994) miembros a tomar medidas en este campo. De igual manera la Directriz Operativa 4.10 del Banco Mundial, la directriz sobre medio ambiente y cultura del BID, entre otros.

d) Reafirmando los espacios de poder local tradicional

Un elemento que hay que resaltar en las organizaciones modernas de los pueblos indígenas, es el esfuerzo por fortalecer las instituciones tradicionales en la gestión del poder local y la administración de justicia.

En Guatemala, la asociación que aglutina a los alcaldes municipales indígenas, también incorpora a las autoridades tradicionales de las comunidades. Dos experiencias muy importantes a este nivel son la Alcaldía Indígena de Sololá (no municipal), que ha venido funcionando por centenares de años en la administración de justicia de las comunidades kaqchikeles. Entre los quichés existe la experiencia de la Junta de Alcaldes Auxiliares de Totonicapán.

En Honduras los consejos de caciques pech, xicaques tienen aún vigencia. Los lenkas ha logrado mantener la autoridad indígena mediante las cofradías, así existe el Consejo de Gobierno Lenka. Los Nahua/pipiles de Izalco, El Salvador, trata de mantener la Alcaldía del Común. Los “alcaldes de Vara” mantienen su autoridad, aunque debilitada, en las comunidades indígenas de Matagalpa, Sébaco, Subtiava, Monimbó, entre otros pueblos del Pacífico de Nicaragua. En la Costa Atlántica de Nicaragua destacan la administración de justicia de los wihtas o jueces comunales miskitos; así como los síndicos en la administración de las tierras comunales. En Belice, más de treinta comunidades k’eqch’és y mopanes conservan sus alcaldía indígenas y están organizadas mediante la Asociación de Alcaldes de Toledo.

En Panamá, los caciques tienen mucha importancia para el sistema político panameño. En el caso de los kunas de San Blas, estos ejercen el poder en la comarca, y los sailas lo hacen a su vez en cada una de sus comunidades bajo sus propias instituciones y normas. Los teribe/naso de Panamá aún mantienen un sistema de reinado. En Costa Rica, si bien las Asociaciones de Desarrollo son una figura impuesta, varios pueblos



se han apropiado del modelo dándole su propio matiz, como ocurre con el pueblo bribri de Talamanca.

En Chile y Argentina los lonkos mapuches han ido tomando fuerza en las luchas por la tierra y la gestión comunal. En Neuquén, Argentina, se ha constituido el Parlamento Mapuche. En el trapezio andino, los aymaras han constituido el parlamento aymara trinacional (Perú, Chile y Bolivia). En Bolivia, las autoridades tradicionales tallas, mallkus aymaras van tomando fuerza organizativa en los gremios como la CSUTCB y sus acciones de lucha. La legislación boliviana reconoce el ejercicio del derecho consuetudinario.

La espiritualidad indígena va tomando cada vez un espacio de importancia en varios movimientos indígenas, como son de los mayas de Chiapas y Centroamérica, los yachak en Ecuador, los yatiris y amautas en Perú y Bolivia y las machis entre los mapuches de Chile y Argentina.

c) Experiencias de negociación política

Entre las negociaciones que se originaron en situaciones de guerra se encuentran: los Acuerdos de San Andrés (Chiapas, México, 1995), donde el tema indígena es medular, no obstante incorpora la demanda nacional. En las distintas mesas de trabajo participaron gran cantidad de organizaciones indígenas y sociales de todo México. Los analistas señalan los sucesos de Chiapas como el antecedente de los cambios sucesivos en el sistema político y la correlación de fuerzas. Los Acuerdos de Paz en Guatemala, firmados en 1996, incluyó en su punto 3 la Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas. Hubo una enorme labor de incidencia de la sociedad civil indígena en el proceso de negociación, que permitió la afloración de un liderazgo propositivo y con capacidad de consenso. Los Acuerdos de Yuli (Nicaragua), se dieron entre el gobierno sandinista y las fuerzas insurgentes miskitas en 1987. Este acuerdo tiene directo impacto en la gobernabilidad del proceso autonómico para la Costa Atlántica.

Entre las negociaciones que se originaron en grandes movilizaciones se encuentran: Negociación de las Peregrinaciones Indígenas de Honduras (1993-1997), la primera peregrinación la realiza el pueblo lenca organizado en COPIN y luego por la CONPAH, la organización nacional. Las reivindicaciones eran muy amplias, desde tierras, carreteras y progra-

mas educativos, hasta una ley indígena. Tuvieron enorme costo social para los pueblos indígenas. Fue la primera experiencia de negociación que evidenció debilidad en la estrategia indígena; no obstante, se crearon en el proceso de negociación una Comisión de Interinstitucional de Convergencia y una Comisión de Garantes, así como un Plan de Acción Presidencial de poco cumplimiento.

En 1991, en Bolivia se realizó la “Marcha por la vida y la dignidad de los pueblos indígenas” del Oriente Boliviano dirigidos por la CIDOB, que llegan hasta la ciudad de La Paz. Además de los logros en el reconocimiento de territorios y leyes específicas, tuvo lugar el primer encuentro de hermanamiento entre dos movimientos, el amazónico y el del altiplano. Se produjo una solidaridad sin precedentes, ya que se logró sensibilizar a la sociedad boliviana sobre las necesidades y propuestas de los pueblos del Oriente, Amazonía y Chaco Boliviano. En años siguientes la CIDOB ha reeditado estas marchas.

Los indígenas de tradición aymara, dirigidos por la CSUTCB, han optado por la movilización y bloqueos de carreteras durante la última década, provocando el desabastecimiento de la capital. Los gobiernos y la dirigencia de la CSUTCB han firmado acuerdos sobre dotación de tractores para la agricultura y creación de una universidad indígena, aunque la bandera de lucha se ha ido orientando más al ámbito de carácter nacional: la derogatoria de leyes de privatización, la reforma educativa, la participación popular, la no venta del gas. El movimiento ha tendido a radicalizarse debido al incumplimiento de los acuerdos por parte de los gobiernos de turno. Los líderes de la CSUTCB han empezado a incorporar en su discurso la autodefensa. Lo mismo ocurre con los cocaleros del Chapare cochabambino que se oponen a la erradicación de los cultivos de la hoja de coca que está arraigado a la cultura e historia indígena. La defensa de sus cultivos la han combinado con otras reivindicaciones como la defensa del agua, contra la exportación del gas por puertos chilenos y contra las medidas neoliberales.

No hay duda que el movimiento indígena ecuatoriano se ha convertido en la vanguardia del movimiento indígena continental. Si se habla de la década de los ochenta del siglo pasado como la década perdida para Latinoamérica, para los indígenas del Ecuador fue una década ganada, ya que se convirtieron en el principal actor político y social de la década. Los sucesivos levantamientos indígenas han echado por tierra proyec-



tos privatizadores de la tierra, empresas públicas y otras medidas anti-populares de diversos gobiernos hasta el propio derrocamiento del presidente Jamil Mahuad en el año 2000. La CONAIE ha combinado una amplia capacidad propositiva en los temas nacionales, ha logrado expresar las demandas nacionales trascendiendo lo étnico, logrando encausar un torrente popular. Producto de su experiencia negociadora han logrado la creación y cogestión de instituciones públicas en años anteriores, hasta llegar a un cogobierno.

f) Construyendo experiencias autonómicas

Un principio muy difundido en las organizaciones y comunidades indígenas es el de la “autogestión comunitaria”. Hay varias experiencias sobre un avance a nivel cualitativo en las autonomías políticas dentro de los marcos nacionales. Evidentemente, ésta sólo se puede dar sobre la base del control territorial y la capacidad real de gestionarla. Señalaremos dos experiencias de varias que hay en curso:

La primera experiencia de régimen autonómico se dio en Panamá, con la creación de la Comarca de Kuna Yala en 1938. Previamente tuvo lugar la “revolución Dule” en 1925. La ley 19 de 1953 por la que se organiza la Comarca de San Blas (hoy conocido como Kuna Yala), define los aspectos generales de la jurisdicción de las autoridades kunas. Los kunas en la práctica se han encargado de llevar la autonomía a todo nivel. Tanto que cuesta encontrar ámbito donde el control kuna no esté presente. Esto es reforzado por la ausencia de municipalidades, ya que estas funciones las asumen las autoridades tradicionales. Todo esto sin descuidar, afirmar y ejercer sus derechos como ciudadanos panameños.

En Nicaragua rige la Ley de Autonomía en las dos regiones autónomas de la Costa Atlántica de Nicaragua desde 1987, la misma que ha sido elevado a rango constitucional con la reforma de la constitución a mediados de los años 90. Se han creado dos regiones autónomas: Atlántico Norte (RAAN) y Atlántico Sur (RAAS) cuyos territorios abarcan aproximadamente el 50% de territorio nacional. La ley establece que las regiones tendrán gobiernos y parlamentos regionales autónomos, teniendo estos carácter pluriétnico. La ley reconoce los derechos de propiedad de las comunidades sobre las tierras y los recursos naturales. La jurisdicción de las autoridades tradicionales se circunscribe al ámbito

comunal, además se instauran municipios según la ley de municipalidades. Hay un notorio traslape de la circunscripción comunal, municipal y del gobierno regional que no posibilitan una buena química en el proceso autonómico, lo cual se agudiza con las intromisiones del poder central de Managua. La autonomía es aún una meta de los pueblos indígenas y comunidades étnicas de la Costa Atlántica de Nicaragua. Se hacen importantes esfuerzos desde la sociedad civil para hacer realidad la autonomía en diversos ámbitos. Cabe destacar el trabajo arduo en ese sentido, de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN).

g) Presencia internacional

En los años ochenta, pero con más intensidad en los noventa, las organizaciones indígenas han revalorado la importancia de tener presencia en los espacios internacionales donde se definen políticas, instrumentos y acuerdos que han de afectar la vida de los pueblos indígenas.

La existencia de organismos indígenas internacionales, ha facilitado dicho proceso posibilitando una participación más organizada y con propuestas de los pueblos indígenas en los diversos foros mundiales. El Consejo Mundial de Pueblos Indígena y la Alianza Mundial de los Pueblos Indígenas de los Bosques Tropicales, así como organismos regionales como el CORPI, CICA, CISA, COICA, han incidido en organismos de Naciones Unidas y la OEA. Así una nutrida delegación de organizaciones indígenas ha participado en la elaboración de los proyectos de Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas en el seno de ONU, así como la Declaración Americana de los Derechos de los Pueblos Indígenas en el marco de la OEA (ambos instrumentos pendientes de aprobación).

Las organizaciones indígenas se han abierto espacio en las grandes cumbres mundiales que ha organizado las Naciones Unidas, donde han llevado propuestas y realizado cabildeo político e incidencia para influir en las decisiones. Hay una amplia documentación sobre este ámbito de la lucha indígena. A menudo en estos foros se ve que hay poco espacio para los pueblos indígenas y las sociedades civiles, muy al contrario del que tienen los gobiernos y consorcios internacionales.

Ejercicio final

- 1.- Hagamos una revisión de la legislación indígena de nuestro país y veamos qué dice sobre la participación política de los pueblos indígenas.
- 2.- Hablamos con un anciano de nuestra comunidad y le preguntamos sobre su idea o concepto sobre la “acción política indígena”. La idea es buscar propuestas para una manera indígena de hacer política.
- 3.- De la lista elaborada al iniciar esta unidad, discutamos: ¿por qué hay pocos indígenas que han podido llegar a ser alcaldes o diputados?, ¿se debe al trato de los partidos políticos hacia los indígenas?, ¿los pueblos indígenas no están interesados en participar políticamente?, ¿nos falta formar nuestros propios cuadros políticos?

Unidad 4

Estrategias para la consolidación de los derechos indígenas

En esta unidad se presentan algunas conclusiones generales que dan cuenta de las estrategias empleadas por los movimientos indígenas para legitimar su participación en distintos ámbitos nacionales e internacionales.

Actividad introductoria

- 1.- Hacemos un recuento de las principales luchas que los indígenas de nuestro país han dado en la última década. Los ordenamos según año, tipo de lucha (local, nacional) y tipo de problemática que la originó.
- 2.- Escogemos la que consideremos la lucha indígena más importante que se haya dado en nuestro país. Al respecto identificamos:
 - 2.1 Lugar y pueblo que lo impulsó;
 - 2.2 causas de la lucha;
 - 2.3 ¿cómo la organizaron?, ¿cuál fue la participación comunitaria?;
 - 2.4 ¿qué estrategias de lucha se emplearon?;
 - 2.5 ¿cuáles fueron las respuestas del Estado?;
 - 2.6 ¿cuáles fueron los resultados?;
 - 2.7 ¿cuánto duró la lucha?;
 - 2.8 ¿cuáles se pueden señalar como los aspectos fuertes y débiles de esta lucha?;
- 3.- Enumeramos algunas luchas indígenas de otros pueblos hermanos que hayan trascendido al ámbito internacional

Lección 1: Principales estrategias para la consolidación de los derechos indígenas

La creación de una conciencia social acerca de los derechos indígenas tiene como su primer y principal destinatario a los propios pueblos in-

dígenas, pero en general a la sociedad civil y a la sociedad política. Un aspecto importante para la difusión de los derechos humanos es el papel que pueden cumplir los organismos internacionales ante instancias nacionales y otros organismos internacionales como parte de una estrategia de abogacía por el cumplimiento de los derechos humanos en el marco de la solidaridad internacional.

La misma naturaleza de los conflictos que a diario viven los pueblos indígenas ha hecho que buena parte de los esfuerzos educativos de sus organizaciones estén orientados a la difusión de los derechos humanos universales en el seno de sus propias organizaciones, así como a la identificación y comprensión colectiva de los derechos que tiene cada pueblo indígena en tanto que pueblo o etnia.

El instrumento internacional que más ha contribuido a la comprensión y difusión del derecho de los pueblos ha sido sin duda el Convenio 169 de la OIT.

La complejidad de la problemática expuesta, hace difícil entresacar conclusiones respecto a las principales estrategias empleadas por los movimientos étnicos en su proceso de afianzamiento como interlocutores políticos en sus respectivas sociedades nacionales.

A pesar de las peculiaridades de cada reivindicación o de cada avance en materia del autodesarrollo étnico hay elementos o rasgos comunes que merecen ser destacados. Se enumeran a continuación esos elementos estratégicos comunes:

a) La capacidad de diálogo

El crecimiento de las organizaciones del movimiento indígena y étnico latinoamericano se expresan por su participación política en la vida local y nacional. Las formas asumidas y los recursos empleados son múltiples. La historia demuestra que no son pocas las confrontaciones con el poder. Sin embargo, una de las características de la irrupción de los movimientos étnicos en la vida nacional es la búsqueda de diálogo, para lograr consensos sobre tópicos de estricto interés étnico y lograr acuerdos sobre aspectos de interés nacional e incluso internacional.

Las mesas de diálogo han constituido instrumentos ampliamente empleados tanto para concluir con procesos de guerra interna como para lograr avances en la política social y económica en general. Experiencias como la guatemalteca, nos muestran la importancia crucial de la participación maya en los procesos de paz. Experiencias como la colombiana, nos indican las dificultades de arribar a esa misma construcción de la paz.

b) El manejo de las alianzas

Uno de los principales recursos empleados por los movimientos indígenas y étnicos es la búsqueda de alianzas intraétnicas, panétnicas e interétnicas. Las primeras tienen particular importancia sobre todo cuando el peso poblacional y geográfico de un pueblo indígena es grande, como ocurre con los pueblos andinos. El interés étnico general subsume el interés peculiar de grupos étnicos menores, aunque no los anula. Esto es ilustrado por las múltiples alianzas que manejan los diferentes grupos étnicos que componen el pueblo quichua en Ecuador y Bolivia o el pueblo aymara en Bolivia.

En Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia hay ejemplos de la capacidad organizativa de carácter panétnico. Organizaciones como COMPAH en Honduras, la ONIC en Colombia, CONAIE en Ecuador, AIDSEP en Perú, son una expresión de este tipo de alianzas con un alcance nacional o regional. En casi todos los países andinos también hay ejemplos de alianzas regionales, en el marco de organizaciones nacionales. Las organizaciones filiales de ONIC en Colombia y CONAIE en Ecuador son una muestra de lo dicho.

Las organizaciones indígenas de países del Pacto Amazónico, COICA, son un ejemplo de alianza indígena internacional. Las alianzas interétnicas, es decir entre grupos indígenas y mestizos con distintos matices, aparecen a lo largo de toda América Latina.

c) El manejo de la resistencia cultural y la endoculturación

Las organizaciones indígenas y étnicas privilegian los procesos de identidad socio histórica, cultural y lingüística y es a partir de esta causa, que profundizan los procesos de su propia identidad. La identidad se sustenta en una explícita estrategia de resistencia cultural que, sin em-



bargo, no se contradice con las opciones y oportunidades de acceder al manejo de la cultura, el conocimiento, la comunicación e incluso la economía global.

Otra estrategia de resistencia es la endoculturación, como se manifiesta en distintos procesos indígenas latinoamericanos.

d) La opción por la identidad sustentada en la territorialidad

Las experiencias latinoamericanas muestran que un eje esencial de la identidad es la cuestión territorial. Dependiendo de las circunstancias particulares de cada situación histórica, un rasgo común es la lucha territorial. A veces esta lucha se manifiesta en luchas por la tierra con matices evidentemente agrarios y en otras ocasiones con matices territoriales. Sin embargo, en muchas de estas luchas, por no decir en todas, subyace el elemento de restitución o conservación de los territorios ancestrales de origen que hacen a la reproducción material y espiritual de los pueblos

Las luchas por preservar los resguardos indígenas en Colombia o por reconstituir los ayllus o marcas en Bolivia, o los territorios de las nacionalidades en Ecuador, son ejemplos de lo señalado.

e) La participación de los movimientos étnicos en los partidos o movimientos políticos y sociales para elecciones populares

Otra manifestación orgánica es la participación de los movimientos étnicos en los partidos o movimientos políticos, con miras a acceder a los poderes locales o regionales. La participación del CRIC, en el Cauca, Colombia para elecciones de gobernador departamental es un ejemplo. El acceso al poder regional o micro local se pueden ilustrar ampliamente, a través del acceso a diputaciones (Guatemala, Ecuador), prefecturas (Colombia, en el Cauca) o alcaldías (en casi todos los países andinos). También se expresan en alianzas con movimientos sociales de carácter popular, como el caso de la alianza entre CONAIE y la Coordinadora de Movimientos Sociales e incluso con militares, en el denominado pacto militar-indígena de enero del 2001.

Aunque no siempre existe credibilidad ante las elecciones por los fracasos acumulados en la historia reciente, y por la falta de confianza en las

instituciones de gobierno, los movimientos étnicos buscan formar movimientos políticos, como el movimiento regional Xel-jú en Quetzaltenango, Guatemala, partidos o movimientos interétnicos como el Pachakutik en Ecuador o partidos indígenas de carácter regional o nacional, como en Bolivia. La idea parece ser el logro de la representatividad pública.

f) La capacidad de crear condiciones de democracia interna

Los casos brevemente reseñados muestran hasta qué punto los mecanismos de consulta son recursos ampliamente usados por los movimientos étnicos. A diferencia de la sociedad mestiza, con estructuras generalmente cupulares, los movimientos étnicos e indígenas promueven mayores y mejores mecanismos de consulta y de consenso interno, base para la toma de decisiones. La circulación de las dirigencias indígenas está ligada a los propios mecanismos de formación de su liderazgo. Las prácticas democráticas al interior de los movimientos étnicos se constituyen en un aporte para la construcción de la democracia en los países específicos.

g) La formación de los recursos humanos para el incremento de la capacidad de gestión.

La opción por el autodesarrollo ha incidido en la estrategia general de los movimientos étnicos para formar sus recursos humanos para la gestión del autodesarrollo. La modernización de los procesos de reforma del estado ha sido una de las exigencias de orden externo que han contribuido para la búsqueda de opciones en la formación de los recursos humanos. Esta estrategia tiene distintas expresiones y recursos y depende del nivel organizativo de los propios movimientos u organizaciones indígenas, de modo que existe una amplia gama de respuestas concretas.

Los movimientos étnicos de mayor trayectoria política han optado por formar a sus propios líderes en planificación estratégica, planificación participativa, planificación operativa, así como en los mismos instrumentos de planificación exigidos desde los procesos de modernización y transformación del estado.

Los recursos de la gestión indígena son la consulta, la búsqueda de consensos, la ampliación de la consulta democrática y son atributos a

los que los movimientos étnicos aspiran la transparencia administrativa y financiera, la credibilidad social en torno a la gestión, la lucha contra la corrupción, la vigilancia del gasto y la rendición de cuentas

El contexto político internacional del llamado combate a la pobreza, así como la reconversión de la deuda externa o el pago de la deuda social interna son el nuevo marco para la formación de los recursos humanos de los pueblos indígenas de cara a su participación en la vida pública.

h) Participación indígena y construcción de las Agendas Nacionales

La causa indígena puede ser en buena medida asumida por la sociedad nacional al mismo tiempo que pone de manifiesto la capacidad del movimiento indígena para rebasar las expectativas y demandas étnicas y representar los intereses nacionales, desde perspectivas diferentes pero complementarias.

i) La opción por la educación indígena, bilingüe e intercultural

Todos los ejemplos de los países analizados, con las diferencias del caso, dan cuenta de que sus movimientos étnicos han optado por una educación diferenciada, que rescate la lengua y la cultura y que responda a las necesidades básicas de educación.

La mayoría de los ejemplos muestra la “territorialización educativa”, manifestada a distintos niveles, siendo quizá el más importante el del desarrollo curricular diversificado. Esta opción también exige el desarrollo de conceptos pedagógicos de una pedagogía indígena en condiciones de aportar a la pedagogía universal y de retomar de ella los elementos más útiles o los que aportan y enriquecen la propia opción pedagógica. Asimismo, demanda la formación de docentes, administradores, planificadores, investigadores que pedan realizar de manera eficiente y con calidad la gestión pedagógica e institucional de la educación indígena.

A mayor trayectoria de experiencias educativas endógenas aparecen dos fenómenos: una mayor interacción con los estamentos técnicos y administrativos del sistema educativo público y una mejor y más amplia preparación de los recursos humanos destinados a la educación indígena, etnoeducación e EBI/ EIB.



j) **La revaloración y dinámica de las cosmovisiones propias y la apropiación de la nueva tecnología**

Todos los proyectos de desarrollo parten de una valoración y actualización de sus cosmovisiones propias, los modos de vida, los conocimientos y valores propios de cada cultura indígena particular. Esta valoración y reapropiación no están reñidas con los avances de la modernidad ni con la apropiación individual y colectiva de tecnologías de punta, entre las que deben destacarse el acceso a los medios informáticos.

Ejercicio final

1. Identificamos las estrategias utilizadas en lo que consideramos han sido las principales luchas de los indígenas de nuestro país.
2. Analizamos los alcances y las limitaciones de cada una de las estrategias señaladas en esta unidad.



Bibliografía

- Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Lenguas Vernáculas*. Obra antropológica 1993, XII. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Albó, Xavier. *El retorno del indio*. Revista Andina, No. 18. Cusco: Centro Bartolomé de las Casas, 1991.
- Aragón, Aquino, et. al., ¿Quiénes somos? El tema de la identidad en el Altiplano. Lima: Mosca Azul Editores, Universidad Nacional del Altiplano, 1988.
- Binns Söri, David. *Avances de la Educación Bilingüe Intercultural en Panamá, en CCNIS-CONCULTURA-Tierras Nativas. Pueblos indígenas en Centroamérica: Procesos políticos, identidad y desarrollo*. Vol. I., Memoria de la II Jornada Indígena Centroamericana sobre Tierra, Medio Ambiente y Cultura. San Salvador, 26 julio–1 agosto, 1999. 2da. Ed. 2001. Cartago, Costa Rica. pp. 64 - 67.
- Bonnett, Diana. *El Protector de Naturales en la Audiencia de Quito, siglos XVII y XVIII*, FLACSO-Sede Ecuador/Abya Yala, Cayambe. Ecuador, 1992.
- Chiodi, Francesco. *Educación, identidad y cambio cultural en la comunidad de Tlahuitoltepec, mixe, México*. En: *Pueblos indígenas y educación*, No. 10, 1989.
- Comisión Nacional de Bilingüismo/ Brasil. *Proposta de metas para o plano nacional de educação, Educação Escolar Indígena prevista na LDB (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação)*, Comisión Nacional de Bilingüismo, Brasília, 1997.
- Crespo F., Carlos. *Continuidad y ruptura: “La guerra del agua” y los nuevos movimientos sociales en Bolivia*, En: *OBSERVATORIO SOCIAL DE AMERICA LATINA*, CLACSO, OSAL (ed.), septiembre 2000, pp21-27

- CRIC-a. “Formación de maestros comunitarios en la vida y para la vida”, Programa de Educación Bilingüe del CRIC, Colombia. Componente de Formación Superior. Ponencia presentada al III Seminario Internacional de los países andinos “Los pueblos indígenas y la propuesta curricular en la EIB”, Universidad San Simón-PROEIB Andes, Cochabamba, 23 al 28 de octubre de 2001.
- CRIC-b. Situación de la educación indígena en Colombia”, Ponencia presentada al III Seminario Internacional de los países andinos “ Los pueblos indígenas y la propuesta curricular en la EIB”, Universidad San Simón-PROEIB Andes, Cochabamba, 23 al 28 de octubre de 2001.
- Cunningham, Myrna. En memoria “Seminario Universidades Indígenas y Programas Afines”. San José. Costa Rica: UPAZ/URACCAN, 1997.
- Cunningham Kain, Myrna. URACCAN: Una experiencia de Universidad Intercultural. En CCNIS, CONCULTURA - TIERRAS NATIVAS. “Pueblos Indígenas en Centroamérica: Procesos políticos, identidad y desarrollo”. Vol. I. Memoria de la II Jornada Indígena Centroamericana sobre Tierra, Medio Ambiente y Cultura. Cartago, Costa Rica, 2001.
- Durán, Leonel. Cultura e identidad en México y política cultural. En: Pueblos indígenas y educación No. 2, Abya -Yala, Quito, 1987.
- Escarrolla, Armando; Paredes, Gustavo; Smith, Guillermo. Ponencia de la República de Panamá presenta a la I Jornada Iberoamericana de Educación Intercultural Bilingüe, Bogotá, 27 al 29 de octubre de 1997, OEI.
- Fundación Rigoberta Menchú Tum; UNESCO; Países Bajos (Eds.). Diagnóstico de la realidad educativa de Mesoamérica, Guatemala, 1998.
- García Rivera, Fernando. Diseño curricular de formación docente y educación primaria y su relación con la participación comunitaria en la experiencia de FORMABIAP. Ponencia presentada al III Seminario Internacional de los países andinos “Los pueblos indígenas y la propuesta curricular en la EIB”, Universidad San Simón-PROEIB Andes, Cochabamba, 23 al 28 de octubre de 2001.
- Gobierno de Nicaragua, Ministerio de Educación. Informe, Managua, octubre de 1997. I Jornadas de Educación Intercultural Bilingüe para Cuadros Superiores de los Sistemas Educativos, OEI, Bogotá, Colombia, 27 al 29 de octubre de 1997.



- Hamel, Rainer Enrique. Droits linguistiques universels et diversité culturelle: critères sociolinguistiques. Traduit de l'espagnol par Jacques Maurais, En: Langues et Sociétés en Contact, Mélanges offerts à Jean-Claude Corbeil, publiés par Pierre Martel et Jacques Maurais, Sonderdruck aus CANADIANA ROMANICA 8, Maz Niemeyer Verlag, Tübingen, 1994.
- Jung, Ingrid. El reto de la interculturalidad en el Perú. En: Pueblos indígenas y educación, No. 21, Tomo VI, PEBI, Abya-Yala, Quito, 1992.
- Justo Garza, Susana; Quiñónez Sánchez, Luis. Situación del enfoque intercultural y de la educación intercultural bilingüe en México. Informe ponencia presentada a las I Jornadas Iberoamericanas de Educación Intercultural Bilingüe para cuadros superiores de los Sistemas Educativos, OEI, Bogotá, 27 1 29 de octubre de 1997.
- Kleymeyer, David Charles. Expresión cultural y desarrollo de base. Ed. Abya-yala. Cayambe Ecuador, 1993.
- Kluckhohn, C. citado por Geertz, Clifford. La interpretación de las culturas. México, Ed. Gedisa 2ª. Reimpresión, 1991.
- López, Luis Enrique. Programa de Formación de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos - PROEIB Andes. La educación de jóvenes y adultos indígenas en Bolivia Informe Final del Programa de Formación de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos - PROEIB Andes, Universidad Mayor de San Simón y Cooperación Técnica Alemana - GTZ. Junio 2000 Cochabamba, Bolivia.
- Loncón Antileo, Elisa. Experiencia de educación intercultural bilingüe en Chile, El caso mapuche, Aciertos y desaciertos. En: Ministerio de Educación, DIGEBI, Memorias: Seminarios nacionales e internacionales sobre educación bilingüe intercultural, Guatemala, 1997.
- López, Luis Enrique. La educación en áreas indígenas de América Latina: Apreciaciones comparativas desde la educación bilingüe intercultural. En: Revista paraguaya de estudios sociológicos, Asunción, No. 88, año 30, 1993.
- Montaluisa, Luis. La descentralización de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador. En: MINEDUC-DIGEBI, Seminarios nacionales e internacionales sobre educación bilingüe intercultural, Memorias, Guatemala, 1997.

Moya, Alba. Atlas de Historia Andina, De la época prehispánica a los albores del siglo XIX, LAEB (Eds.), Cuenca , Ecuador, 1995.

Moya, Ruth. Desde el aula bilingüe. PEMBI (eds.), Quetzaltenango, 1996.

Naciones Unidas (eds.). Punto 3 del Acuerdo de Paz firme y duradera, Acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas. Suscrito en ciudad de México por el gobierno de la República de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca, 32 de marzo de 1995, ed. Cholsamaj, Guatemala, 1995.

ONIC/ Jiménez Rosalba. Los retos y desafíos de un currículo propio de los pueblos indígenas de Colombia dentro del contexto de la etnoeducación. Ponencia presentada al III Seminario Internacional de los países andinos “Los pueblos indígenas y la propuesta curricular en la EIB”, Universidad San Simón-PROEIB Andes, Cochabamba, 23 al 28 de octubre de 2001.

Orán, Reuter. Lucha del pueblo kuna por sus identidad, en CCNIS-CONCULTURA-Tierras Nativas, Pueblos indígenas en Centroamérica: Procesos políticos, Identidad y Desarrollo, Vol. I, Memoria de la II Jornada Indígena Centroamericana sobre Tierra, Medio Ambiente y Cultura. San Salvador, 26 de julio / 1 de agosto 1999. 2da. Ed.2001. Cartago, Costa Rica.

Pérez, Elizardo. Warisata, La Escuela Ayllu. 2da. Edición, Bolivia: Editorial Hisbol, 1992.

Proyecto formación de maestros de educación básica/MINED, Estudio sobre necesidades de formación de maestros de educación básica. 1º. y 2º. Ciclo, San Salvador, septiembre de 1997.

PGFD, Programa Guaraní de Formación Docente. Programa Guaraní de Formación Docente. Ponencia presentada al III Seminario Internacional de los países andinos “Los pueblos indígenas y la propuesta curricular en la EIB”, Universidad San Simón-PROEIB Andes, Cochabamba, 23 al 28 de octubre de 2001.

Reeve, Mary Elizabeth. Los Quichuas del Curaray. El proceso de formación de la identidad, Abya-Yala, Museo Antropológico del Banco Central de Guayaquil, Quito, 1988.

República Argentina, Ministerio de Educación. Plan social educativo. Resolución del Consejo Federal de Educación, Buenos Aires 29 de septiembre de 1999. Ponencia presentada al III Seminario Internacional de



Pueblos Indígenas Andinos “Los Pueblos Indígenas y la Propuesta curricular en EIB”, Universidad San Simón, Cochabamba, 23 al 28 de octubre de 2001.

República de Brasil. Encaminhamentos e reivindicações dos resultados do encontro nacional de Coordenadores de Projetos da Educação Indígena. Brasília, DF, BR, outubro, 1997.

República de Brasil. O governo brasileiro e a educação indígena, Documento presentado ante la I Jornada Iberoamericana de Educación Intercultural Bilingüe. Bogotá, 27 al 29 de octubre de 1997, OEI.

República de Ecuador. El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y formación docente en el Ecuador. Seminario Internacional de Pueblos Indígenas de los países Andinos, “Los pueblos indígenas y la propuesta curricular en la EIB”. PROEIB Andes, Universidad San Simón, Cochabamba, 23 al 28 de octubre de 2001.

República de El Salvador. Documento presentado ante la I Jornada Iberoamericana de Educación Intercultural Bilingüe. Bogotá, 27 al 29 de octubre de 1997, OEI.

República de Venezuela. Proyecto de Relanzamiento y Optimización del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe. Ponencia presentada a la I Jornada Iberoamericana de Educación Intercultural Bilingüe, Bogotá, 27 al 29 de octubre de 1997, OEI.

Troconis de Veracoechea, Ermita. Estudio preliminar y recopilación, Los censos de la iglesia colonial venezolana, Sistema de préstamos a intereses, Fuentes para la historia colonial de Venezuela. Biblioteca de la Academia Nacional De La Historia (ed.), Caracas, 1982, T I.

URACCAN. Indígenas 2000: Seminario Internacional Acceso a la Educación Técnica y Superior de los Pueblos Indígenas y Comunidades Étnicas. Bilwi – Nicaragua: URACCAN, 2000.

Vallejos Cataldi, Aura R.; González, Teresa; K. Da Cunha, Zulema. Informe Nacional, Asunción, Paraguay, 1997. Ponencia presentada a I Jornadas Iberoamericanas de Educación Intercultural Bilingüe para cuadros superiores de los Sistemas Educativos, OEI, Bogotá, 27 al 29 de octubre de 1997.

Vargas, Humberto y Kruse, Thomas. Las victorias de abril: una historia que aún no concluye. En: Observatorio social de América Latina, CLACSO, OSAL (ed.), septiembre 2000.

Tapia, Luis. La crisis política de abril. En: Observatorio social de América Latina. CLACSO, OSAL (ed.), septiembre 2000.

Santa Cruz Molina, Juan Carlos et. al.. Informe Nacional de Costa Rica, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Indígena. Ponencia presentada a la I Jornada Iberoamericana de Educación Intercultural Bilingüe, Bogotá, 27 al 29 de octubre de 1997, OEI.

Stavenhagen, Rodolfo. Comunidades étnicas en Estados Modernos. En: América indígena, Instituto Indigenista Interamericano, México.

SEP. Situación del enfoque intercultural y de la educación intercultural bilingüe en México. Ponencia presentada a la I Jornada Iberoamericana de Educación Intercultural Bilingüe, Bogotá, 27 al 29 de octubre de 1997, OEI.

Revista paraguaya de estudios sociológicos. Asunción, No. 88, año 30, 1993.

Willca Siñani, Tomasa. El Surgimiento de Experiencias de Educación Superior Indígenas en Centroamérica. La Paz, Bolivia: DECOS, 2002. Inédito.

Wray, Natalia. Constitución del movimiento étnico-nacional indio en el Ecuador. En: América indígena, Instituto Indigenista Interamericano, México.

Zimmermann, Klaus. Formas de agresión y defensa en el conflicto de las lenguas española y portuguesa con las lenguas amerindias. Institute of Latin American Studies, University of Stockholm, 1994.

Textos legales

República de Bolivia. Decreto Presidencial de ejecución del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en la República de Bolivia, En: Pueblos indígenas y educación, P. EBI/Abya-Yala (eds.), Quito, 1 125-126, Tomo VI, enero-marzo, No. 21, 1992.

República de Bolivia. Ley de participación popular. Ley de capitalización. Ley de descentralización. Servando Serrano Torrico (editor autorizado, República de Bolivia), Cochabamba, Bolivia, 1995.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Decreto 804 de 1995. Reglamento del Título II, Capítulo 3 o de la Ley 115; Educación para grupos étnicos, Bogotá, julio de 1997, Serie Normas.

República de Chile. Constitución Política de la República de Chile, Universidad Autónoma de México y el Fondo de Cultura Económica, México, 1994.

República de Ecuador. Constitución Política de la República del Ecuador, Registro Oficial No. 93 de 23 de diciembre de 1992. Constitución aprobada por el Plenario de las Comisiones Legislativas del Congreso Nacional, en Quito, el 31 de marzo de 1993. Las citas son de la edición cargo del la Universidad Nacional Autónoma de México, Fondo de Cultura Económica, 1a ed, México, 1994.

República de Los Estados Unidos Mexicanos. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Edición del Instituto de Investigaciones Jurídicas, Fondo de Cultura Económica, México, 1994.

República de Guatemala. Constitución Política de la República de Guatemala, Universidad Autónoma de México y el Fondo de Cultura Económica, México, 1994.

República de Nicaragua. Constitución Política de la República de Nicaragua, aprobada por la Asamblea Constituyente el 19 de noviembre de 1986. Edición de la Universidad Autónoma de México y el Fondo de Cultura Económica, México, 1994.

República de Panamá. Constitución Política de la República de Panamá, Constitución de 1972, modificada por los Actos Reformativos de 1978 y por el Acto Constitucional de 1983. Edición de la Universidad Autónoma de México, Fondo de Cultura Económica, 1994.

República de Paraguay. Constitución Nacional del Paraguay, 1992, Universidad Autónoma de México y el Fondo de Cultura Económica, México, 1994.

República de Perú. Constitución Política del Perú, aprobada por el Congreso Constituyente Democrático y aunque sujeta a referéndum fue publicada el 7 de septiembre de 1993. Universidad Nacional Autónoma de México y el Fondo de Cultura Económica, México, 1994.

República de Venezuela. Constitución de la República de Venezuela, 1983, Universidad Autónoma de México y el Fondo de Cultura Económica, México, 1994.

blanca



Módulo 3:

**Derechos educativos
de los pueblos
indígenas**

blanca

Introducción

Este Módulo pretende ser un material guía para el desarrollo del tema de los derechos educativos de los pueblos indígenas. Se ha preferido enfocar los temas con un sentido crítico y reflexivo, para que puedan ser discutidos individual y colectivamente. La idea básica es introducir al participante en el análisis crítico a partir de la cultura indígena, para lo cual se pretende partir del conocimiento y la experiencia previa, con el propósito de construir ideas y una mejor lectura de los hechos históricos y de la vida cotidiana en la comunidad étnica y en el país.

El módulo está compuesto por cuatro unidades y abarca los siguientes aspectos:

- Valores, cultura e identidad de los pueblos indígenas
- La lengua como fundamento de los procesos culturales y educativos
- Participación indígena en los procesos educativos
- Educación superior indígena

Deseamos a nuestros participantes la mejor aventura en el descubrimiento y la formación de una conciencia de la cultura y el sentido de los valores de su comunidad. ¡Adelante!

Unidad 1 Valores, cultura e identidad de los pueblos indígenas

Esta unidad introductoria busca sentar las bases conceptuales y las interrelaciones de los términos valor, cultura, cosmovisión, identidad e interculturalidad, de uso muy común en el discurso reivindicativo y propositivo de los pueblos indígenas en el ámbito educativo. La reflexión en torno a estos conceptos se ubica en una perspectiva de categorías históricas y dinámicas, es decir que los pueblos han ido construyendo un sistema de valores, normas y formas de concebir el ser humano, la naturaleza y el universo. Cada pueblo tiene una construcción específica de cultura según sus condicionamientos históricos. Los elementos constituyentes de la identidad cultural van sufriendo modificaciones de diversos grados a través del tiempo, de manera que los pueblos refuncionalizan sus valores culturales a las nuevas condiciones que impone un nuevo sistema con otra cultura hegemónica.

En esta unidad se analizan las diversas facetas de los cambios culturales, su impacto en la identidad y el surgimiento del concepto de pluriculturalidad, como un eje transversal en las interrelaciones entre las sociedades y Estados nacionales. Se inicia esta unidad con una actividad introductoria, seguida de tres lecciones, un ejercicio final y dos lecturas complementarias.

Actividad introductoria

1. Hacemos un listado de los principios y valores que fundamentan nuestra cultura.
2. Averiguamos las semejanzas y diferencias que hay entre los valores de personas de distintos pueblos indígenas.
3. Razonamientos y descubrimos cuáles son los elementos que nos hacen únicos culturalmente y que nos dan identidad.



Lección 1: La relación entre valores, cosmovisión y cultura

a) ¿Qué son los valores?

Todos los pueblos estimulan en sus miembros la práctica de ciertos principios, que son los valores que fundamentan sus creencias acerca lo bueno y lo malo. Como tal, son principios que favorecen el desarrollo y la realización del individuo como persona. En el enfoque más social, los valores son todas aquellas creencias compartidas de lo que es importante y deseable, aquellos principios que al ser aceptados por los miembros del pueblo, influyen normando su comportamiento y sus decisiones. Esto es, los principios que son deseados y fomentados por el grupo, en el sentido de que su práctica enriquece y lleva a la superación de las personas y del pueblo pues esos valores, ayudan a modelar la conducta social y orientan las decisiones de los líderes. Algunos valores de carácter universal son: dignidad, libertad, igualdad, justicia. En las culturas indígenas son valores también la equidad, la solidaridad, cooperación, armonía y respeto a la naturaleza, respeto mutuo entre las personas y los pueblos, entre otros.

b) ¿Tienen que ver la tradición y la historia con los valores de un pueblo?

Cualquier reflexión sobre los pueblos indígenas tiene que emprenderse desde la consideración de su naturaleza, su mundo, su idea del tiempo, su historia y su cultura, de un modo tal que se integre su vida material, espiritual y sus relaciones con la naturaleza y con las otras personas. Se trata de retomar la visión de su filosofía, lo que se comprende como los propósitos que tienen los pueblos indígenas como pueblos y para con sus miembros, su pasado, su presente y sus proyecciones al futuro. Esto permite reconocer los principios y valores que fundamentan su herencia cultural y su misión en el cosmos.

c) ¿Qué es la cultura y cómo se forma?

El ser humano vive al interior de un mundo de relaciones que él mismo ha creado, estas relaciones forman la cultura. La cultura puede verse como el mundo de esas relaciones elaboradas, como un tejido. Constituye una forma de ver, buscar, interpretar el mundo a través de los sig-



nificados de esas relaciones y una manera de hacer las cosas y de determinar cuáles son las necesidades y prioridades. Las siguientes ideas explican mejor la naturaleza y el concepto de cultura:

- El modo total de vida de un pueblo;
- la herencia social que el individuo adquiere de su grupo;
- las maneras de hacer, pensar, sentir y creer y comportarse, esto es, una conducta social, pública, aprendida y coherente;
- también las significaciones que toman diversos objetos materiales y símbolos;
- un depósito del saber almacenado que permite a las personas adaptarse tanto al ambiente exterior como a otras personas.

Por cultura se quiere expresar tanto los bienes espirituales de un pueblo, como su conjunto de formas de ser sociales y de sus estructuras simbólicas de pensamiento. Es aquello mediante lo cual un pueblo codifica y expresa la experiencia y percepción que tiene de la realidad y lo traduce en un sistema de normas, actitudes, costumbres, formas de vida y de relación con los demás. Aunque una cultura puede ser definida de muchas maneras, lo importante es que involucra a todas las expresiones materiales y no materiales de un pueblo. El baile, la música, la tecnología, las artesanías, la vestimenta, el tipo de vivienda, la forma en la que se organiza el trabajo, la forma de cuidar a los niños, el conocimiento y la práctica de curar. La cultura implica tener una forma de vivienda, un tipo de parentesco, una forma de concebir el espacio y el tiempo, una forma de interpretar el mundo. En ese sentido la cultura es dinámica, es de producción colectiva, su construcción histórica que está estrechamente relacionada a tiempos y espacios concretos y específicos. De allí que la cultura está sujeta al cambio del medio ambiente natural y social.

d) ¿Los pueblos indígenas tenemos diferentes culturas?

Los pueblos indígenas por ser herederos de los pueblos precolombinos conservan, en diversos grados, una parecida conciencia social de su condición humana, y de todas las esferas de la vida, como lo que se refiere a sus sistemas de trabajo, el lenguaje y cosmovisión. Aunque su cultura haya sufrido modificaciones por contactos con extraños o la colonización, sus valores y cualidades más centrales se han conservado y todavía los identifica entre sí, les da identidad como pueblo. Determi-



nadas condiciones históricas y ambientales, hacen que cada cultura tenga algo de particular, los pueblos y civilizaciones cambian y se adaptan en el tiempo y espacio. Unos pueblos se desarrollaron desde la tradición nómada, otros proceden de una combinación de tradiciones agrícolas, otros de tradiciones más urbanas. De igual manera, sus sistemas políticos tienen diversos grados de complejidad.

En su proceso de desarrollo, los pueblos maduraron sus valores culturales y modelaron su identidad. Como los pueblos en muchos casos tenían diversos tipos de relación entre sí, se dieron también procesos de apropiaciones y recreaciones de los elementos culturales de otros pueblos. Esta forma de ver la historia, lleva a pensar que la cultura no es únicamente lo “del pasado”, sino que toman cuerpo las “refuncionalizaciones” (nuevas funciones para viejas formas) que los pueblos indígenas hacen de sus elementos culturales, de su religiosidad popular, etc. En efecto, algunos pueblos optan por estrategias de supervivencia cultural, como el caso ilustrado por las cofradías de los indígenas de Honduras, la costa del pacífico de Nicaragua y El Salvador.

e) ¿Cómo entendemos cosmovisión?

Puede verse como la conciencia colectiva propia de un grupo humano, fruto de un proceso de aprendizaje, cuyo objeto es el mundo en su totalidad. La cosmovisión se orienta a descubrir y mostrar el sentido y la significación que tiene el mundo como un todo. También se considera como el conjunto de criterios y valores con los que se ven, juzgan y evalúan los acontecimientos. La cosmovisión se manifiesta en los mitos, lo mismo que en el seno de una cultura particular, fundamentando todo el comportamiento y las relaciones entre las personas, la naturaleza y el cosmos.



Lección 2: Identidad cultural

a) ¿Qué es nuestra identidad?

La identidad es el sentido o imagen que tienen los seres humanos, como individuos y como colectividades, de pertenecer a un pueblo o grupo. No es un principio estático, sino, un proceso dinámico que resulta de la interacción humana. Está explicado por el hecho de que los miem-



bros de un pueblo, por lo general, comparten un lugar geográfico determinado (aunque puede haber pueblos que no tienen territorio, porque la mayoría han sido despojados de sus tierras), comparten una lengua materna (o los rezagos de ella) y, sobre todo, tienen una historia y una cultura común.

d) ¿Cómo influye la cultura sobre la identidad?

La identidad está íntimamente ligada a la cultura. Existe un efecto vigorizante de la cultura y sus expresiones, que alientan a los seres hacia un sentido compartido de pertenencia a una estructura social, a la solidaridad de grupo y provee la fuerza necesaria para defenderse colectivamente ante la agresión. Además del reconocimiento de los rasgos culturales que les son comunes a los miembros de un grupo, la identidad se establece sobre la base de elementos más profundos, que generalmente, pasan desapercibidos para personas extrañas al grupo o pueblo.

De acuerdo a Mariano López, un dirigente Tzotzil de Chamula (Chiapas, México), *“la cultura es como un árbol, si las ramas verdes – el lenguaje del pueblo, sus leyendas y costumbres – se cortan sin cuidado, las raíces que unen a la gente a su lugar en la tierra y entre sí también, comienzan a marchitarse. El viento, la lluvia y los elementos, se llevan el humus, y la tierra se convierte en desierto”* (López, citado por Kley-meyer, 1993: 295). La cultura nos convierte en algo parecido a los caracoles, esto es, seres que andamos por la vida con nuestro “fardo cultural” a cuestas. Ya vimos cómo el ser humano es un creador y portador de valores sociales, artísticos, religiosos, morales, políticos, etc., los cuales conforman la cultura. A su vez, la cultura es asumida por las personas mediante la educación, la instrucción y la vivencia, formando una identidad como individuos sociales e históricos.

La identidad contesta las preguntas: ¿quién soy yo?, ¿de dónde vengo?, ¿a qué grupo humano pertenezco? En dicha condición provee al individuo una coraza para hacer frente a las influencias externas, y da las razones por las cuales los seres humanos están dispuestos a morir. La identidad no es estática, se está construyendo permanentemente y, aunque hay elementos que cambian, existe una continuidad y permanencia de otros. Se puede perder la lengua, el territorio, cambiar la vestimenta, la vivienda, muchas costumbres, etc., sin embargo, los miembros de un pueblo se siguen reconociendo como tales, como ahora ocurre con los



descendientes de la mayoría de los pueblos indígenas que fueron sometidos hace 500 años por los europeos. La identidad supone un proceso de construcción dentro de la diversidad cultural. La identidad reconoce la diversidad cultural y la reafirma. Cuando los grupos rescatan sus identidades, hacia sus organizaciones y hacia otras formas de concebir el mundo y de organizar sus sociedades y economías, generan una cultura de respeto intercultural.

c) ¿Hay, a veces, doble identidad?

Las personas cuando se enfrentan a circunstancias de hostilidad, sometimiento y pérdida de la libertad, adoptan una forma de doble identidad o “identidad dual”, que consiste en que se ven obligados a adoptar oficialmente un comportamiento acorde a la norma establecida, en tanto que en los espacios familiares ejerce su verdadera identidad. Así, la época de represión militar en El Salvador (desde 1932), llevó al refugio de “lo indígena” en “lo íntimo” de la cotidianeidad. En esta situación, la persona es indígena dentro de la casa y campesino o ladino salvadoreño en la calle. Es decir, una renuncia aparente que se conoce como “invisibleización voluntaria”.

d) ¿Cómo influye la territorialidad en la identidad de un pueblo?

En los pueblos indígenas, la territorialidad es muy importante; la mayoría de pueblos la conservan en los mitos de origen, en la memoria del lugar de dónde proceden, lo cual da un sentido sagrado a dichos lugares. Dado que los pueblos tienen una ubicación geográfica, en esa ubicación se demarcan los símbolos y áreas de relación con el cosmos, se ubican y demarcan espacios para los eventos sagrados, tradicionales e históricos y se supedita toda la existencia (caza, cultivo, alimentación, vivienda, recreación y muerte) al territorio. El territorio materializa una parte importante de la identidad.

**e) ¿Puede haber construcción negativa de la identidad?
¿Cómo se manifiesta?**

En América casi no hay pueblos que se hayan mantenido libres de contacto con la sociedad dominante. Las diferencias se marcan por el momento en que se estableció el contacto y por la forma e intensidad que tuvo esa relación. Mientras más presionado ha sido un pueblo más vul-

nerable es al cambio. Bajo relaciones de dominación, la identidad se construye negativamente. La cultura de la sociedad dominante es vista como la ideal, como la buena, la correcta; como el paradigma o modelo de lo que la persona debe ser o llegar a ser. La cultura dominada es vista como fea, mala, incorrecta; como lo que hay que olvidar, dejar y superar. Esta es la relación que existe entre las culturas de los pueblos indígenas y las europeizantes culturas nacionales en toda América Latina. De allí que los pueblos indígenas experimenten diferentes grados de pérdida de identidad.

La experiencia del sentido de la “identidad negativa”, es el significado de desvalorización y de marginación que contiene el término “indio”. En la mayoría de los países latinoamericanos, decir “indio” a una persona conlleva una alta carga discriminativa, racista y alusión de una condición subcultural. Así resulta en una de las palabras más despectivas que existen. La identidad negativa se basa en la presunción discriminadora de que el indio es el nativo, salvaje y pagano, ignorante, que no sabe que pertenece a una nación; que habla una lengua, viste plumas, no usa tecnología agrícola, se alimenta rutinaria y pobremente, tiene apellido indio, es fácil de ser engañado y explotado, es bruto, haragán y borracho, vive en puebluchos aislados, es analfabeta, en fin, pertenece a una minoría nacional.

No resulta raro que, desde las primeras etapas del coloniaje y los comienzos de la época republicana, surgieran varios movimientos indigenistas con la finalidad de reivindicar su identidad positiva, su herencia cultural. Son ejemplos recientes, la recuperación del término por los movimientos indígenas y su conversión en sinónimo de “dignidad”, como es el caso de la lucha de la Confederación Nacional Indígena del Ecuador - CONAIE, de los mayas de Chiapas y Guatemala, entre otros. Mucho más dramático aún, las historias oficiales de nuestros países sólo recogen algunos rasgos de los pueblos indígenas. Ante este hecho, únicamente la lucha de los pueblos sobrevivientes logra mantener y revitalizar la cultura; no obstante, están sujetos a diversos grados de desgaste y castración cultural. Nunca se podrá olvidar la cantidad de pueblos indígenas que cayeron en la lucha y cuyas culturas se extinguieron, como fue el destino del pueblo taíno, el primer pueblo originario de América que recibió a Cristóbal Colón en 1492.



f) ¿Qué pasa con la cultura en los procesos de mestizaje?

Los sectores de raíz indígena que pasan por procesos de latinización y mestizaje, sufren diversos grados de pérdida cultural por la imposición de nuevos patrones de comportamiento y cultura. En la actualidad, este fenómeno se intensifica además por la migración de los campesinos hacia las ciudades capitales, donde son absorbidos por la dinámica de la ciudad y se aculturán. Por otro lado, los movimientos migratorios generan algunos grados de desarraigo y pérdida cultural, aunque, en estos casos, también se produce algunos niveles de reelaboración e implantación cultural; como es el caso de las poblaciones de migrantes alrededor de las grandes ciudades: aproximadamente 2 millones de indígenas que viven en la ciudad de México D.F., 15,000 kunas en Ciudad de Panamá, más de medio millón de mapuches en las Ciudades de Chile, ciudades de fuerte composición indígena como Quetzaltenango y Chimaltenango en Guatemala, Bilwi en Nicaragua, Otavalo en el Ecuador, Ciudad de El Alto en La Paz (Bolivia), Puno y Sicuani en el Perú. Una visión que expresa esa tendencia se experimenta cuando al recorrer las calles de Quito se lee un grafiti que dice: “Amo lo que tengo de indio”.

g) ¿Por qué es importante preservar las culturas indígenas?

Aún después de la independencia ha subsistido una postergación de los pueblos indígenas, como parte de una estrategia de los intereses de las oligarquías criollas por mantener en la ignorancia una fuerza laboral sumisa y fácil de explotar. En los últimos dos decenios, dicha tendencia se aceleró y acentuó con las corrientes globalizantes de creación de una cultura mundial que busca estandarizar el mundo en un solo megamercado. Las necesidades de esta nueva economía demandan la existencia de hábitos uniformes de consumo y de patrones de vida y de comportamientos generalizados, para un mejor tributo al capital. Este conjunto de nuevos factores no hace más que intensificar la desnacionalización cultural, lo cual a su vez implica: *“la pérdida paulatina de la conciencia histórica, el olvido o el desinterés por la herencia cultural, la desvalorización de la propia realidad y la sobrevaloración de la cultura metropolitana”* (Durán, 1987: 62). Las nuevas formas de explotación dañan los ecosistemas, alteran la calidad de vida humana; corroen los elementos que dan identidad a los pueblos pero, sobre todo, excluyen a amplios sectores de la población.

h) ¿Cuál es la importancia de la cultura para la identidad nacional y la soberanía?

La cultura viva de una nación se configura con la convergencia de todas las creaciones de los grupos étnicos y populares: lenguajes, tradiciones orales, literatura, música, danza, bailes, artesanías, concepciones y prácticas, cocina, vestimenta, juegos, formas de recreación, mitos, ritos, maneras de resolver los problemas, aspiraciones para el futuro. Está hecha por personas vivas, actuantes, con rostro propio, con voluntad de hacer y transmitir lo mejor de sí mismos. Sin embargo, no existe un balance, por lo que la cultura de los pueblos indígenas está sujeta a un desgaste aún mayor ante el empuje de la cultura dominante. La independencia reside en el vigor de la identidad; pero no hay soberanía nacional si no se sustenta en una vida democrática, abierta a la más amplia participación de sus sectores populares (Durán, 1987, 64); por lo tanto, debe ser el resultado de un esfuerzo nacional, en el que el Estado cumpla el rol de animador, de gran promotor, de creador de las condiciones para que se dé y sea propicio el desarrollo de planes, programas y proyectos culturales. Al mismo tiempo, el fortalecimiento de la vida democrática no puede darse si no se admiten o crean espacios para las identidades regionales y étnicas (Durán, 1987: 64).

i) ¿Qué hacer para propiciar el desarrollo de la identidad cultural?

Las principales ideas sobre el fomento del desarrollo de la identidad cultural, abarcan los siguientes planteamientos:

- Asumir política, jurídica y educativamente que el país es plurilingüe y pluricultural;
- profundizar la defensa del patrimonio histórico, cultural, ampliando su conocimiento, disfrute y usos económicos, sociales y educativos del mismo;
- desarrollar la cultura viva, es decir las prácticas cotidianas del pueblo, las culturas étnicas, regionales y populares para que sean heredadas a futuro;
- promover la autogestión cultural: el desarrollo de las capacidades propias con autonomías culturales, étnicas y regionales;
- vincular la cultura propia con los contenidos de la educación, vehículo principal para desarrollar las identidades.



j) ¿Qué significa recuperar la identidad?

De acuerdo con Durán (1987: 65-66), la recuperación de la identidad supone:

- Recuperar la palabra. Esto es recuperar el lenguaje, como instrumento de transformación. Se debe pasar de idiomas orales a escritos; de la literatura oral a la escrita y desarrollar, de esta manera, los valores, dignidad y orgullo de todos los idiomas. Las lenguas vernáculos deben ser utilizadas como instrumentos de comunicación;
- recuperar la memoria. Desarrollar la historia y la ampliación de la conciencia histórica de cada grupo, región o etnia. Hay que reconocer al pasado como instrumento para comprender el presente y estar en mejores condiciones para proyectarse al futuro. Hay que recuperar el patrimonio cultural histórico, monumental y documental, así como el patrimonio artístico producido en las diferentes etapas de la historia;
- recuperar el conocimiento. Valorar, preservar y sistematizar los saberes tradicionales de los grupos étnicos, particularmente en lo que respecta a la relación persona y naturaleza; los conocimientos sobre la flora, la fauna, los recursos naturales; los modos de producción, las diversas tecnologías (alimentación, medicina, arquitectura). Las relaciones entre hombres, las relaciones de producción, reciprocidad, etc.;
- recuperar los espacios. Espacios sociales, de participación y de decisión de los grupos étnicos. Implica revalorar las formas de organización social y el desarrollo de nuevos espacios de participación y comunicación popular.

La identidad es uno de los derechos fundamentales de los pueblos indígenas, pero también uno de los derechos más importantes de un país. La unidad nacional debe ser construida con base en el respeto y ejercicio de los derechos culturales, económicos, políticos y espirituales de los pueblos que forman parte de una nación (Naciones Unidas, 1995:7).



Lección 3: Interculturalidad

Constituye una realidad socio-cultural y política contemporánea el progresivo reconocimiento y valoración positiva de la diversidad cultural latinoamericana, región que se admite a sí misma como una multilingüística, multicultural y multiétnica.



A menudo el reconocimiento de esta diversidad es el producto de diversos factores que se han conjugado y han trascendido las fronteras nacionales, internacionalizando por tanto el debate y profundizando la comprensión acerca de las condiciones y consecuencias que tiene la diversidad (socio histórica, cultural, geográfica, lingüística, etc.); para el propio desarrollo de los países y de la región en su conjunto.

Entre los factores que han incidido de modo más directo en la configuración de esta nueva comprensión de la diversidad cultural latinoamericana, merecen una especial atención los siguientes:

- a) Las luchas emprendidas por los propios pueblos indígenas y las etnias para ejercer sus derechos;
- b) el reconocimiento de que la lucha de un pueblo indígena, por más que sea una minoría, es suficientemente importante tanto a nivel nacional como internacional;
- c) avances en el derecho Internacional y los derechos humanos;
- d) la vuelta a estructuras políticas no dictatoriales, o de ampliación de las formas de participación democrática en las sociedades nacionales latinoamericanas;
- e) el trabajo de intelectuales y académicos en el develamiento y compromiso por la causa indígena;
- f) el apoyo a la causa indígena por parte de movimientos sociales no étnicos y, por consiguiente, la ampliación de las alianzas y de los consensos sobre la cuestión indígena;
- g) la ampliación -en número y calidad- de intelectuales, técnicos y artistas indígenas comprometidos con la causa de sus propios pueblos y etnias, antes que con las estructuras de mediación establecidas por los gobiernos;
- h) la ampliación de la participación indígena o étnica en esferas del poder local y nacional;
- i) la participación indígena y étnica en organismos de desarrollo nacional, subregional o regional;
- j) la ampliación de la participación indígena en asuntos de política pública;
- k) la constitución de organizaciones indígenas internacionales;
- l) el intercambio de experiencias, conocimientos y estrategias entre organizaciones y movimientos indígenas, dentro y fuera de los países respectivos;
- m) el empleo de estrategias de comunicación digital, dirigida a las sociedades nacionales y al público internacional por parte de los mo-

- vimientos indígenas y étnicos, para promover sus demandas y posiciones;
- n) los cambios de las iglesias, especialmente de la católica, en favor de una teología de la endoculturación;
 - o) el cambio de las normas legales nacionales respecto a la no discriminación, los derechos de los pueblos y etnias;
 - p) la adopción, por parte de los estados, de instrumentos internacionales que garantizan el ejercicio de los derechos de los pueblos y de las etnias;
 - q) el reconocimiento nacional e internacional de que las prácticas genocidas, dirigidas a los pueblos y a las etnias, son crímenes de lesa humanidad;
 - r) la ampliación de la solidaridad internacional con los pueblos indígenas y con las etnias;
 - l) la postura de la cooperación internacional y organismos internacionales (ONU,OEA) a favor de los derechos de los pueblos, con la consiguiente asignación de fondos sea a los estados, sea a instituciones de mediación, sea dirigidos a los propios movimientos indígenas.

a) ¿Qué elementos deben estar presentes en la reflexión sobre la interculturalidad?

El debate sobre la diversidad cultural latinoamericana sin duda ha pasado, desde los años ochenta del siglo XX, por diversos momentos, así como por los más distintos foros. Los aspectos esenciales en el debate presente y en relación con el contenido de la noción de interculturalidad, son los siguientes:

- **La diversidad se reconoce y valora a partir de la afirmación de la propia identidad**

La afirmación de la identidad equivale a la noción de pertenencia a un conglomerado sociohistórico, que compartió o comparte un mismo territorio, una misma lengua, historia, costumbres e ideologías. Se puede expresar a través de distintas manifestaciones: el orgullo y valoración de lo propio; una actitud de lealtad hacia la lengua, hacia los modos de organizarse y de actuar; el asumir la cosmovisión de la cultura propia; el respeto y la práctica de los valores morales y estéticos; la valoración positiva de los conocimientos, tecnologías e instrumentos producidos



por la cultura; la aplicación de los saberes y conocimientos tradicionales en la solución de problemas de los individuos y de la colectividad; la capacidad de aceptar y seleccionar lo nuevo. La identidad se afirma en el reconocimiento y valoración de características de naturaleza similares al de uno mismo (como ser individual o colectivo), frente a los del “otro”, independientemente de que se conozca o se esté informado o no acerca de estas peculiaridades del otro. Predomina una actitud de autoestima y de respeto y tolerancia hacia las especificidades del que es diferente.

- **Las relaciones sociales coloniales marcan la exclusión sociocultural y atentan contra la paz**

Las relaciones coloniales y neocoloniales, han definido las relaciones de exclusión y de predominio de una clase y de una etnia y cultura sobre otras. Los procesos de acumulación se han sustentado en mecanismos como el control del trabajo servil y el esclavismo. Estos mismos mecanismos generaron también la opresión de pueblos, naciones y etnias. De ahí que la lucha por la no exclusión y el no predominio opresivo de una etnia y cultura sobre otras, posibilita la construcción de relaciones interculturales equilibradas y en favor de la paz.

- **El reconocimiento del otro pasa por el reconocimiento del conflicto y por la posibilidad del consenso y del diálogo respetuoso**

El “otro” no es idéntico a mi mismo y esas diferencias pueden causar tensiones y conflictos. Cuando a la dimensión multiétnica y multicultural se suma la diferenciación social, las tensiones son el producto de los conflictos de distinta índole: sociales, económicos, culturales, políticos, etc. El reconocimiento del conflicto y la voluntad de superarlo puede constituirse en la base del diálogo intercultural respetuoso, que tiene como horizonte la solución de las causas del conflicto. Nuevamente en una sociedad atravesada por la existencia de etnias y de clases, la eliminación de las causas del conflicto tiene que ver con la eliminación de las causas de la exclusión y de las inequidades de toda índole. Los avances de un diálogo respetuoso, suponen la voluntad de compartir con el excluido los elementos materiales y espirituales que provocan el bienestar y la satisfacción de las necesidades de vida.



- **El diálogo es entre culturas y abre espacios de convergencia entre clases sociales**

La interculturalidad es un diálogo entre culturas, pero es igualmente un instrumento para la búsqueda de consensos entre clases. Si a nivel intra-cultural se pueden cerrar las vías del diálogo, precisamente debido al carácter multclasista de los pueblos y de las etnias, es tanto más riesgosa la posibilidad de colapsamiento del diálogo entre culturas diferentes. Por esto el diálogo intercultural sólo es tal, en la medida en que apunte a la eliminación de las formas de explotación, exclusión y opresión cultural. La discusión más relevante aquí tiene que ver con el hecho de si la estructura de clases subsume la cuestión cultural o no, o si se trata de dimensiones de una misma realidad social multiétnica y multclasista.

- **Las relaciones interculturales son democráticas**

Las relaciones interculturales deben facilitar la ampliación de la participación social, económica, política y cultural de los pueblos portadores de culturas diferenciadas. Solo en esa medida son relaciones democráticas y en función de la misma democracia. La eliminación de todas las formas de autoritarismo son la base de las relaciones interculturales democráticas.

- **La interculturalidad implica la participación social de los sectores socioculturales históricamente excluidos**

Esta ampliación de la participación social a los sectores étnica, lingüística o culturalmente diferenciados respecto a la “nación” dominante y portadora del ideal de homogenización, implica la voluntad de reconocer la capacidad de organizarse y de proponer de parte del otro. Esta participación social debe orientarse de manera privilegiada a la creación de mecanismos de empoderamiento y de vigilancia social de los excluidos respecto a su propio desarrollo, así como al desarrollo de la sociedad intercultural en su conjunto.

- **El ejercicio de los derechos de identidad conducen al poder compartido entre culturas**

Si el ejercicio del poder se ha sustentado en las relaciones de exclusión por parte de las culturas y clases dominantes, el ejercicio de los dere-

chos humanos colectivos respecto a la propia identidad y a las relaciones interculturales democráticas conduce necesariamente al ejercicio del poder compartido en distintas esferas de la vida: el poder social, económico, político, cultural. Este poder debe ser ejercido en función del bienestar común, privilegiando aquel de los sectores más vulnerables y desfavorecidos y en atención a la relación armoniosa entre la persona y el hábitat.

- **La interculturalidad es un recurso para el desarrollo sostenible y sustentable en países multiétnicos, multiculturales y multilingüe**

Los recursos cognitivos (o del conocimiento), artísticos, tecnológicos, espirituales, etc. de una sociedad intercultural pueden y deben estar al servicio de toda la sociedad y pueden constituirse en contribuciones para el desarrollo de otras sociedades en el mundo. Solo partiendo de lo propio se puede asumir y reinterpretar lo nuevo. La valoración y la disposición de acceder a lo nuevo o lo ajeno, no es contradictorio con los intereses de las identidades diversas de la sociedad intercultural, siempre que el marco general de estas acciones de desarrollo apunten al bienestar y satisfacción de las necesidades básicas y a la calidad de la vida de las mayorías.

b) ¿Es posible aplicar la interculturalidad en la construcción de políticas públicas?

A pesar de las diferencias entre país y país, así como entre la postura pública y la de la sociedad civil frente a la noción de interculturalidad, lo importante es el reconocimiento gradual de que las políticas públicas en general, deben enraizarse en el reconocimiento de esta misma diversidad así como en la construcción de relaciones interculturales deseables y que tengan como finalidad última el bienestar ciudadano y la satisfacción de las necesidades materiales y espirituales de los sujetos sociales diversos.

La mayoría de países latinoamericanos que han asumido la noción de interculturalidad en sus políticas públicas, lo han hecho exclusivamente en materia educativa y, aún en este campo, fundamentalmente al referirse a la modalidad bilingüe entre las lenguas indígenas y la lengua oficial dominante. Pocos sistemas educativos latinoamericanos han asumido la interculturalidad como política de todo el sistema educativo. La

participación indígena se ha ampliado y, al mismo tiempo se ha enfocado a los gobiernos locales. Cada vez más los políticos indígenas y ladinos que gobiernan a través de alianzas interétnicas vienen argumentando la necesidad de manejar una política de interculturalidad para todo el desarrollo y no solamente para el desarrollo educativo. Esto significa manejar los presupuestos conceptuales de la interculturalidad para los objetivos de desarrollo social, para el diseño y ejecución de las acciones y la evaluación de formas y mecanismos de impacto.

Aunque no existe mayor desarrollo teórico, ni una suficiente experiencia práctica en la aplicación de este concepto para el desarrollo integral, existen propuestas locales que enriquecerán el concepto mismo y sucesivamente la propia práctica.. Tres ejemplos contemporáneos pueden ilustrar esta idea: uno es el de la alcaldía municipal de la ciudad de Quetzaltenango, Guatemala, donde el alcalde, un indígena k'iché ha creado el Departamento de Interculturalidad en el municipio, mismo que vincula las acciones de educación, salud, medio ambiente y desarrollo microempresarial¹. Otro ejemplo es el de la actual alcaldía de Otavalo, Ecuador, donde el Plan de Vida de la municipalidad, tiene entre sus estrategias generales la de interculturalidad y la de participación ciudadana. Ambas estrategias deben transversalizar todas las acciones en torno a los servicios de salud, higiene, medio ambiente, vialidad y otros. El alcalde, de nacionalidad quichua, ha conformado su equipo técnico con indígenas y con mestizos comprometidos en este Plan de Vida, construido a través de consultas diversas a amplios sectores sociales.²

El tercer ejemplo es el Gobierno Regional Autónomo de la Región Atlántica Norte de Nicaragua la que, juntamente con su similar del Atlántico Sur, han asumido un papel beligerante en redefinir la política educativa, de salud, justicia y ambiente, desde una perspectiva de interculturalidad, en estrecha coordinación con la sociedad civil. Se han elaborado los modelos de salud, modelos de educación (que integra la educación superior), así como el modelo de administración de justicia.

1 Se trata del Alcalde Rigoberto Quemé Chay, del movimiento Xel-Ju, reelecto por segunda ocasión y en actual ejercicio de su mandato.

2 Se trata del alcalde de Otavalo Marcelo Conejo que al momento (enero 2002), ha ejercido algo más del primer año de su mandato, el mismo que termina en el año 2004. El *Plan de Vida* del Municipio de Otavalo fue consultado con 3500 participantes institucionales a través de 13 mesas de trabajo. (Plan de Vida, 2000).

Ejercicio final

1. ¿Cuáles son los valores de los pueblos indígenas?
2. ¿Qué conexiones encontramos entre los valores, la cultura y la identidad de los pueblos indígenas?
3. ¿Qué estrategias emplearon los pueblos indígenas para preservar su cultura y vivificar su identidad?
4. ¿Cómo explicamos los procesos de invisibilización de la cultura indígena en algunos países?
5. ¿Existen en nuestras comunidades algunas experiencias interculturales?
6. Revisamos los textos de lectura complementaria, comentamos y sugerimos temas para discusión o foro corto.

**Lectura complementaria
Canción huaorani (Ecuador)**

*Somos como los pájaros llenos de colorido.
Todos los días buscando frutales, siempre con hambre, siempre con sed.
Al encontrar frutas, los pájaros cantan para que vengan los otros pájaros
Todos los pájaros se regocijan rodeados por la abundancia
Sin saber dónde encontrar comida llegamos.
Ahora cantamos en celebración.*

*Estamos festejando, como los pájaros en un árbol.
Podemos cantar esta canción, enseñarla a los otros, y la cantaremos juntos.
Vivimos en un grupo, igual a los saínos, vamos corriendo.
Somos los huaorani, este es el festival del bosque.*

*Antes del amanecer, todos cantamos, primero saludamos al día con una canción
Sabemos cazar, muerto allí mismo el animal cae.
Sabemos cazar, para que las puntas de nuestros dardos no den con los huesos y no se rompan.*

Algunos aún no han aprendido a cazar su lanza da con un hueso y la punta se rompe.

Algunos aún no han aprendido a cazar y el saíno se escapa.

El unkaboyemo es un enemigo y un amigo.

Cuando los tucanes yahue vienen al nido de los huema para comer su cría, el pájaro unkaboyema ahuyenta a los yahue.

El unkaboyema es un amigo.

Pero el unkaboyema, cuando quiere tener su cría, ahuyenta a los huema y usa su nido.

El unkaboyema es un enemigo y un amigo.

No queremos que nuestro pueblo muera

Si muere un niño a causa de la brujería, al brujo malvado, el padre tiene que matarlo.

No queremos que nadie muera, queremos vivir juntos.

Queremos ser felices, ser felices y cantar para siempre y cantar, ueremos vivir en paz, la paz es lo que queremos.

Al morir alguien, todos estamos preocupamos.

Al morir alguien se tiene que vengarse.

Y nos preocupamos, no queremos que nadie muera.

Queremos vivir en paz, queremos celebrar la vida.

Esta es la canción de mi padre.

Protegiendo nuestro territorio con lanzas.

Con muchas, muchas lanzas pintadas de rojo.

Mi abuela Nigua, al atreverse un cowode entrar en nuestra tierra, lo mató. En el Doroboro, Napo, un río cerca de Coca, justo antes de la llegada del Instituto Lingüístico de Verano, fue matado por un cowode.

El hecho de que fue matado era mala suerte.

Si no hubiera muerto, la civilización no hubiera llegado nunca.

Era el guerrero más temible.

Si no hubiera muerto, a todos los cowode habría matado.



Tomado de Judith Kimerling, “Desplazamiento, evangelización y contaminación, Crudo amazónico y el pueblo Huaorani”, En: Kimerling, Judith, El derecho del Tambor, Derechos humanos y ambientales en los campos petroleros de la Amazonía Ecuatoriana, Abya Yala, Quito, 1996, pp 171-173.

Lectura complementaria

La ciudadanía clandestina - Democracia y educación indígena en Bolivia

Marta Irurozqui , EIAL, VOL 10 - N° 1 Enero- Junio 1999 (extractos)

“¿Somos indios, somos q’aras¹ ?, todavía no sabemos cómo es nuestra patria y por eso Bolivia está yendo a la bancarrota”.²

El testimonio oral de la sindicalista culinaria, Natividad Veramendi, no sólo relaciona la solución nacional con la admisión de una identidad multiétnica, sino que reclama como necesario para Bolivia la existencia de un sentimiento colectivo de identidad social. Esto proporciona a los múltiples contenidos del término *ciudadanía* otro referido a “la sensación de pertenecer a una comunidad, de participar de valores y experiencias comunes”.³ La pregunta es, entonces, de qué forma se adquiere ese sentimiento de pertenencia colectiva: ¿a través de las leyes y los derechos o mediante una transgresión de las mismas?

La no exigencia india de sufragio universal al gobierno, pero sí su petición de instrucción para convertirse en ciudadanos “morales” coincide con la actitud de la población mestiza. La diferencia reside en que las demandas de esta última pretendían que la educación favoreciera su movilidad social en vez de la restitución de las propiedades comunitarias. Los indígenas asumieron que para la reconquista de sus tierras les convendría convertirse en ciudadanos y para serlo pidieron al Estado la creación de escuelas. Este sector asumió los criterios de exclusión censitaria como válidos, reconoció que el analfabetismo li-

mitaba su capacidad política y aceptó como sinónimo de progreso y civilización a la educación. Además, como indica Rossana Barragán, éste no era únicamente un modo de negar el analfabetismo: constituía “un índice de valor polisémico, un nudo simbólico de múltiples significados asociado a las clases altas, al poder de la escritura, al *status* y al reconocimiento social”; es decir, era una de las pocas vías que permitía la existencia social y la posibilidad de obtener los beneficios judiciales que implicaba ésta. Tras la demanda de ciudadanía había algo más que una simple respuesta de reacción a las condiciones surgidas a partir de las primeras constituciones. Estar incluidos en ella permitía situar la causa de la diferenciación social en la educación y no en el nacimiento.⁸ Al negar la desigualdad social basada en el privilegio y al reivindicar a la educación como un elemento organizador del orden y de las jerarquías sociales, los indígenas estaban retomando los conceptos liberales que les permitían ponerse en pie de igualdad con el resto de la población por encima de las diferenciaciones étnicas y estamentales.

El estudio de las demandas indígenas de educación vinculadas, primero, a la defensa del régimen de tierras de comunidad y, más tarde, a la reivindicación del reconocimiento de su existencia política, ha permitido mostrar cómo el caso boliviano ofrece alternativas de reflexión sobre los procesos de instauración de la democracia que superen la vieja dicotomía centro modernizante y periferias tradicionales.

No resulta extraña la posición contradictoria y ambivalente adoptada desde la Independencia por los diferentes gobiernos republicanos. Por un lado, éstos defendieron discursivamente, con mayor o menor intensidad, la importancia de la instrucción primaria para todos los nacionales como el modo más idóneo de liberar a los sectores populares de su atraso y desarraigo. Por otro, temerosos de los riesgos sociales y políticos implícitos, desarrollaron una narrativa paralela favorable a mantener a dicha población en la situación de postración y marginalidad donde se encontraba. Aunque la contradicción entre ambos registros paralizó las iniciativas oficiales de difusión de la educación, no impidió que los menos favorecidos lo asumieran como un bien deseable contra la discriminación de la que eran objeto. Al tomar esta postura, algo fue cambiando progresivamente en su modo de percibir su entorno y la posibilidad de modificación que tenían del

mismo. De ahí que la conquista de la ciudadanía identificada con la conquista de la educación implicara e implique un proceso de construcción de nuevas identidades en el que los sujetos no aceptan pasivamente lo dado sino que se esfuerzan por fraguarlo. Y es justamente esa lucha indígena activa por defender su ser social y nacional lo que actualiza lo perverso de la pregunta retórica de los políticos del siglo XIX sobre “¿qué hacer con el indio?” Ésta no revelaba la dificultad de integrar a esta población a la vida nacional boliviana, sino la no disposición de las Elites a aceptar a los indígenas en su calidad de agentes históricos.

Notas:

- 1.- Q'ara, el equivalente a ladino
- 2.- “Declaración de Doña Natividad”, en Ana Cecilia Wadsworth e Ineke Dibbits, *Agitadores de buen gusto. Historia del Sindicato de Culinarias (1935 1958)*, La Paz, 1989, p. 192
- 3.- José Murilo de Carvalho, *Desenvolvimento de la ciudadanía en Brasil*, Fideicomiso Historia de las Américas, FCE y Colegio de México, México, 1995, p.8
- 4.- Rossana Barragán, “La época del artesano culto: la lucha por la educación y la ciudadanía en la ciudad de La Paz (1845-1855)”, I Coloquio Internacional, *El Siglo XIX en Bolivia y América Latina*, Sucre, 1994, (versión preliminar), p. 219.



Unidad 2

La lengua como fundamento de los procesos culturales y educativos

La presente unidad analiza el rol estratégico de la lengua en la reproducción de la cultura y su vitalidad en los procesos educativos interculturales. Se analizan las diversas vertientes y las grandes lenguas: quechua, aymara, puquina, nahualt, lenguas mayas, guaraní, así como el fenómeno de los dialectos. La diversidad cultural de los pueblos indígenas del continente se muestra por la multiplicidad y diversidad lingüística. Entre la población afroamericana, también existe el fenómeno de las lenguas “criollas” que incorporan elementos de la lingüística africana junto al inglés o francés. El multilingüismo es normal en algunos pueblos que dominan hasta cuatro idiomas y en poblaciones que están distribuidas en varios países, lo que también se denomina pueblos transfronterizos. La reflexión concluye con un abordaje sobre las lenguas desde el punto de vista de su reconocimiento en el marco de los derechos humanos. Esta unidad se compone de una actividad introductoria, dos lecciones y un ejercicio final.

Actividad introductoria

1. Revisamos aspectos que sobre derechos lingüísticos hay en la Constitución de nuestro país y discutimos lo que dicen sobre los derechos lingüísticos de nuestros pueblos.
2. Recopilamos las declaraciones y pronunciamientos que los indígenas han hecho sobre nuestras lenguas.
3. Hacemos una lista de las lenguas de nuestra región y de nuestro país, buscando información sobre el número de hablantes, los lugares donde las hablan, para qué se usan, con quiénes se usan y qué grado de bilingüismo hay.

Lección 1: Los pueblos indígenas y la diversidad lingüística

a) ¿Qué eran las lenguas generales?

En las grandes áreas culturales de la América prehispánica se impuso el empleo de lenguas generales (castellano, portugués, inglés, francés), que se hablaban al mismo tiempo que las lenguas indígenas originarias de carácter local o regional. Es el caso de la lengua quechua, que se hablaba en todo el *Tahuantinsuyo* o Imperio Inca, al mismo tiempo que otras lenguas locales andinas. Junto al quechua también gozaron del carácter de lenguas generales el *aymara* y el *puquina* en lo que hoy es Perú y Bolivia. El sistema administrativo de la colonia española aprovechó el carácter de lengua general que ya tenía el quechua, lo divulgaron e impusieron a otros grupos étnicos y lingüísticos andinos e incluso amazónicos. En Ecuador por ejemplo, sobre todo a partir del siglo XVII, los misioneros franciscanos, mercedarios, dominicos y jesuitas difundieron en la región amazónica la lengua quichua, desplazando a las lenguas originarias. La lengua náhuatl de México fue usada por las élites indígenas de Guatemala, como se deriva de documentos coloniales escritos en náhuatl por indios k'akchikeles de la ciudad de la Antigua, en un escrito del siglo XVII *Nuestro pesar, nuestra aflicción*, que es un petitorio de justicia ante el rey de España debido a los abusos cometidos por los españoles.

b) Dimensión de la diversidad lingüística Americana

Establecer el inventario de las lenguas es una tarea compleja, en razón del inmenso espacio físico que constituyen las áreas habitadas por los pueblos y por la complejidad del enfoque teórico para interpretar lo que es una “lengua”. Desde una aproximación cuantitativa, se estima la existencia de entre 400 y 600 lenguas (Hamel, 1994: 435), aunque otros creen que se habla de entre 1.200 y 5.000 lenguas, de las cuales sólo de unas 600 se han hecho estudios lingüísticos (Zimmermann, 1994: 67).

• ¿Lengua o dialecto? ¿Lengua o idioma?

El concepto mismo de lengua se relaciona con el de dialecto, es decir la variedad de una lengua. Sin embargo, muchas lenguas americanas son denominadas *dialectos* por razones sociolingüísticas – por ejemplo la

falta de prestigio social de la lengua indígena-, antes que por argumentos propiamente lingüísticos (por ejemplo la filiación a una familia lingüística, la naturaleza de las estructuras lingüísticas, los grados de diversidad lingüística). Hay situaciones de bilingüismo diglósico, es decir, donde las lenguas en cuestión cumplen roles sociales profundamente divergentes y solo a las lenguas coloniales les están asignadas las funciones de prestigio. Así, a las lenguas e idiomas indígenas sus propios usuarios y los hablantes de las lenguas de origen europeo suelen llamarlas *dialectos*. Tal designación, por parte de los indígenas, es sin duda el fruto de una percepción negativa de la propia lengua, dada la subordinación comunicativa que enfrentan.

- **¿Cómo inciden las variaciones estructurales en la clasificación como lenguas o dialectos?**

Hay variaciones estructurales de una lengua por las cuales, desde la perspectiva de la lingüística descriptiva, serían llamadas dialectos. También por razones sociolingüísticas son llamadas lenguas o idiomas. Este segundo caso en general ocurre cuando existe el suficiente orgullo de hablar la lengua propia, como para reclamar precisamente que la variación lingüística usada tiene el estatuto de lengua. Esto se ilustra con lo que ocurre, en varios dialectos de las lenguas mayas de Guatemala. Algunos de los principales dialectos de la lengua k'iche', son denominados "idioma maya" por sus hablantes. Así, el dialecto "rabinal" del k'iche' es reconocido como "idioma" por la misma Academia de Lenguas Mayas de Guatemala. En este ejemplo, los hablantes de Rabinal promueven la oficialización del rabinal, el derecho a educarse en rabinal, etc. Este hecho, como pude suponerse, tiene profundas repercusiones en los procesos prácticos de generalizar la lengua k'iché como lengua de interrelación pan k'iché, y en las propias posibilidades del desarrollo del rabinal. El mismo ejemplo de las lenguas mayas de Guatemala ilustra la sensibilidad de los maya hablantes frente a la designación de "lengua" y su preferencia por la designación alternativa de "idioma", dado que, en dicho contexto, la designación de "lengua maya" es percibida como un equivalente de "dialecto maya", es decir, la designación de "lengua maya" es percibida como de menor rango que "idioma maya".

Un ejemplo bastante distinto viene del tratamiento dado a la familia lingüística quechua. Los lingüistas descriptivos han tratado las variantes

llamadas A y B del quechua o quichua como “lenguas”, debido a las profundas divergencias estructurales de tales variantes, y si bien en términos lingüísticos tales variantes podrían considerarse como lenguas, sus hablantes prefieren llamarlas dialectos, precisamente para preservar el concepto de unidad de la lengua misma y promover su unificación y estandarización escrita, particularmente en Ecuador, Perú y Bolivia.

- **¿Qué hay de las tensiones lingüísticas alrededor de los pueblos que abarcan geográficamente dos países?**

La conformación de países y estados ha seguido lógicas de conformación a menudo distintas que las de los pueblos indígenas. Desde la visión de los pueblos indígenas, la aceptación de una identidad cultural, idioma, creencias, organización interna, y el compartimiento de un espacio geográfico y vital de territorio que históricamente han ocupado, da razón a la conformación y existencia de verdaderas naciones indígenas, unidas como un sólo pueblo por su vivencia histórica. Como resultado, muchos pueblos indígenas se ubican geográficamente dentro de varios estados: ngöbes, bribris y teribes entre Costa Rica y Panamá, los ashuar entre Ecuador y Perú, los awá entre Colombia y Ecuador, los aymaras entre Perú, Bolivia y Chile, k'ekchies y kanjobales entre Guatemala, México y Belice, miskitos y tawahkas entre Nicaragua y Honduras (hay aproximadamente 2000 miskitos viviendo en Costa Rica), garífunas entre Honduras, Guatemala y Belice (y hasta se puede mencionar de miles que viven en los EEUU), quechuas entre Perú, Chile, Argentina y Ecuador, mbya guaraníes y ayoreos entre Paraguay, Bolivia y Argentina, los mapuches entre Argentina y Chile, los kuna y waunaan entre Panamá y Colombia, los Yanomami en Brasil y Venezuela, etc. En estas situaciones, los pueblos indígenas están bajo el alcance de dos o más legislaciones y tiene que admitirse la vigencia de varios sistemas de derecho sobre un mismo pueblo, además de la suya propia.

- **¿Hay dependencia entre lengua y cultura?**

A veces se identifica la existencia de una cultura indígena con la de una lengua indígena, lo que no siempre es exacto, ya que una lengua indígena puede desaparecer o ser desplazada por otra sin que la cultura propiamente tal desaparezca, tal como ocurre con los teribe, brunka y hue-tar de Costa Rica, los lencas de Honduras y El Salvador y los pueblos indígenas del pacífico de Nicaragua.

- **¿Cómo surgen las lenguas criollas en América?**

En la etapa colonial, algunas etnias africanas traídas a América y forzadas a la esclavitud, crearon nuevas lenguas, con base en sus lenguas maternas, básicamente las del África occidental, ya que de allí eran hechos prisioneros. A las lenguas originarias se agregaron elementos de las lenguas indígenas americanas y de las lenguas europeas impuestas por parte de los colonizadores, con la idea de facilitar el intercambio y la comunicación entre esclavos. En un primer momento, el empleo de estas lenguas de comunicación interétnica generalmente no supuso el abandono de las lenguas originarias respectivas. Más adelante, estas lenguas continuaron recibiendo los aportes de las lenguas indígenas locales y de las lenguas europeas dominantes en los respectivos espacios locales. A estas lenguas se le llamaron *lenguas criollas* en castellano (*langues créoles* en francés o *creole languages* en inglés). También otros criollos se desarrollaron, como el *papiamentu* (de base portuguesa, española, holandesa y de lenguas amerindias y africanas) de Curacao, Aruba y Bon Aire, para lo cual sus hablantes se han empeñado en desarrollar una literatura escrita que usa medios masivos y modernos de difusión.

- **¿Cómo se explica el uso de varias lenguas en los pueblos indígenas y etnias?**

Se estima que existen actualmente en América alrededor de unas quinientas lenguas originarias habladas hoy en día, hecho que refleja la enorme variedad lingüística y cultural de la región. Estas lenguas americanas equivalen a una sexta parte de las lenguas actualmente habladas en el mundo. Etnias indígenas originarias, especialmente en la región amazónica, ante necesidades de comunicación para el intercambio y el comercio, también adoptaron una lengua indígena como lengua de comunicación entre los distintos grupos indígenas. A este tipo de lenguas, los lingüistas llaman *koiné*¹ y su uso no implica el abandono de las lenguas maternas habladas al interior de cada grupo.

1 La palabra *koiné* viene del griego. Los lingüistas usan este término para referirse a una lengua que facilita la comunicación de carácter general y que no es lengua materna de los distintos hablantes y que se logra imponer por razones políticas y económicas.

En la amazonía colombiana, por ejemplo, grupos que poseen distintas lenguas maternas, emplean una lengua indígena general entre sí y mantienen su o sus lenguas maternas. Los individuos son generalmente bilingües porque son hijos de padres que poseen distintas lenguas maternas, de modo que aprenden la lengua del padre y la de la madre y además la koiné. No es raro entonces que en este tipo de situaciones las personas sean políglotas, ya que además de la lengua materna y de la lengua indígena, hablan adicionalmente una o más lenguas indígenas. Otro ejemplo que da cuenta de este tipo de situaciones es la realidad plurilingüística de la Costa Atlántica de Nicaragua. En la Región Autónoma del Atlántico Norte, RAAN, un miskitu por ejemplo, a más de su lengua habla *Creole English* o criollo inglés y español. Un *sumu mayagna* habla la lengua *sumu*, el *miskitu*, el español y, a menudo también el creole inglés. Un *garífuna* de la Región Autónoma del Atlántico Sur, RAAS, a su vez habla garífuna, criollo inglés y español. En el Distrito de Toledo, Belice es posible encontrar gente que habla Keqchí, garífuna e Inglés. No es raro encontrar personas que hablan cuatro o cinco lenguas.

Una persona hablante de criollo inglés de Islas de la Bahía, en Honduras, habla el *Bay English* o inglés de la Bahía y, si es escolarizado, el inglés estándar y el español. También en Honduras el hijo de una persona *pech* casado con *miskutu* habla miskitu, *pech* y, a través de la escolarización, el castellano; mientras que el miskitu de Puerto Lempira hablará el miskitu, el castellano y a menudo también el inglés criollo de Islas de la Bahía. El *tawahka* de Río Patuca, además de *tawahka*, habla el miskito y el castellano. En Talamanca, Costa Rica se encuentran indígenas que hablan bribri, cabécar y el patuá (inglés criollo), además del castellano. Este tipo de ejemplos ilustra una estrategia que resulta normal en realidades plurilingües. Sin entrar en las variantes dialectales entre el panamaska y ulwa en Nicaragua, el ngöbe y buglere en Panamá, o el emberá y waunaan en Panamá y Colombia, donde es común encontrar comunidades que hablan dos variantes lingüísticas nativas y luego el castellano. No es extraño que un shuar ecuatoriano también hable quichua. De hecho, el quichuay el shuar, además del español y del inglés, constituyen segundas lenguas en el sistema de educación bilingüe e intercultural auspiciado por la Federación Shuar. En muchos grupos indígenas latinoamericanos existen altas expectativas por el aprendizaje del inglés además del español, por razones del comercio y el turismo, tal es el caso algunas comunidades kuna yala de Panamá, los quechuas



de la Isla Taquile del lago Titicaca u Ollantaytambo en Perú, los otavalo de Ecuador o los rapanui de la Isla de Pascua – Chile, entre otros que están muy articulados al comercio y el turismo.

- **¿Qué factores inciden en la desaparición de las lenguas indígenas?**

De manera general, las lenguas indoamericanas han desaparecido o están en peligro de desaparecer debido a prácticas genocidas y etnocidas de distinta índole: guerras civiles, violencia militar y paramilitar, carencia de servicios públicos de salud y educación, desnutrición, desempleo, trabajos forzados y aniquilamiento del hábitat, entre otros. Con razón señala Zimmermann (1994: 71) que cuando una lengua está amenazada, es porque también están amenazados sus hablantes y señala dos causas para ello: 1) el genocidio o causas indirectas asociadas como las enfermedades epidémicas; y 2) la muerte del lenguaje porque sus hablantes dejan de hablarlo.

Las prácticas genocidas del siglo XX, durante los años setenta en Brasil y de los ochenta en Guatemala, El Salvador, Nicaragua, Perú, así lo demuestran. La violencia de casi 60 años en Colombia y sus efectos en los pueblos indígenas, es por desgracia otra muestra de lo dicho. Quizá el ejemplo más doloroso lo provee la guerra civil en Guatemala que afectó fundamentalmente a los mayas y que no cesó sino en 1996, después de treinta y seis años de violencia, produciendo unos 200,000 muertos, de los cuales al menos un 97% corresponde exclusivamente a los mayas.

En la primera mitad de la década de los años ochenta, la política fue la de emplear toda la fuerza militar para aplacar a las fuerzas insurgentes. La estrategia de *aldeas arrasadas* no reparó en los medios empleados que iban desde la persecución, tortura y muerte de ancianos, hombres, mujeres, jóvenes y niños (incluso de los niños por nacer) y hasta el bombardeo de las aldeas reduciéndolas a cenizas. Ser maya y declararse maya era de por sí peligroso y tener intereses por conservar la lengua, por ejemplo a través de la educación bilingüe, era equiparado a una posición subversiva.

c) Pérdida del patrimonio lingüístico: las lenguas amenazadas y la desaparición de las lenguas aborígenes

- ¿Qué efectos genera el desuso de las lenguas?

El desuso de las lenguas por sus hablantes, opera cambios en las lenguas mismas o en sus funciones sociales: empobrecimiento léxico y sintáctico, empobrecimiento discursivo, reducción de los ámbitos de uso y por tanto de las funciones sociales de la lengua originaria, imposición de la segunda lengua sobre la materna.

- ¿Cómo prevenir la desaparición de las lenguas?

Muchas familias lingüísticas y algunas de sus lenguas emparentadas así como los grupos étnicos que las hablaban, han desaparecido debido a diversos factores: extinción de los grupos, guerras, enfermedades, desplazamiento por otras lenguas tanto indígenas como europeas. Pese a esta realidad, siempre existe por parte de los pueblos que pierden su lengua la sensación de la pérdida de un elemento de su identidad. La complejidad y variedad de estas situaciones se ilustran a continuación. El *tupinambá*, por ejemplo, se hablaba hasta el siglo XVII en lo que hoy es Brasil. El *lenca* se hablaba en el área maya de Copán, en Honduras y el oriente de El Salvador, pero actualmente apenas subsiste un grupo minúsculo de ancianos que recuerdan algunas palabras sueltas. En el primer caso, si bien el *tupinambá* desapareció, no lo han hecho todas las lenguas de la familia *tupí guaraní* y, específicamente, el *guaraní*, que se habla hoy en día en Paraguay, Bolivia, Brasil y Argentina.

En el caso del *lenca* asistimos a un proceso definitivo de desplazamiento de la lengua por parte del castellano, ya que no existen posibilidades, a no ser extremadamente artificiales e inviables en el momento y condiciones actuales, de reconstruirla y reaprenderla por parte de las nuevas generaciones. Lo interesante de los *lenca* es que los que se auto-identifican como *lenca* están políticamente organizados como tales a través de COPIN (Comité Cívico de Organizaciones Populares e Indígenas de Intibucá), la ONIL (Organización Nacional Indígena Lenca) y el Consejo de Gobierno Lenca. En El Salvador, los *lenca* son miembros del Consejo Coordinador Nacional Indígena Salvadoreño – CCNIS. Valoran y quisieran rescatar en la escuela los aspectos no lingüísticos de su cultura originaria, particularmente las viejas tradiciones de su cul-

tura religiosa como el juancasco, las tecnologías del maíz, etc. Ningún pueblo indígena del área pacífica de Nicaragua conserva su lengua. En El Salvador sólo quedan aproximadamente unos 300 hablantes del nahua-pipil, y el cacaopera está casi en proceso de extinción con menos de veinte hablantes. Igual ocurre con el brunkaj de Costa Rica. El Xinca en Guatemala prácticamente ya no se habla. Grupos étnicos, tanto en el pasado como hoy en día, se vieron o ven amenazados por distintas clases de presiones para su existencia y reproducción espiritual y biológica y, lamentablemente, se extinguieron o están en peligro de extinción. Ya en tiempos prehispánicos y como producto de los procesos de guerra y de conquista, de alianzas políticas y comerciales así como de grandes migraciones, se dieron intercambios lingüísticos e influencias mutuas entre las lenguas, pero también se perdieron algunas lenguas y se impusieron otras.



Lección 2: Sobre la vigencia de los derechos lingüísticos

a) ¿Qué es la Declaración de los Derechos Lingüísticos Universales?

La Conferencia Mundial de los Derechos Lingüísticos a través de la Declaración de Barcelona de 1996, establece los derechos lingüísticos universales en la opción de que la sociedad civil, especialmente a través de las Organizaciones no gubernamentales (ONGs,) respalden el cumplimiento de estos derechos y de que los estados puedan garantizar su cumplimiento.

b) ¿Qué papel desempeñan los derechos lingüísticos en la formulación de políticas públicas y las prácticas sociales de América Latina?

Los derechos lingüísticos son parte de los derechos humanos fundamentales y, sin excepción en América Latina, han sido reconocidas como lenguas patrimoniales, es decir, son parte del patrimonio y del acervo cultural y lingüístico de los distintos países. En casi todos los países latinoamericanos donde se ha impulsado la educación bilingüe, las lenguas vernáculos así como las lenguas criollas tienen un nivel de lenguas cooficiales, especialmente para el ámbito de la educación pública.



c) ¿Qué estrategias están disponibles para el cumplimiento de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas?

El ejercicio de los derechos lingüísticos puede plasmarse en distintos niveles pero, en suma, lo que es realmente importante es que se *garantice y se estimule la ampliación de las funciones sociales* de las lenguas indígenas y criollas. Aunque las experiencias de los movimientos indígenas y criollos en cuanto al cumplimiento de los derechos lingüísticos y culturales son muy diversas, hay un conjunto de estrategias que les son comunes:

- **La legal**, que consiste en que en las constituciones respectivas, leyes y reglamentos establezcan los derechos lingüísticos. Se pueden mencionar aquí la oficialización de las lenguas y la definición de los ámbitos de uso;
- **la de sensibilización social**, que consiste en informar, motivar y explicitar ante la sociedad nacional el carácter de los derechos lingüísticos y culturales y las bondades que implica su apropiado ejercicio;
- **la de participación** en la administración y gestión de los servicios públicos, en los cuales se demanda ejercer los derechos lingüísticos. Por ejemplo, entidades educativas o de salud y otros espacios de la administración pública, particularmente los de la administración de la justicia. (uso oral de las lenguas, derecho a traductores legales, etc).;
- **la gestión directa en acciones de planificación lingüística**, que involucra aspectos de desarrollo de las lenguas (elaboración de alfabetos, gramáticas, diccionarios, ortografías, manuales de expresión oral y escrita, materiales didácticos de educación bilingüe, recopilación de literatura);
- **la formación de los recursos humanos para la aplicación de las políticas lingüísticas a nivel público y privado**, que implica la capacitación y la formación de lingüistas, pedagogos, traductores, abogados, médicos y otros profesionales, que puedan insertarse en la concepción, gestión y administración de estos servicios públicos que implican el uso de las lenguas indígenas y criollas.

d) ¿Qué expectativas pueden esperar los pueblos indígenas frente al ejercicio de los derechos lingüísticos?

A continuación se citan algunas de las más importantes expectativas de los movimientos étnicos frente al cumplimiento de los derechos lingüísticos:

- ***La existencia de un bilingüismo y una interculturalidad de dos vías.*** Si bien es cierto que el poliglótismo es una realidad de muchos individuos y grupos étnicos de América Latina, en la mayoría de los casos, este tipo de bilingüismo es de una sola vía. Solo son bilingües los indígenas, mientras que permanecen monolingües los hablantes de las lenguas europeas, de ahí que, en el marco de las reivindicaciones lingüísticas de la mayoría de los movimientos indígenas más importantes, una de las expectativas sociales es que los hispanohablantes aprendan a hablar una lengua indígena. Es lo que se ha dado en llamar el *bilingüismo de dos vías*. A esta demanda del bilingüismo de dos vías se suma la de la interculturalidad de dos vías, que supondría el manejo de dos o más sistemas culturales por parte de la población mestiza ya que, de hecho, los indígenas normalmente manejan más de un código cultural. La política de la interculturalidad para todos ha sido recogida por muchos procesos de reforma educativa contemporáneos, como se verá en el acápite relacionado con la educación bilingüe intercultural o intercultural bilingüe;
- ***el derecho a la educación en la lengua propia.*** El derecho a educarse en la lengua y cultura propias es una de las demandas que goza de mayor respaldo social, como se puede desprender del hecho de que en la mayoría de los estados latinoamericanos la EBI/EIB forme parte de las políticas públicas de educación, aunque entre estas experiencias haya desarrollos diferenciados;
- ***El derecho a la formación de alfabetizadores, maestros y administradores educativos bilingües, para implementar la educación básica en la modalidad de EBI/EIB.*** Este es quizás uno de los esfuerzos más significativos de todo el movimiento indígena y de las universidades latinoamericanas. Actualmente, existen programas académicos para la formación de los recursos humanos indígenas, que puedan responder a las

necesidades de mejorar la calidad de la educación básica en la modalidad bilingüe. Existen diversos programas y proyectos universitarios en algunos países de la región. Existen este tipo de programas en México, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile y recientemente en Brasil. Quizás el programa mas destacado en este campo es el programa regional PROEIB-Andes con sede en Cochabamba, Bolivia, en el que participan aproximadamente treinta universidades y decenas de organizaciones indígenas de la región andina;

- ***la recopilación de literatura oral indígena en lengua indígena.*** La recuperación de la literatura oral es una práctica en casi todos los pueblos indígenas, como medio de recuperar la memoria histórica y de estandarizar la escritura;
- ***el derecho a acceder a la justicia en lengua propia.*** El derecho a acceder al sistema de justicia en la lengua indígena es uno de los más sentidos, entre otras razones porque el uso de una lengua que no se conoce suficientemente en los procesos judiciales, incrementa los riesgos de no aplicación de la justicia;
- ***la traducción de leyes nacionales y de otros instrumentos de derecho internacional a las lenguas originarias.*** Nuevamente en Colombia, con el apoyo de la Universidad de los Andes, a través de su maestría en etnolingüística, se realizó la traducción de la constitución a once lenguas aborígenes. En otros países andinos, especialmente en Ecuador y Bolivia, desde hace algunas décadas se vienen traduciendo distintas leyes, especialmente las leyes agrarias al quechua; En Guatemala se tradujo a varios idiomas mayas el Punto 3 de los Acuerdos de Paz, el Convenio 169 de la OIT, la Declaración Universal de los Derechos del Hombre (también al pipil en El Salvador). A más de las cuatro lenguas mayoritarias cada uno de ellas hablada por aproximadamente un millón de personas (k'iche', mam, kaqchikel y q'eqchi'); hubo traducciones a lenguas minoritarias como el tzutujil (hablada por unas 85 mil personas);
- ***la formación de traductores legales indígenas, jueces, fiscales, auxiliares de justicia.*** Esta es una de las principales demandas del movimiento maya de Guatemala, donde con apoyo de Naciones Unidas a través de la Misión de verificación de los



Acuerdos de Paz de Guatemala, MINUGUA, y con apoyo de la Universidad Rafael Landívar, se han establecido ya dos promociones de traductores legales (durante 1999 y el 2000) en las principales lenguas mayas: la k'iche', la mam, la kaqchikel y la qekchí. La administración de la justicia es también una de las demandas de los movimientos étnicos de Colombia, Costa Rica, Belice, Chiapas y otros;

- ***el empleo de las lenguas indígenas en la administración pública.*** Esta demanda, en el caso de Guatemala, está establecida en los mismos Acuerdos de Paz y continua siendo una de las expectativas no cumplidas después de su firma en 1996. Esta expectativa tiene relación con la política de oficialización de las lenguas mayas. En Ecuador, en el Municipio de Otavalo, existe una expresa política lingüística de atención al público en quichua y en castellano. Cualquier trámite municipal o solicitud de información o servicios pueden ser hechos en la lengua quichua o en castellano. En el caso de Paraguay, el uso del idioma guaraní es una práctica muy difundida desde hace muchos años;
- ***la revitalización lingüística en comunidades lingüísticas amenazadas.*** Existen distintas experiencias en materia de revitalización lingüística de lenguas amenazadas, a través de acciones de recuperación léxica, creación de neologismos (vocablos nuevos), establecimiento de ortografías prácticas y otras estrategias de lingüística aplicadas al desarrollo de la lengua escrita;
- ***la investigación lingüística.*** Es otro proyecto que se impulsa y se promueve dentro de los mismos movimientos indígenas. Las investigaciones están orientadas a la descripción de las lenguas, la recopilación y análisis de las literaturas, la aplicación a la educación. Es importante señalar el trabajo coordinado de las organizaciones garífunas de Belice, Honduras, Guatemala y Nicaragua para la estandarización de una escritura garífuna;
- ***uso oral y escrito de las lenguas indígenas por los medios de comunicación masiva.*** La radio, prensa, TV, y medios digitales. El uso de la radio y la formación de radialistas indígenas que usan la lengua indígena, tiene ya una larga trayectoria en Colombia, Bolivia, Ecuador y comienza a expandirse en otros países como Guatemala, Nicaragua o Costa Rica. En casi to-

dos estos países se ha usado particularmente para proyectos de educación no formal y de educación a distancia. En esta misma óptica se están empleando los medios digitales y el internet en muchos países de la región, especialmente para fines educativos. Es el caso de Chile (con los escolares mapuches), de Ecuador (con las etnias amazónicas y los awa de la costa Pacífica) y los Ashaninkas de la amazonía peruana. La falta de energía eléctrica se ha solucionado con paneles solares. La educación a través de redes de internet es la nueva estrategia que será adoptada para el mejoramiento de la pedagogía en el aula, así como para la formación de maestros por parte de la Federación Shuar. También la Universidad Intercultural Indígena del Ecuador se encuentra organizando la articulación de las sedes regionales de esta universidad mediante una red de Internet. En México, el Instituto Nacional Indigenista, tiene funcionando una universidad vía Internet, UNILINI, aunque la mayoría de los estudiantes no son indígenas. Pero la modalidad es muy interesante.

Ejercicio final

1. ¿Cuáles eran las principales lenguas que hablaban los pueblos indígenas en nuestros países a la llegada de los europeos? ¿Cuáles son las lenguas que sobrevivieron al presente?
2. ¿Qué factores actuaron en el debilitamiento o desaparición de las lenguas indígenas?
3. ¿Por qué es importante preservar nuestras lenguas? ¿Qué acciones concretas podemos hacer para recuperar y fortalecer nuestras lenguas autóctonas?



Unidad 3

Participación indígena en los procesos educativos

Uno de los campos más diversos y fructíferos del accionar indígena es el campo educativo. También ha sido uno de los espacios con que ha iniciado la labor indigenista de los Estados nacionales. La educación intercultural se fue forjando a lo largo del siglo XX desde iniciativas como la Escuela – Ayllu de Warisata en Bolivia (1931 – 1940), hasta las experiencias más orgánicas como es el Programa PROEIB, que abarca a decenas de organizaciones indígenas y universidades de los Andes de Sudamérica, o la experiencia ecuatoriana. Hay una multiplicidad de experiencias en cada país y cada uno responde al contexto local. Así mismo surgieron una serie de redes de intercambio y retroalimentación en el tema de la Educación Bilingüe Intercultural. En esta unidad se abordan algunas de las diversas experiencias del continente, enfocando el proceso organizativo, la participación indígena, la participación del Estado y otros actores. Esta unidad consta de cuatro lecciones. Inicia y finaliza con ejercicios prácticos y posee una lectura complementaria.

Actividad introductoria

1. Hacemos un rápido recuento sobre el cuerpo de conocimientos y el saber de nuestros antepasados, los cuales forman parte importante de nuestra cultura que ha llegado hasta nosotros. Mediante un bosquejo intentamos clasificarlos por ramas de utilidad.
2. Rememoramos cómo se educa en nuestra propia cultura: quiénes, cuándo, dónde y cómo transmitimos nuestros saberes tradicionales.
3. Recordamos y recuperamos información sobre programas y proyectos educativos con componentes indígenas, propuestos o implementados en nuestras comunidades o en el país. Incluimos los programas de alfabetización con sus características.

4. Describimos cómo es el sistema educativo oficial que se proporciona en nuestras comunidades (de haberlo). ¿Qué aspectos buenos y malos tiene dicha educación?. Si usted recibió una educación, describa ampliamente cómo era y cómo era tratado y cómo se sentía usted en ese sistema.
5. Hacemos una lista sobre los tipos de problemas educativos que han sufrido nuestros pueblos y aquellos que aún hoy enfrentamos.

Ejercicio

1. Si usted tuvo oportunidad de recibir educación, refiera su experiencia educativa personal. Indique el tipo de formación que recibió, las dificultades y retos que enfrentó y las formas cómo usted, su familia y su comunidad se comprometieron para buscar soluciones.
2. De haber presencia del sistema educativo oficial en su comunidad, descríbala, qué se enseña, cómo se enseña, si se enseña y promueve la lengua indígena, qué valores difunde respecto a la cultura indígena y si hay participación de la comunidad indígena. Enumere los problemas y los retos y para su comunidad.
3. Elaboremos un ensayo sobre lo que nos gustaría que contenga la filosofía y la práctica de un sistema educativo para los pueblos indígenas de su comunidad, su región y su país.

Lección 1: Origen de los procesos de participación en la educación indígena

Diversas experiencias participativas de educación indígena se han dado en América Latina desde la primera mitad del siglo XX. La idea central de la participación indígena en la educación, es asegurar que los jóvenes indígenas reciban los bienes culturales necesarios para convertirse en guías de sus propias comunidades y procurar el desarrollo integral de las mismas.

En los Altos de Chiapas, México, este tipo de experiencia educativa se dio por los años veinte y en Bolivia hacia 1930; ambas experiencias merecen ser mejor estudiadas y valoradas, porque forman parte de las experiencias educativas pioneras que asumieron años más tarde el movimiento indigenista. La experiencia mexicana fue dirigida por el Estado, en tanto que la experiencia boliviana fue una mezcla de iniciativa gubernamental e indígena; otros movimientos como el del Ecuador se desarrollaron a partir de las exigencias del movimiento indígena. Los casos de la educación indígena en Guatemala, fueron una mezcla entre niveles de decisión política de gobierno y la movilización indígena en pro de sus derechos educativos. En los otros países, ni las organizaciones sociales ni el Estado impulsaron la educación indígena, por el olvido intencionado de sus poblaciones indígenas o por sus evidentes políticas de no reconocerlos como parte de la nación (políticas de blanqueo de la población). En Cayambe, Ecuador y en Perú se desarrollan experiencias de educación indígena en la primera mitad de la década de los cuarenta, mientras que en Bolivia ensayos educativos similares tuvieron lugar entre 1930 y 1940, con la experiencia de Escuela Ayllu Warisata.

A partir de los años sesenta y hasta parte de los ochenta se generalizó la llamada educación popular, impulsada por la iglesia progresista en América Latina y las organizaciones no gubernamentales (ONGs), acogida ampliamente por distintos sectores organizados en el campo y en la ciudad. Muchos de los dirigentes populares, incluyendo líderes indígenas, son fruto de estos procesos de formación y capacitación, o participaron en dichas experiencias educativas como promotores o capacitadores.

Lección 2: Confluencia de los movimientos indígenas e instancias estatales en las propuestas educativas

Hacia los años ochenta el movimiento indígena en distintos puntos de América Latina, especialmente en el área andina, empezó a establecer sus demandas educativas ante el Estado. Estas exigencias se intensificaron a partir de los años noventa. Lo peculiar de este último período es que las demandas educativas están ligadas a procesos de participación social, provenientes del impulso interno de los movimientos sociales e inclusive alentados y normados desde el estado. En ese período, buena parte de los esfuerzos de las organizaciones indígenas y de sectores de

intelectuales y de funcionarios del sistema educativo, se orientan hacia la incorporación de normas y regulaciones de la educación bilingüe.

A partir de los años ochenta y especialmente de los noventa, casi todos los países de América Latina habían introducido las correspondientes reformas constitucionales, como vimos en la unidad anterior, para amparar legalmente la educación bilingüe. Lo que resulta más interesante, es que tiene lugar un proceso de participación de las organizaciones indígenas en la gestión de la Educación Bilingüe Intercultural – EIB pública. En muchas ocasiones, había una preocupación por atender la educación de la misma etnia desde una perspectiva binacional, como ocurre en el área andina con los awa kwaiker de Ecuador y Colombia, los shuar, achuar, huambisa y aguaruna de Ecuador y Perú, los guaraní de Bolivia, Paraguay, Brasil y Argentina, los aymaras de Perú y Bolivia y los quichuas/quechuas de Ecuador, Bolivia y Perú. En otros países de la región, como en Argentina, apenas se comienza a reconocer la diversidad étnica nacional y a formular las primeras ideas sobre la naturaleza de la EIB. En las páginas siguientes, se resumen algunas experiencias de educación bilingüe, sus matices y contemporaneidad de sus demandas, los logros alcanzados y las tareas pendientes.

Lección 3: Experiencias en Mesoamérica y Centroamérica

Se presentan a continuación diversas experiencias de educación indígena bilingüe en América Latina. Se sintetizan las principales nociones culturales y pedagógicas empleadas y se ilustran brevemente los distintos grados de participación indígena en los procesos educativos.

- **México**

La educación indígena se inició en los años veinte con la experiencia de los Altos de Chiapas, seguida a lo largo de los años treinta por proyectos impulsados por el indigenismo, sobre todo en el período del Presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940). Un punto culminante de esta política fue el Primer Congreso Indigenista Interamericano de 1940, que dio lugar a la creación del Instituto Nacional Indigenista, (INI) institución que ejerció gran influencia en las políticas indigenistas latinoamericanas. Para 1963 la Secretaría de Educación Pública (SEP), adoptó la educación bilingüe y los métodos preparados por el INI. Se inició la llama-

da modernización educativa. En 1964 se creó el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, cuya estrategia general fue la de facilitar la castellanización y en 1978, se creó la Dirección General de Educación Indígena. En los ochenta se inició la modernización educativa y en los noventa los procesos de transformación curricular, inspirados en la reforma educativa. Si bien se ha ampliado la cobertura en esta modalidad educativa, se han elaborado o mejorado los textos escolares y se ha capacitado y formado a maestros indígenas, según los indígenas chapanecos que están por fuera del circuito institucional, no hay un trabajo lo suficientemente profundo como para poder superar la visión monocultural que caracteriza a toda la educación mexicana (Fundación Rigoberta Menchú Tum, 1998).

Limitaciones a una participación indígena más amplia en el proceso educativo y, sobre todo, una participación no condicionada a intereses particulares han impulsado a algunos movimientos y ONGs indígenas o que trabajan con indígenas en el sur del país, especialmente en Chiapas y Guerrero, a promover experiencias educativas y culturales propias, fuera del ámbito estatal, para poder desarrollar de esta manera opciones educativas más flexibles e innovadoras y que se correspondan de mejor manera con las aspiraciones y necesidades indígenas. Las expectativas creadas a partir del cambio de rumbo político todavía no se cristalizan en transformaciones concretas en el nivel educativo, y la participación indígena calificada e independiente es y seguirá siendo por algunos años más una tarea pendiente. Es importante mencionar el refuerzo al proceso de la EBI desde algunas instancias de Educación superior, como el Programa de Licenciatura en EBI de la Universidad Pedagógica Nacional en Chiapas, así como de la Universidad Nacional Autónoma de Chiapas.

- **Guatemala**

La educación indígena en Guatemala ha sido básicamente iniciativa del Gobierno, absorber al indígena a la cultura oficial, aunque las exigencias más determinantes fueron pactadas en 1996 bajo el marco del Acuerdo de Paz firmado entre el Gobierno y la Unión Revolucionaria Nacional Guatemalteca – URNG. No obstante, es importante destacar como antecedente el trabajo desarrollado por entidades católicas como el Instituto Indígena Santiago desde los años 70, hoy convertido en la Escuela Superior de Educación Integral Rural – ESEDIR, así como el

movimiento de Escuelas Mayas que se origina en la misma década con participación importante de indígenas. Una reseña más amplia de la EIB en Guatemala tiene el siguiente perfil (GUTIERREZ, 2001, p. 59-63):

- a) Programa de castellanización anexa a las escuelas primarias (1935 – 1979). Abarcaba la preprimaria y se la hacía en los cuatro idiomas mayas más importantes.
- b) Proyecto de Educación Bilingüe Bicultural (1980 – 1984). Comprendía los niveles de preprimaria y primero de primaria y su cobertura fue los cuatro idiomas mayas mayoritarios.
- c) Programa Nacional de Educación Bilingüe (1985 – 1995). Su cobertura fue de preprimaria a cuarto grado de primaria y abarcaba 12 idiomas mayas.
- d) Dirección General de Educación Bilingüe (1995 en adelante). La cobertura va de preprimaria, primaria y educación media hasta abarcar 21 idiomas mayas y garífuna y xinka.

El programa actual busca generalizar la educación bilingüe mediante la reformulación de la tecnología pedagógica, incorporación de componentes de equidad, ecología, complementariedad, interculturalidad, bilingüismo, paz, democracia y metodología activo participativo constructivista, y participación de los padres en el proceso educativo. En general, la Educación Intercultural Bilingüe EIB cumple con el rol básico de facilitar la asimilación cultural de los mayas al mundo ladino. La misma educación bilingüe en su origen se orientó explícitamente hacia la castellanización y hacia el bilingüismo transicional. En el período de la llamada “revolución democrática” (1944-1954) el sistema educativo se amplió aunque la cobertura no alcanzaba a la población infantil maya. Según la investigación realizada por la Fundación Rigoberta Menchú, los datos censales de 1946, 1950 y 1954 revelan que casi la totalidad de los niños mayas no iba a la escuela (Fundación Rigoberta Menchú Tum, 1998:15). Aunque se ha oficializado la educación intercultural bilingüe desde 1984, es notoria la baja cobertura y en general la falta de apoyo y de decisión política para impulsar la educación para la población indígena. En 1984, mediante Acuerdo gubernativo 1093-84, fue creado el Programa de Educación Bilingüe Intercultural, PRONEBI. El fortalecimiento del PRONEBI estaba previsto en el Plan Nacional de Educación para Todos, 1990-1995. En 1996 el PRONEBI se transformó en la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, DIGEBI y desde entonces hasta el presente (2002) las transformaciones no han cesado y todavía no concluye su reestructuración institucional. Ca-

be destacar el aporte a la profesionalización de docentes en EBI en programas PROMAYA y EDUMAYA de la Universidad Rafael Landívar que ha graduado a centenares de profesionales indígenas en educación, traductores jurídicos, y otras especialidades.

- **Honduras**

Desde la década del noventa se vienen realizando distintas experiencias de EBI por iniciativa de las organizaciones indígenas. Los miskitos iniciaron la EBI en la década precedente. A partir de los nexos entre los miskitos hondureños y nicaragüenses los primeros asimilaron los avances que se lograron a través de las experiencias de EBI iniciadas en el contexto sandinista aunque también repercutieran en el lado hondureño las experiencias anti sandinistas, especialmente a través de la radio. Décadas antes de que la EBI se oficializara, las iglesias morava y evangélica fueron las primeras en interesarse en la educación miskito.

A partir de 1992 la ONG Miskita *Moskitia Pawisa, MOPAWI*, con sede en Puerto Lempira, inició procesos de capacitación para maestros miskitos del nivel preprimario y del primer grado, constituyéndose la Comisión de Educación Bilingüe Intercultural de la Moskitia de Honduras – CEBIMH. Se elaboró la cartilla de primer grado y se establecieron las estrategias para los textos subsiguientes, en cooperación con el equipo técnico nicaragüense de Puerto Cabezas. Por su parte los garífunas, también en 1992, iniciaron la experiencia de EBI en diez jardines de infantes en comunidades de la Costa Atlántica. Incluyeron aspectos de la cultura garífuna e implementaron el uso de su lengua. Los pech habían iniciado alfabetización de adultos y alfabetización infantil, para lo cual desarrollaron una cartilla elemental de lecto escritura que acertadamente iniciaba los procesos de normatización de la escritura. Con los toluapanes y tawahkas, la experiencia, para dicho año de 1992, apenas se iniciaba y solo se contaba con descripciones fonológicas de las lenguas realizadas por el Instituto Lingüístico de Verano, ILV.

En Islas de la Bahía la situación es más singular. Los maestros de las escuelas públicas iniciaron estrategias de enseñanza del inglés local “Bay English” para así asegurar el pasaje al inglés estándar. Así mismo crearon grupos y momentos especiales para enseñar el castellano. Por su parte los padres de familia en coordinación con maestros organizaron, de manera privada, escuelas de educación bilingüe, que operaban des-

pués del horario escolar regular. De modo que los niños, durante la mañana iban a la escuela regular en castellano y, por la tarde, a la escuela privada EBI, donde se colocaba el énfasis en el castellano y en la “corrección” del inglés local que en realidad no es tratado en la escuela bilingüe como un creole que es la lengua materna de los niños. Los isleños creoles se han organizado, a partir de 1993, en la Asociación de Nativos Profesionales y Trabajadores Isleños, NABIPLA. En 1995 la Universidad Nacional Autónoma de Honduras y la Federación Indígena Tawahka iniciaron el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural Tawahka – PEBIT, para la formación de 20 maestros EBI tawahkas, además otras acciones investigativas. La Universidad Pedagógica Nacional en convenio con *CONPAH* ha iniciado un Diplomado en EBI mediante el Centro Universitario de Educación a Distancia.

En 1994, la Confederación Nacional de Pueblos Autóctonos de Honduras, *CONPAH* en negociaciones con el gobierno ha logrado establecer en la Secretaría de Educación, el Programa Nacional de Educación de la Etnias Autóctonas de Honduras – PRONEEAH- como ente rector de la EBI en Honduras. Desde la oficialización de la EBI se ha logrado una representación indígena en los niveles directivos con una fuerte presencia de *CONPAH*. Poco a poco se han fortalecido las relaciones con la Universidad Pedagógica Nacional, particularmente para la formación de maestros bilingües. Sin embargo en el marco general de las actuales estrategias de transformación educativa la EBI no constituye una real prioridad. De otro lado, más allá de los miskitos y garífunas que tienen mejores condiciones comparativas de desarrollo las etnias restantes deben fortalecer su liderazgo interno y profundizar sus propias propuestas de desarrollo. Resulta muy interesante el apoyo brindado por los garífunas hondureños a los garífunas guatemaltecos. Estos últimos, en el ya aludido marco de la Reforma Educativa establecieron una serie de consultas con sus pares hondureños a efectos de visualizar las experiencias específicas de EBI y los posibles aportes a su propia experiencia. Una de las acciones de esta colaboración es el proyecto de estandarización de escritura del garífuna en los territorios garífunas entre Belice, Honduras y Guatemala.

- **Nicaragua**

Es en la Región Autónoma del Atlántico Norte, RAAN y en la Región Autónoma del Atlántico Sur, RAAS donde se concentra la diversidad

étnica y lingüística. Principalmente en el norte viven los miskitos y los sumos mayangna que hablan tawahka y panamahka. En la región sur se habla panamahka y ulwa. La mayoría de los ramas vive al sur pero su lengua original ha sido sustituida por el créole de base inglesa. Hay unos 1500 garífunas, básicamente en el sur, cuya lengua esta siendo desplazada por el inglés criollo. (Gobierno de Nicaragua, Ministerio de Educación, 1997). Nicaragua se reconoce como pueblo pluricultural cuyas raíces resultan de la mezcla de diversos aportes culturales. A la llegada de los españoles en la Costa Pacífico y Centro del país habitaban los nagrandanos, los nicaraos, los chontales y los caribisis. La costa Atlántica estaba habitada por los mayangnas o sumus y los ramas. Posteriormente llegaron los miskitos.

Los aportes más importantes de las etnias de la RAAS y de la RAAN son los esfuerzos por mantener y desarrollar la misma autonomía regional y, en materia educativa, por buscar los mecanismos y las alianzas necesarias para desarrollar una propuesta curricular que satisfaga las necesidades regionales y de fortalecimiento de la descentralización y autonomía. Así mismo los esfuerzos por profesionalizar a sus docentes y por buscar diversos espacios para que tal formación sea congruente con la modalidad EIB. Un impacto trascendental para los pueblos indígenas miskitu, mayangna, creolle, garífuna y rama nicaragüenses fue la cobertura que, desde 1995, se propuso y logró de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense - URACCAN, especialmente en el rescate de las culturas indígenas, su identificación con sus luchas por la autonomía y la construcción del futuro. El aporte de URACCAN al proceso autonómico ha sido fundamental, como veremos en la próxima unidad.

Es de esperarse que los Consejos Educativos de los gobiernos autónomos tengan un peso real en las transformaciones educativas que se vienen impulsando a partir de los procesos de modernización y transformación educativa, cuya expresión mas institucionalizada es el Sistema Educativo Autónomo Regional – SEAR que no solo se ocupa de la EBI, sino de la interculturalidad en todos los niveles de la educación. En los últimos años se llevan a cabo varios proyectos de cooperación internacional como la del BID, AID, para el fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe, FOREIBCA con el apoyo del gobierno de Finlandia y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense URACCAN, así como con la contribución de la Comuni-

dad Europea. Las escuelas normales ya han asumido la filosofía y metodología EBI en sus currículums.

- **Costa Rica**

Costa Rica pese a tener los altos indicadores de educación registra poco avance en la educación secundaria y post-secundaria de los pueblos indígenas, en todo caso la experiencia educativa responde básicamente a iniciativa gubernamental. Al respecto, la cobertura es básicamente la instrucción primaria y en la secundaria es sólo recientemente que se crearon los primeros tres colegios secundarios en comunidades indígenas. Aunque, en los años setenta se dieron algunas iniciativas educativas en la zona indígena de Talamanca, cuando se crearon los primeros centros educativos que asumían la modalidad EBI (destinada a todos los grupos de edad y en el horizonte de reafirmar la identidad étnica), sólo en 1994 se creó el *Departamento de Educación Indígena* del Ministerio de Educación Pública, entre cuyas metas se propuso la capacitación y formación docente, la adecuación curricular, la enseñanza de las lenguas maternas, el fortalecimiento de los nexos escuela y comunidad y el desarrollo de relaciones adecuadas hombre y naturaleza (Santa Cruz Molina et. al., 1997).

Para el Departamento de Educación Indígena la cobertura educativa es del 70% de la población indígena pero no se enseña con la modalidad EBI, lo que significaría que hay una discrepancia entre cantidad y calidad. Al parecer la retención escolar en zonas indígenas alcanza al 50% respecto al 95% de nivel nacional. Así mismo el 75 % de las escuelas en zonas indígenas es unidocente. Hay un sistema de maestros de lengua nativa itinerantes en la mayoría de las escuelas en territorios indígenas. Entre los principales logros están los procesos de unificación y normalización escrituraria, la creación de acuñaientos y su difusión. Por otro lado, haber logrado la institucionalización de la educación indígena para los ocho pueblos indígenas, lo cual implica el rescate lingüístico y el uso de dos lenguas. La oficialización de la enseñanza en lenguas vernáculas, la defensa del entorno y la aceptación de la comunidad. La formación de la *Mesa Indígena* ha servido como un espacio de debate en el que se está discutiendo una propuesta de Ley de autonomía de los pueblos indígenas.

La Universidad de Costa Rica fue la primera entidad académica en relacionarse con los pueblos indígenas mediante sus programas de inves-

tigación y proyección social, no obstante es raro ver estudiantes indígenas en sus aulas. También la Universidad Nacional (UNA) a partir de 1994, desarrolla un programa de extensión de la Escuela de Educación Rural con dos núcleos en las ciudades de Buenos Aires de Puntarenas y Bribri de Talamanca. El programa combina las modalidades presencial y modular, y está dirigido a docentes empíricos que solo cuentan con educación secundaria. Recién graduarán los primeros licenciados en Educación. La Universidad para la Paz, con sede en Costa Rica, desarrolló en convenio con el Saskatchewan Indian Federated College de Canadá una experiencia de Educación Superior Intercultural como complemento al programa que se ofrece en Canadá a estudiantes latinoamericanos. El programa formó dos grupos de estudiantes indígenas entre 1995 y 1997. Finalmente, la Universidad Nacional Estatal a Distancia, (UNED) abrió en el año 2001 un Programa de Capacitación de la Comunidades Indígenas, en territorio indígena bribri (Talamanca).

• El Salvador

La invisibilización indígena en El Salvador repercute también en la ausencia del componente indígena en el sistema educativo; sólo con la Firma de los *Acuerdos de Paz* se definió como una necesidad la Reforma Educativa la cual se plantea logros en términos de cobertura y de calidad. En este marco sin embargo se reconoce débilmente a las comunidades indígenas. Con todo, se han iniciado negociaciones para implementar la EBI. La Reforma presupone el fomento de valores, la adecuación curricular, la modernización de la gestión educativa y la participación del Ministerio de Educación en la formación de recursos humanos en acuerdo con las universidades. En El Salvador, aunque la población indígena es cerca del 10 % del total nacional, la educación bilingüe no constituye una modalidad oficial del sistema. Recién en 1995 se creó la Jefatura de Asuntos Indígenas, dependencia de la Dirección Nacional de Promoción y Difusión Cultural, en el Ministerio de Educación que tiene entre sus planes atender asuntos de las culturas indígenas. Los procesos de la reforma están facilitando que se lleve a cabo experiencias piloto en seis comunidades indígenas de los departamentos de Sonsonate, La Libertad, La paz y Morazán.

Las nociones de reconocimiento de la diversidad cultural *no* están presentes en todas las ideas de reforma y el reconocimiento de la multiculturalidad del país es todavía un reto que requiere de múltiples esfuerzos.

Precisamente en las áreas rurales, donde está establecida la mayor parte de la población indígena, confluyen indicadores negativos. Así, para 1996 la matrícula inicial del sector urbano de Ahuachapán representaba un 67.1% y un 23.9 % el sector rural; un 62.0 % la zona urbana de Sonsonate y un 24.0 % el área rural; un 72.3% la zona urbana de Morazán y un 20.9 % la zona rural. (Proyecto Formación De Maestros De Educación Básica/MINED, 1997: 60-62). Para el mismo año de 1996, en comparación con el número de niños que ingresó al primer grado, aproximadamente solo una cuarta parte llegó al sexto grado en el área rural (Proyecto Formación De Maestros De Educación Básica/ MINED, 1997: 61). Según el diagnóstico participativo elaborado en el marco del proyecto Diagnóstico de la realidad educativa de los pueblos indígenas (DIREPI) sobre la realidad educativa salvadoreña (Fundación Rigoberta Menchú Tum/ UNESCO-Países Bajos, 1998: 24-) se esclareció que *la escuela es inaccesible e irrelevante* para los niños indígenas, entre otras cosas, por impartirse en el idioma oficial.

La estrategia más desarrollada en el nivel lingüístico consiste en la recuperación del náhuatl, el fomento de la identidad y la formulación de planes para la formación docente. De 1988 a 1991 se llevó a cabo un proyecto de investigación del náhuatl, con apoyo del Instituto Indigenista Interamericano, III. Entre 1988 y 1991, con la colaboración de la Universidad de El Salvador - UES, se han desarrollado materiales de enseñanza de la lengua náhuatl para los seis grados de la escuela en los departamentos de Sonsonate y Ahuachapán. Así mismo se ha iniciado la enseñanza del náhuatl en la comunidad indígena de Santo Domingo de Guzmán, en el Departamento de Sonsonate. Algunas organizaciones indígenas como la Asociación Coordinadora de Comunidades Indígenas de El Salvador (nahuatl), la Winaka (Cacaopera) y del Consejo Lenca de Guatajiagua, participan en estos esfuerzos educativos, elaborando cartillas para la enseñanza del idioma. Sin embargo estas experiencias son todavía incipientes (Documento presentado ante la *I Jornada Iberoamericana de Educación Intercultural Bilingüe*, Bogotá, 27 al 29 de octubre de 1997: 4) y en cualquier caso forman parte más de proyectos institucionales que de proyectos concebidos y promovidos desde las propias comunidades étnicas, todo lo cual constituye un indicio importante para reconocer como prioritario el fomento del propio desarrollo organizacional indígena.

- **Panamá**

La primera experiencia de EIB se dio en las comunidades de Kuna Yala luego del 25 de febrero de 1925 fecha en que el pueblo kuna repelió los intentos de “civilización”, “cristianización” y despojo de sus patrones culturales por agentes del Gobierno Panameño (ORAN, 2001). A partir de esta experiencia, los Kunas aprendieron a mantener viva su cultura, diseñando sus propios mecanismos de difusión de su tradición oral como los congresos locales, regionales y generales que son tanto deliberativos como culturales. En la actualidad los kunas tienden a utilizar la EIB como herramienta para preservar y desarrollar su cultura. El Congreso General Kuna tiene en ejecución el Programa de Educación Intercultural Bilingüe de Kuna Yala, que ha tenido éxito en las escuelas de la comarca. A partir de 1975 el Ministerio de Educación inicia formalmente la EIB con la elaboración de un plan para la paulatina transformación de las escuelas de las áreas indígenas al sistema bilingüe. El plan no pudo implementarse a falta de investigación lingüística y la carencia de personal docente, técnico y administrativo disponible. En dicha época, los grupos indígenas lucharon porque en los centros escolares se usara la lengua vernácula y se entregaran las plazas a maestros de lengua y cultura locales. Su meta era la de rescatar la identidad y evitar la fuerte corriente del asimilacionismo impulsada por la misma escuela. También se dan movimientos de intelectuales que buscaban la terminación del convenio con el Instituto Lingüístico de Verano y la búsqueda de alternativas propias de formación de los recursos humanos, preferentemente a cargo de las universidades del país. Todas estas luchas étnicas contribuyeron para que, más adelante, la modalidad bilingüe pasara a formar parte de las ofertas educativas del Ministerio de Educación.

En 1995 la Asamblea Legislativa aprueba la Ley 34, que actualiza el sistema educativo panameño, dentro del cual los representantes indígenas incorporaron 8 artículos referentes a la necesidad de implementar la EIB para la población indígena. El Decreto Ejecutivo No. 94 crea en el Ministerio de Educación, la Unidad de Coordinación Técnica para la Ejecución de Programas especiales en las Areas Indígenas. Para integrar tales acciones, se diseñó el proyecto de Investigación de las Lenguas Indígenas de Panamá, con equipos de trabajo integrados por representantes de los grupos lingüísticos, entre los logros se cuenta la elaboración de 32 textos de material de apoyo para la enseñanza. También se ejecu-

tó el proyecto de investigación de la Literatura Oral Ngäbe. Adicionalmente se siguió la estrategia de becas para formar al personal docente indígena en la Escuela Normal y en la modalidad a distancia (BINNS, 2001). Los programas experimentales se aplican en el nivel preescolar, primaria y educación de adultos en las áreas de alfabetización, desarrollo rural, capacitación laboral, post alfabetización.

- **Belice**

La iniciativa EBI es básicamente de las organizaciones indígenas. En Consejo K'eqch'í de Belice hizo varias propuestas para el pueblo k'eqch'í de Toledo. Cabe destacar una iniciativa inter-organizacional de los pueblos garífuna, k'eqch'í, mopán y yucatecos, con el establecimiento del Belice Indigenous Training Institute, que se ha propuesto ocuparse de la educación intercultural. El apoyo del estado ha sido la gran ausente en esta iniciativa. El Consejo Nacional Garífuna de Belice hizo importantes esfuerzos para la publicación del diccionario de la lengua garífuna, así como lideran el proceso de estandarización de la escritura de la lengua.

Lección 4: Experiencias en EBI en los países sudamericanos

Se presentan a continuación las experiencias de las organizaciones étnicas en los países andinos. Como en el precedente bloque de países, en este grupo de países las experiencias no tienen un peso uniforme, sea porque el nivel de información es distinto o bien porque las diferencias sustantivas entre estas mismas experiencias están muy ligadas al grado de desarrollo de las organizaciones indígenas y étnicas. Se examinan los casos de Ecuador, Bolivia, Colombia, Perú, Chile y Venezuela. El ordenamiento de los países se relaciona con el grado de participación indígena en sus propias propuestas educativas. Como podrá verse, en los tres primeros países la participación indígena es más importante que en los restantes. Los orígenes de la mayor y más calificada participación indígena en su propia educación tiene un contexto más amplio de reivindicaciones.

- **Ecuador**

En el caso ecuatoriano, la alfabetización de los adultos en quichua y en castellano, se inspiró en las ideas que para la época se discutían en la Federación Ecuatoriana de Indios, FEI, que nació en 1945. La alfabetización estaba ligada a un conjunto de luchas agrarias en contra de las diversas formas de explotación a las que estaban sometidas las comunidades indígenas. Aunque los matices de la experiencia ecuatoriana son importantes dado que se adelanta una respuesta educativa desde la comunidad, como una forma de impugnación a los rasgos de una educación homogenizadora, al mismo tiempo, se trataba de experiencias más bien circunscritas a espacios geográficos locales. Una de sus dirigentes más lúcidas fue la quichua analfabeta Dolores Cacuangó, quien inició la alfabetización bilingüe, encargando a su propio hijo, apenas un muchacho de escuela, la tarea de alfabetizar. Otra dirigente quichua, Tránsito Amaguaña, acompañó a Dolores en sus propósitos. Dirigentes indígenas actuales llaman a Dolores Cacuangó la “madre de la educación bilingüe”.

En este contexto la FEI dio inicio a todo un largo proceso de formación de líderes indígenas que llegó hasta los años setenta con vigor. En los cuarenta, cuando se iniciaba la alfabetización bilingüe, entre otros aspectos se capacitaban a los dirigentes indígenas en el manejo de las leyes que podrían favorecer sus derechos. En los años sesenta y setenta, tienen lugar las experiencias de las Escuelas radiofónicas de Chimborazo y las del Sistema radiofónico Shuar, SERBISH. En los ochenta, las Escuelas Indígenas de Simiatug y el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi. Del lado del ministerio de Educación en cooperación con la GTZ, desde 1985 se realiza el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, (PEBI). En estos períodos, las provincias con fuerte peso poblacional indígena son concebidas como “territorios” educativos para implementar la EBI. De 23 provincias, 15 son concebidas así. En abril de 1981 se decidió “unificar” el quichua escrito y a éste le siguen procesos de estandarización de las otras lenguas indígenas del país, buscando alianzas binacionales para el caso de lenguas usadas en dos estados, como es el caso por ejemplo del Awa-kwaiker (Ecuador y Colombia) y los procesos de unificación del quichua con Perú y Bolivia, así como de formación de recursos humanos en lingüística andina y educación bilingüe.

Las organizaciones indígenas y campesinas ECUARUNARI y FENOC montaron sobre este mismo proceso oficial de alfabetización el de post alfabetización, que no estaba previsto por el Ministerio pero que sí constituía una demanda de las comunidades. Este fue el marco en el cual estas dos organizaciones iniciaron un proceso sin precedentes para la formación de sus recursos humanos para la educación y con independencia del Ministerio de Educación. Se estructuraron nacionalmente comisiones de educación y, en ese contexto, se tomó la decisión política de estandarizar el quichua escrito en el nivel nacional, como instrumento necesario para apoyar a la educación popular. La capacitación para la estandarización y unificación del quechua estuvo a cargo de las mismas organizaciones de base aunque fue apoyada por las universidades y por el ya mencionado Proyecto PEBI.

Una peculiaridad de la EBI en Ecuador consistió en que su Director Nacional y los Directores provinciales eran propuestos al Ministerio de Educación desde las organizaciones indígenas nacionales: CONAIE, FEI, FEINE (de corte evangélico) y la FENOC. Así mismo, cada una de estas organizaciones propusieron las ternas de candidatos para ocupar la plaza de maestro bilingüe en cada comunidad. Se definieron cuotas de participación para cada una de estas organizaciones en función del peso que, en cada provincia y comunidad, tenía su militancia. Durante la segunda mitad de la década del ochenta y en la primera de los noventa la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, DINEIB se ocupó, en primer lugar, en desarrollar una estrategia de cobertura nacional y, en segundo lugar, en alcanzar la independencia administrativa y financiera, así como una independencia técnica respecto a la (*mal*) llamada educación “hispana”. En cuanto a lo técnico el esfuerzo más significativo fue la construcción participativa- a fines de los años noventa- de un modelo de desarrollo curricular para toda la modalidad bilingüe - MOSEIB, en todas las lenguas y en todos los niveles del sistema, excepto el universitario, regido por la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas. Quizá uno de los elementos más interesantes de esta propuesta curricular fue el que el punto de partida para su construcción fue la cultura propia así como las expectativas sociales de las comunidades de base y *jamás* se concibió una adecuación del currículo en castellano.

Otro avance fue que se priorizó el tratamiento de la lengua materna desde una perspectiva de “bilingüismo de mantenimiento”, que significa el uso y estudio de y en las dos lenguas, teniendo como punto de partida

la lengua materna a lo largo del proceso educativo y la adquisición de la segunda lengua a partir de las habilidades alcanzadas en la lengua materna. Asimismo, se estableció el currículum para cinco Institutos Pedagógicos Superiores (ex Normales): tres quichuas, uno shuar y uno multilingüe.

En cuanto a la formación de los docentes en el marco del MOSEIB se han establecido distintos tipos de convenios para permitir la formación tanto de educadores comunitarios como la formación superior en EBI. La universidad de Cuenca a través de la Licenciatura en Educación Bilingüe, LAEB, inicio un programa de formación de docentes bilingües desde 1991, se mantiene hasta el presente. Otras universidades que ofrecen actualmente programas en EBI o de apoyo a la formación de recursos humanos indígenas son la Universidad Técnica de Loja (un programa a distancia en pedagogía de EBI), la Universidad Estatal de Bolívar, la Universidad Andina Simón Bolívar, la Politécnica Salesiana. Esta última abrirá próximamente una maestría en lingüística aplicada a la EBI. El Programa Regional de Educación Intercultural Bilingüe - PROEIB Andes, con sede en la Universidad de San Simón en Cochabamba, tiene convenios con universidades de diferentes países andinos, entre ellos del Ecuador y viene acogiendo desde su fundación a estudiantes ecuatorianos en su programa de maestría.

• **Bolivia**

Las acciones sobre educación indígena surgen en 1905 cuando Juan Misael Frisancho, Ministro de Instrucción en el gobierno de Montes, funda las primeras escuelas indígenas con el nombre de las “escuelas ambulantes” en la que el maestro tenía que desplazarse de una comunidad a otra inicialmente para alfabetizar e instruir en la doctrina cristiana (Pérez, 1992: 59). En 1910 le siguió la fundación de la Escuela Normal para Indígenas en la ciudad de La Paz, dirigida y operada por funcionarios y maestros no indígenas, la cual se mantuvo hasta 1922. En 1919, el Ministro de Instrucción Daniel Sánchez, dictó un Decreto sobre normas para la educación indígena estableciendo escuelas elementales, escuelas de trabajo y Escuelas Normales Rurales. Dichos intentos y actitudes gubernamentales no prosperaron y muy pronto fueron olvidados, porque primó el interés por subvalorar, oprimir y explotar a los indígenas (Pérez, 1992: 63-64).

• La experiencia de la Ayllu-escuela de Warisata

La experiencia más trascendente surgió del pensamiento y visión de los propios indígenas y los maestros rurales. Especialmente importante es la iniciativa del amauta aymara Avelino Siñani quién, alrededor de 1917, por cuenta propia dirigía una pequeña escuela de en la región de Warisata (Pérez, 1992: 62). Inspirado en dicha experiencia, en 1931, Elizardo Pérez con el apoyo decidido de Avelino Siñani y los pobladores de Warisata fundaron y edificaron con venia del gobierno, pero basándose en recursos y trabajo cooperativo de la población indígena, la Escuela Profesional de Indígenas de Warisata. La experiencia de Warisata, mejor conocida como la Escuela-Ayllu de Warisata, fue una propuesta de educación y formación a partir de la cultura indígena y en el seno de la comunidad indígena. En su período más productivo (1931-1940), integró lo pedagógico con lo económico, social y cultural, proporcionó un importante espacio que se supeditó a las expectativas de la población indígena para educar indígenas y formar maestros indigenistas. Los pobladores quechua – aymara participaban decisivamente en su dirección a través del “Parlamento Amauta”. En 1936 se realizó la primera Asamblea de maestros indigenistas y desde entonces se difundió el modelo de Warisata. Como la educación de los indígenas no convenía a los terratenientes éstos se confabularon e hicieron cuanto pudieron para truncarla. A raíz de la Ley Reforma Agraria en 1952, se intentó restaurar la educación indígena con importante ampliación de la cobertura en la zona rural del país, mediante una organización educativa basada en los núcleos escolares campesinos, recuperando lecciones aprendidas de la experiencia de Warisata.

• Las experiencias EBI

En los años ochenta, el programa de UNICEF promovió las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe en aymara, quechua y guaraní contribuyendo a desarrollar la propuesta de una escuela primaria completa intercultural y bilingüe. En esta misma década, las experiencias en alfabetización en las lenguas aymara, quechua y guaraní promovidas por el Servicio Nacional de Educación Popular, SENALEP, contribuyeron a desarrollar la educación indígena. En ambos casos, alfabetización de adultos y primaria, se oficializaron las lenguas indígenas para los procesos educativos. Estas experiencias constituyeron las bases conceptuales de la actual Reforma Educativa del país. Otro de los procesos de par-

ticipación relevantes es de la población guaraní, quienes a través de la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), adoptaron y se apropiaron de la propuesta de EIB desde 1989. En 1991, y en el marco de una campaña de alfabetización, la misma APG decidió por una campaña de guaranización de su propia educación y cultura, hecho que contribuyó para el gobierno oficializara la EIB.

Un ejemplo representativo es la evolución del *Programa Guaraní de Formación Docente*, PGFD (hoy conocido como INSPOC – Instituto Normal Superior para los pueblos de Oriente y Chaco) que se inició en 1994. El proyecto acogió en sus inicios a alumnos bachilleres procedentes de Chiquitanos, Guarayos, la región guaraní. Una de las bases conceptuales desde el punto de vista cultural es la introducción de la llamada trilogía guaraní: *Familia*, la unidad familiar o nuclear; la *Lengua* y la *Organización*.

Sin embargo, aunque los programas universitarios de nivel de licenciatura del sistema educativo reciben un alto porcentaje de jóvenes indígenas, únicamente a los que reciben formación en lingüística, idiomas y EIB se les toma en cuenta sus características étnicas mediante un currículo diferenciado (López, 2000: 68). Entre los programas de esta índole están los que tienen la cobertura del Programa de Formación de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) implementados por la Universidad Mayor de San Simón y la Cooperación Técnica Alemana (GTZ): programas de licenciatura, de postgrado y programas para maestros y estudiantes del área rural.

• Colombia

A partir de 1991, Colombia asume oficialmente su diversidad cultural y el reconocimiento de su carácter pluriétnico, multicultural y multilingüe pese a que sus pueblos indígenas constituyen minorías poblacionales. La Educación Bilingüe se consagró desde 1991 con la nueva constitución política, y luego a través de la Ley 21, así como del Decreto 804 de 1995. Sin embargo, los pocos recursos asignados, la inestabilidad social y política del país y de los grupos indígenas en particular, revierten los avances legales. La etnoeducación (la educación para grupos étnicos o comunidades que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios) sigue siendo concebida de manera centralizada, sin embargo, las organizaciones indígenas han logrado avanzar en el desa-

rollo de propuestas curriculares diversificadas, incluso en el ámbito universitario, como es el caso de la propuesta del CRIC en el Cauca (CRIC-b, 2001:3).

A pesar del reconocimiento constitucional de la diversidad cultural, en las escuelas, el uso de las lenguas indígenas depende del grado de desarrollo de la misma etnoeducación y del nivel de fortalecimiento alcanzado por las organizaciones indígenas. Esto ocasiona que los niveles educativos en los cuales se impulsa la etnoeducación tengan un desarrollo desigual, aún y cuando hay esfuerzos en: nivel primario (el menos atendido), nivel secundario (relativamente incipiente), formación de docentes (a través de la profesionalización –equivalente al bachillerato pedagógico- se han formado alrededor de 1000 indígenas (CRIC-b, 2001: 5)), maestría en Etnoeducación de la Universidad de los Andes.

Los principales avances del movimiento indígena colombiano en materia de etnoeducación se refieren a los siguientes aspectos:

- Existencia de estudios lingüísticos, que además permitieron comprender a profundidad la propia cultura;
- la creación de condiciones para realizar investigaciones pedagógicas;
- la ejecución de autodiagnósticos para articular la educación propia en los planes de vida;
- en el ámbito metodológico la definición y análisis de los ejes de reflexión; el análisis de los elementos culturales;
- la aproximación conceptual de una educación propia y el establecimiento de sus rasgos esenciales auténtica y dinámica, ética; trascendental y progresiva, dialéctica e integral.

A nivel pedagógico, la delimitación de las instancias e instrumentos de una educación propia que se sintetiza en:

- La pedagogía del Consejo y que define las normas del comportamiento ético;
- la pedagogía del canto y la danza, que permite la fortaleza física y espiritual y el acceso a la sabiduría de transmisión oral;
- la pedagogía de las pruebas, que corresponden a etapas del ciclo de vida y que contribuyen a la adquisición de fortaleza física y espiritual;
- la pedagogía comunitaria, que equivale a la socialización primaria en el propio contexto social y cultural.

Es importante también el reconocimiento de que no solo el maestro sino la misma naturaleza enseña, de ahí que su imitación a través del canto y la danza por ejemplo, son formas de aprendizaje (ONIC/ Jiménez, Ipia, Bolaños, 2001: 9-20).

- **Perú**

En la década de los setenta, la gesta revolucionaria de Juan Velasco Alvarado devino en la reforma educativa que introdujo importantes cambios en la filosofía educativa y la valoración de la cultura quechua y aymara, siendo uno de los logros la oficialización del idioma Quechua. Entre varias experiencias en el campo de la educación bilingüe, se cuenta una que surge en Puno como la respuesta de una maestra de la escuela pública, la profesora Galindo: ella optó por responder a las necesidades comunicativas de sus niños indígenas y monolingües en quechua y aymara para quienes la escuela en castellano no les ofrecía ninguna alternativa. En este sentido, es una pionera de la EBI peruana. La diversidad etnolingüística y cultural peruana es un hecho socialmente reconocido desde hace al menos dos décadas. El carácter plurilingüe del país es reconocido constitucionalmente. Se calcula que hay una 64 pueblos indígenas con igual o mayor número de lenguas. La constitución reconoce la existencia de “comunidades nativas” (amazonía) y de “comunidades campesinas” (altiplano andino). La Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe, DIGEBI, se convirtió en una Oficina para luego reconvertirse en la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, DINEBI.

La prolongada situación de guerra interna que significó la presencia de Sendero Luminoso contribuyó para la inseguridad en el campo, tanto en el altiplano como en la selva y, en este escenario, pocas fueron las instituciones, especialmente las ONGs, que pudieron continuar con su trabajo educativo: algunas experiencias en Puno y Cuzco y otras más en la selva amazónica. Las políticas de EIB han tenido un carácter pendular, con avances y retrocesos coyunturales, pese a que, en la región de Puno por ejemplo, se experimentara por casi 25 años la educación bilingüe con las comunidades sociolingüísticas quechua y aymara, con el apoyo de la GTZ y en convenio con el Ministerio de Educación. Allí mismo la Universidad del Altiplano inició un programa de licenciatura y una maestría en lingüística andina y EIB que, con todos los avances logrados, sufrieron sucesivos altibajos.

En Iquitos (amazonía) la EIB pudo organizarse de manera distinta. Con apoyo financiero de distintas ONGs europeas, se estableció el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana, FORMABIAP. Este programa inició sus actividades en 1988, en cooperación con el Instituto Pedagógico Superior Público “Loreto” y la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana. El programa contó con el aval de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva peruana, AIDESEP. El Ministerio de Educación autorizó la ejecución del programa mediante Resolución Ministerial 364-88-ED (García Rivera, 2001). Un diagnóstico socio cultural, pedagógico y lingüístico constituyó el arranque de las actividades. La diversificación curricular es una de las bases esenciales del programa y tiene como eje las actividades productivas de la comunidad. Las redes educativas tienen a su vez como propósito mejorar la interacción pedagógica (García Rivera, 2001). Sin embargo, la diversificación curricular ha sido aceptada oficialmente sólo para la formación docente pero no para la escuela primaria, hecho que es visto como un obstáculo desde el Programa (García Rivera, 2001).

La DIGEBI ha lanzado en el año 2000 sus políticas lingüísticas aplicadas al desarrollo de la modalidad EBI y ha visualizado un plan estratégico de 15 años, en el marco general de la planificación estratégica de la educación rural. Otra experiencia interesante es el programa de formación de maestros bilingües de la Comunidad Ashaninka en convenio con algunas universidades.

- **Chile**

Chile es uno de los países que, aunque sus pueblos indígenas son minoritarios ha logrado apoyar la EIB y otros derechos indígenas estipulados en la *Ley Indígena*. Los ocho pueblos indígenas existentes son el aymara y el quechua, el atacameño, el colla, el rapanui, el yámana y el kawashkar, de los cuales mantienen la lengua sólo los mapuches, los aymaras, los rapanui y los quechuas. Los mapuches, que constituyen el pueblo originario más numeroso, se han descampesinizado progresivamente para ocupar los espacios urbanos, especialmente en el sur del país, en torno a la ciudad de Temuco.

En la década de los noventa se impulsaron algunas experiencias educativas en el nivel preescolar ejecutadas a través de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, (JUNJI). Otras experiencias de educación con po-



blaciones indígenas son las Escuelas y Liceos apoyados por las iglesias. El Ministerio de Educación ha creado un Programa de Educación Intercultural Bilingüe, (PEIB), que depende de la División de Educación General. Es de esperarse que, con la política general de descentralización a través de la regionalización (Constitución Política de la República de Chile, 1994) la EIB pueda desarrollarse en aquellas regiones, provincias y comunas donde hay mayor presencia indígena.

La mayoría de la población indígena chilena es urbana (aproximadamente un 60%) y ha perdido los elementos aglutinadores de la cultura campesina indígena, de modo que es el entorno ciudadano el espacio en el que ocurre la socialización de niños y jóvenes. En 1985 la Universidad Católica de Temuco abrió un programa para alfabetizar en mapudungún y transferir estas habilidades al castellano. En 1988, el Ministerio de Educación tomó esta estrategia como complementaria para el aprendizaje del castellano. A partir de esta experiencia, el Ministerio delegó responsabilidad a la Universidad para ejecutar un programa que, en 1990 se extendió a nueve establecimientos educativos. En 1993 el Ministerio estableció la enseñanza del mapudungún de primero a octavo año de educación básica (Loncón Antileo, Elisa, 1997). La Universidad Católica de Temuco ha iniciado un programa para educadores mapuches en las lenguas mapudungún y castellano. Hay otras experiencias con la comunidad aymara y con la quechua con énfasis en la descripción lingüística, algunos de ellos son tomados por la Universidad de la Frontera – UFRO. La propuesta de interculturalidad fue asumida desde el inicio por la educación bilingüe chilena.

La EIB de los mapuches chilenos, busca sustentarse en la política mapuche y en procesos de autonomía, autocalificación y autogestión. Para lograr estos cambios, se proponen como estrategias las siguientes: la reorientación de los programas educativos en cada escuela y en marco de las políticas municipales de desarrollo; el adecuado tratamiento de la diversidad cultural; la educación mapuche como estrategia de “resguardo cultural”; la autonomía curricular; la autogestión de la EIB y la EIB como cultura apropiada. Asimismo, los contenidos deben permitir la práctica de la cultura y rescatar los valores propios como la responsabilidad, la valoración de la persona, la reciprocidad, el respeto a la naturaleza, a la familia y a las creencias colectivas. Los materiales a su vez, deben ser adecuados y pertinentes. Se sugieren actividades como juegos y deportes tradicionales o actividades como la construcción de la *ruka*

o casa mapuche, el uso de materiales del medio. Un acento importante está colocado en la participación de la comunidad en la selección de temas específicos (Mercado T, 2001: 2-5).

- **Venezuela**

En Venezuela los pueblos indígenas equivalen al 1% de una población de 22 millones. La diversidad cultural es sin embargo enorme. Muchos grupos indígenas están en territorios ancestrales que corresponden a dos estados, como es el caso de los *yanomami* o los *makiritare* en Venezuela y Brasil. Hace más de veinte años que se iniciaron trabajos de descripción etnográfica y lingüística, con impulso de la Universidad Central de Venezuela pero, lamentablemente esos esfuerzos no han sido recuperados en toda su magnitud para desarrollar esta modalidad educativa.

Existe asimismo, un importante acervo de literatura oral, muy bien editada, diccionarios y gramáticas de algunas lenguas e incluso cartillas educativas para adultos y para niños. Sin embargo la preocupación actual por las etnias de Venezuela proviene principalmente de las iglesias católica y evangélica y de ONGs nacionales o internacionales. La educación bilingüe intercultural pública fue institucionalizada en 1979. Los funcionarios del ministerio establecen el corte entre 1979 y 1983 y sustentan que a pesar de los recursos financieros existentes, los logros no fueron los suficientes, principalmente por la falta de recursos humanos, la poca experiencia en el desarrollo y aplicación de esta modalidad, la falta de estudios de base y, se puede inferir, los encontrados intereses de los actores privados que intervenían en estos procesos (República de Venezuela, 1997).

El Ministerio de Educación, a través de la Dirección de Asuntos Indígenas, desarrolla el Proyecto de Relanzamiento y Optimización del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe (PROREIB), el cual prevé el desarrollo de sus acciones con la participación indígena. Esta Dirección convocó (1983) a un amplio espectro de antropólogos, lingüistas, misioneros, pedagogos y líderes indígenas para diseñar el Relanzamiento de la Educación Intercultural Bilingüe (REI). Los resultados derivados de esta consulta fueron: el acopio de descripciones fonológicas, los lineamientos de la REIB, la existencia de materiales de lectura de ocho de los nueve grupos sociolingüísticos seleccionados; los alfabetos experimentales de dichas lenguas y los programas de primer grado. La Fundación

La Salle de Ciencias Naturales, fue contratada para la elaboración de manuales sobre las culturas indígenas. A partir de 1983, se inició el segundo grado en la perspectiva de tener una escuela completa de seis grados.

En el marco de la reestructuración del Ministerio de Educación de fines de los noventa, estaba previsto el desarrollo de la EIB, entre cuyas metas se señalaba la actualización curricular, el estímulo al desarrollo de materiales educativos, procesos de capacitación a los docentes indígenas, el apoyo a las comunidades indígenas en la ejecución de proyectos de revitalización lingüística y cultural y la creación de mecanismos de monitoreo permanente de la REIB. La modalidad se denomina, como se ha visto, intercultural bilingüe. La interculturalidad se asume como un diálogo entre las minorías étnicas y el resto de la sociedad, reconociendo el hecho de que las primeras han sido desplazadas y no han tenido la oportunidad de ejercer todos sus derechos. La interculturalidad debe trabajarse en las regiones indígenas *como modalidad y como enfoque*. La multiculturalidad en este análisis, no necesariamente indica interculturalidad, de ahí que la interculturalidad debiera ser una propuesta de adaptación y un objeto de investigación.

• Paraguay

El caso de Paraguay es, en muchos sentidos, similar a los de México, Bolivia, Ecuador, Guatemala y Perú, porque al menos en términos del bilingüismo social este concierne a sus mayorías: un 90% de la población habla guaraní y tanto el guaraní como el castellano son lenguas oficiales. Sin embargo, también hay muchas diferencias y la más paradójica consiste en el hecho de que siendo el guaraní una lengua de uso nacional, también se encuentra en una situación de diglosia, es decir, una lengua subordinada. En Paraguay existen cinco familias lingüísticas son: tupí guaraní, zamuco, matakó mataguayo, guaicurú y maskoi, las mismas que están distribuidas en diecisiete etnias, que alcanzan a unas cien mil personas.

Los estudios sobre el guaraní vienen de la tradición colonial jesuita y son los jesuitas los que, particularmente en las áreas rurales, tiene hasta el presente la conducción de proyectos educativos. Existe una tradición de cinco siglos de escribir el guaraní y ha sido la iglesia la responsable de su estandarización (con base en el castellano) y de la difusión de la

escritura. Existe asimismo, una larga tradición etnográfica y abundantes recopilaciones de literatura oral. Más aún, el guaraní ha influido en la literatura escrita en castellano. La ya mencionada tradición jesuítica sobre los estudios y la escritura del guaraní facilitó nexos con los grupos y organismos de jesuitas tanto de Brasil como de Bolivia. En el marco de la oficialización de la EIB boliviana en guaraní y castellano, por iniciativa de la *Asamblea del Pueblo Guaraní* de Bolivia, a fines de los ochenta e inicios de los noventa se establecieron contactos con grupos guaraníes de Brasil, Paraguay y Argentina. La meta de la APG era la de propiciar el encuentro de ideas para el desarrollo de la EIB y particularmente para lograr la estandarización del guaraní escrito. Los resultados de estos esfuerzos han sido desiguales, en el caso de Paraguay y Brasil por la ya mencionada tradición jesuítica y en el caso de Argentina por el poco interés estatal y privado sobre la EIB, así como por la todavía endeble organización de los guaraníes argentinos. Como quiera que sea, el esfuerzo ha sido valioso y presenta una importante perspectiva de cooperación bilateral.

Si como vimos el guaraní es un idioma oficial, en el pasado reciente eso no ha significado que se use en la educación, ni que, en estricto rigor, haya existido educación bilingüe. Dado que la población es bilingüe y por cierto también los maestros son bilingües, han hecho uso del guaraní como mecanismo de refuerzo de la traducción o de refuerzo de la información dirigida a los alumnos. Existen experiencias de educación inicial escolarizada y no escolarizada y de escuelas en las comunidades indígenas que venían desarrollando estrategias pedagógicas aún antes de iniciar los procesos de Reforma. El castellano sirvió para encubrir las otras diferencias lingüísticas y culturales. Por ello un avance importante es la formación de la Comisión Nacional de Bilingüismo. Así mismo los desarrollos curriculares y para implementar una escuela EIB completa.

Se considera un avance los Cursos de Sensibilización y Capacitación Docente realizados por el Ministerio, con metodologías participativas, el apoyo que la Asociación de Servicios de Cooperación Indígena Mennonita, (ASCIM), brinda a la educación indígena y el aporte de proyectos como el de Fe y Alegría (Vallejos Cataldi et al, 1997). Sin embargo, como la escuela siempre enseñó en castellano no hay estrategias de formación para la enseñanza del castellano como L2. Aunque el bilingüismo se practica fuera del aula no se le practica en la escuela. Un problema social son las condiciones de pobreza del medio rural y la persisten-

cia de malas condiciones de salud y nutrición en las comunidades y, por tanto, en las escuelas indígenas. Las autoridades educativas señalan la existencia de una alta deserción escolar y la falta de materiales didácticos adecuados. La actual formación de maestros no está encaminada a la docencia bilingüe e intercultural. La Reforma Educativa actual abre espacios interesantes de discusión, de diálogo y de apertura a los avances de esta modalidad educativa en Latinoamérica. Un aliento para ello es la experiencia reciente de formación de docentes indígenas. Es de esperarse que los logros hasta aquí alcanzados se profundicen en un marco como el actual de mayor apertura y participación democrática.

- **Brasil**

Brasil es uno de los países con mayor diversidad lingüística y cultural (más de doscientos pueblos indígenas). Desde la colonia temprana el gobierno delegó a distintas órdenes religiosas de la iglesia católica la tarea catequizadora. Hasta bien entrada la colonia, mercedarios, franciscanos y jesuitas se ocuparon de la educación indígena. La política lingüística de las misiones fue la de usar lenguas territoriales unificadas. Existen diversas experiencias de educación con poblaciones indígenas que a menudo han tomado como punto de partida la alfabetización en portugués, para luego transferir estas habilidades a la lengua indígena. La modalidad impulsada es la de la EBI, aunque como se ve no siempre se parte de la lengua materna de los educandos.

La Política Nacional de Educación Escolar Indígena señala entre sus directrices, que la educación escolar indígena debe ser específica, diferenciada e intercultural. Los pueblos indígenas – se indica- tienen el derecho de utilizar sus lenguas maternas en los procesos educativos escolares. El proceso educativo escolar se concibe como un proceso colectivo de construcción del conocimiento que involucra a alumnos, profesores y comunidad. El currículo -se especifica-, no debe ser sólo un conjunto de materias sino además todo aquello que rodea la vida del niño, dentro y fuera del aula y que contextualiza su desarrollo (República de Brasil, O governo brasileiro e a educação indígena, 1997: 12).

El Ministerio de Educación y Deportes establece que, a través de la Dirección Nacional de Educación Indígena se trabaje con cuatro principios establecidos en el documento Proposta de metas para o plano nacional de educação, (República de Brasil, 1997-a) y son: a) respeto a

la diferencia.; b) interculturalidad; c) uso de la lengua materna en la escuela y d) el proceso educativo escolar como proceso de la producción de conocimientos. Para llevar adelante la política de educación indígena, en Brasil (como en México) la vía es el federalismo. El Ministerio de Educación delega a las Federaciones de la Unión la formación de profesionales para la educación indígena, la publicación de material didáctico, la divulgación de la temática indígena, la capacitación de maestros y todas las acciones escolares. Hay cerca de 3.000 profesores indígenas y su formación corre a cargo de ONGs y entidades como la Universidad do Matto Grosso (UNEMAT).

Algunos académicos y las propias organizaciones indígenas que forman parte del Pacto Amazónico debatían a mediados de los noventa la posibilidad de organizar un programa universitario regional (en el sentido de la cuenca amazónica), para atender esta necesidad de formación de los recursos humanos. Los propios gobiernos del Pacto Amazónico en alguna medida tienen este mismo interés pero hasta el momento no hay un proyecto concreto. La Coordinadora de Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica, (COICA), que aglutina a las organizaciones de todos los países amazónicos y cuya sede está en Quito, está preocupada por la educación indígena y ha apoyado el debate de procesos regionales y binacionales de EBI, como es el caso de Ecuador y Perú. El interés más actual parece concentrarse más bien en la calidad de la formación docente y en el mejoramiento de la escuela primaria.¹ De hecho existe ya una red de Universidades Amazónicas, (UNAMAZ), cuya sede está en Brasil y que precisamente congrega a universidades de los países del Pacto Amazónico. La red coordina investigaciones y estudios en diferentes materias pero, lamentablemente, no hay una línea de trabajo sobre EIB y algunas de las instancias universitarias involucradas, no necesariamente poseen la experiencia profesional en este campo.

1 Información verbal del delegado de la presidencia de COICA, Rodrigo de la Cruz. Quito, agosto de 2001.

Ejercicio final

1. Hacemos un inventario de las ofertas educativas de EBI y otras modalidades que tenemos en nuestro país. Analizamos sus ventajas y sus desventajas
2. Estudiamos los modelos que nos presenta la unidad y vemos en qué consisten: a) los principales avances y b) los principales tropiezos o dificultades que han tenido o todavía tienen la educación indígena en otros países.
3. Escribimos una propuesta acerca de las condiciones que debe cumplir nuestra educación: a quién se dirigiría, cómo debería organizarse, qué deberíamos enseñar, qué deberíamos aprender, quién debería enseñar, quiénes deberían aprender, cómo podemos desarrollar nuestra lengua, nuestra cultura, la historia, el arte, cómo la de otras culturas indígenas y no indígenas del mundo.

Lectura complementaria

MODELOS EDUCATIVOS

Informe del Grupo de Trabajo No. 2 y 3 “Modelos educativos y papel de la investigación en el fortalecimiento de la identidad” de la 2da. Jornada Indígena Centroamericana sobre tierra, medio ambiente y cultura. El Salvador, 1999.

La educación intercultural bilingüe debe entenderse como un proceso sistemático, que emplea dos o más lenguas para el conocimiento de las culturas exógenas que influyen en el contexto histórico, social, económico y político de las comunidades indígenas para el conocimiento de la misma cultura indígena y su influencia en la cultura exógena.

La educación intercultural bilingüe debe concebirse como un modelo de tanto valor como el modelo monolingüe actual dominante; aquel debe tener su base en los proyectos educativos comunitarios indígenas o propios que lo conforman y lo enriquecen.



Previamente a un proyecto modelo de educación intercultural bilingüe, se deben estudiar los elementos de la cultura exógena que afectan a la cultura endógena y los elementos de ésta que afectan a la exógena, en un proceso de doble vía.

La educación bilingüe intercultural se nutre de la cosmovisión, las experiencias, la historia, los métodos y técnicas, la espiritualidad, los mitos, etc.; los beneficiados de una educación intercultural bilingüe son los indígenas y los no indígenas.

Para concertar las metodologías endógenas con las exógenas es preciso investigar y sistematizar los métodos y técnicas utilizados en la educación indígena para hacer cambios que reglamenten esos intercambios de conocimientos. Lo anterior se puede enriquecer con el acercamiento a los ancianos, por el papel tan importante que tienen en las comunidades. También se debe considerar el aprendizaje para hoy y para mañana, para superar las formas de educación tradicional.

EL PAPEL DE LA INVESTIGACIÓN EN EL FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD

1. Las investigaciones que se realicen deben ser participativas entre indígenas y académicos.
Se deben promover las capacitaciones y las formaciones de cuadros indígenas al más alto nivel
2. Es necesario continuar con el involucramiento de la comunidad internacional y ministerios o secretarías de Estado (Ministerios de Relaciones Exteriores, de Justicia, del Interior, del Medio Ambiente), con el fin de establecer alianzas estratégicas para garantizar el éxito del trabajo.
3. Debe fomentarse la unificación de esfuerzos entre pueblos indígenas, instituciones indigenistas gubernamentales, universidades, comunidades académicas y ONGs para la unificación de esfuerzos.
4. Los códigos éticos deben ejercerse dentro de las prácticas investigativas.
5. Las investigaciones deben llevarse a cabo en el marco de un plan de desarrollo, con proyectos de desarrollo, con proyectos de desarrollo a favor de los pueblos, dentro de su plan de vida político.

DISEÑO CURRICULAR DE MATERIALES Y ELABORACION DE TEXTOS

1. El proceso de elaboración del diseño curricular se debe dialogar con los actores directos.
2. Es necesario incluir los elementos socioculturales étnicos de los pueblos y grupos étnicos.
3. Construir los contenidos de lecto-escritura de un determinado idioma, tomando prestado el abecedario español.
4. Incluir el estudio de la estructura gramatical de cada idioma autóctono con la morfología, la sintaxis, y la semántica.
5. Elaborar textos con diversos géneros literarios como la narrativa: leyendas, historia, poesía, cantos, en la cosmovisión indígena.
6. Coordinar con entes semiautónomas y públicos, como las universidades, Ministerios de Educación, UNESCO, para la elaboración de materiales audiovisuales.
7. Tomar en cuenta la axiología humanística (como visión indígena).
8. La construcción del curriculum debe contemplar la interculturalidad que es la educación para todos.
9. En la construcción del currículum se debe tomar en cuenta el pluriculturalismo.
10. Se debe coordinar y solicitar a las instituciones nacionales e internacionales los recursos económicos para la producción de textos y los equipos de apoyo.
11. Coordinar con los ancianos dirigentes para recoger la visión del grupo que debe hacer un educador indígena en su pueblo, dentro de la realidad de nuestros pueblos.
12. Para elaborar el currículum debe considerarse el tipo de hombres y mujeres que queremos formar, de acuerdo a nuestros pueblos.
13. Hay que tener en cuenta, dentro de la metodología, la cosmovisión de cada pueblo.
14. Es importante considerar la parte jurídica y curricular, pero es más trascendental el trabajar la cosmovisión e identidad.
15. El curriculum debe estar enmarcado dentro del plan de vida. Se debe promulgar una educación de calidad.

Fuente: CCNIS, CONCULTURA, TIERRAS NATIVAS. Pueblos indígenas en Centroamérica: Procesos políticos, identidad y desarrollo. Vol. I. Memoria de la Segunda Jornada Indígena Centroamericana sobre tierra, medio ambiente y cultura. El Salvador, 26 julio - 1 agosto, 1999. 2da. Edic. San José - Costa Rica, 2001.



Unidad 4 Educación superior indígena

Durante la década de los años noventa del siglo XX, emergieron una serie de iniciativas en todo el continente sobre Educación Superior Indígena. Esta necesidad había sido planteada por los movimientos indígenas desde los años setenta. Algunas organizaciones tenían como proyectos utópicos una “universidad indígena”, en la actualidad ya se tienen importantes experiencias de profesionalización de estudiantes indígenas. Con toda seguridad, el surgimiento y posterior proyección internacional del Saskatchewan Indian Federated College de Canadá, tuvo un impacto importante en América Latina para la creación de instancias de educación superior, ya sea como programas especiales dentro de las universidades convencionales (privadas y públicas), o como instancias propias del movimiento indígena. Diversos organismos internacionales han propiciado reflexiones sobre el tema: la Universidad para la Paz, el Alto Comisionado de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, la UNESCO y el Fondo Indígena. En esta unidad se analiza el proceso de surgimiento de las Instancias de Educación Superior Indígenas (ESI) y los tipos de instancias. Se presentan dos lecciones, se inicia y culmina con ejercicios prácticos y se brinda una lectura complementaria.

Actividad introductoria

De la lectura y reflexiones del material de este capítulo, realice usted un ejercicio para sentar las bases de una unidad de educación superior en su país. Despliegue su creatividad y plasme sus aspiraciones y las de su comunidad para “soñar” un centro de formación superior para su pueblo.

Para efecto de orientación, considere usted individualmente o en grupo las siguientes preguntas:

1. ¿Qué condiciones debe tener nuestra educación?
2. ¿A quién debe dirigirse, quiénes serían los sujetos de la educación?
3. ¿Cómo se debería organizar?
4. ¿Qué debería enseñarse?
5. ¿Quiénes deberían enseñar?
6. ¿Qué debería aprenderse?
7. ¿Quiénes deben aprender?
8. ¿Cómo podemos desarrollar nuestra lengua?
9. ¿Cómo podemos desarrollar nuestra cultura?
10. ¿Cómo podemos aprender de la ciencia, la cultura, la historia, el arte, etc., de otras culturas indígenas y no indígenas del mundo?

Lección 1: Antecedentes de la Educación Superior Indígena (ESI)

La existencia de programas de educación, postsecundaria, en los pueblos indígenas, es una realidad en varios países latinoamericanos y son espacios recién conquistados. La coyuntura del V Centenario, la conversión de los indígenas en actores de importancia en los procesos políticos en Nicaragua, Guatemala, Panamá y Honduras, incidió en las universidades para repensar lo étnico. Asimismo los pueblos indígenas sacaron sus propias conclusiones y proyecciones sobre su relación con los centros de educación superior. Hoy son cada vez más las universidades que en los últimos años han asumido, desde diversos enfoques y perspectivas, la temática indígena en su agenda. Asimismo la interlocución entre organizaciones indígenas y universidades se ha incrementado.

En el marco del Seminario sobre la Educación Superior Indígena, realizado en Costa Rica, en junio de 1999, se eleva una solicitud a las Naciones Unidas que dice *“dentro del presente decenio, la Organización de las Naciones Unidas considerará el patrocinar y apoyar el establecimiento de una Universidad Indígena Internacional, que podrá tomar la forma de un consorcio de instituciones indígenas de educación superior existentes y de una institución matriz de nuevos centros de educa-*

ción superior indígena en el mundo"¹. Indudablemente la experiencia del Saskatchewan Indian Federated College (SIFC) es la pionera en ESI, fundada en 1974 como entidad federada de la Universidad de Regina. Desde 1986 la proyección del SIFC se amplía a Latinoamérica con la creación de Programa Internacional Indígena, recibiendo estudiantes indígenas en sus aulas² y, desde 1995, abriendo programas conjuntos con la Universidad para la Paz (Costa Rica) y la Universidad Autónoma de Chiapas (México). Cabe destacar la influencia del Consejo Mundial de Pueblos Indígenas (CMPI) con sede en Canadá, para la apertura internacional del SIFC.

El CMPI fue madurando la idea de una “Instancia Académica Indígena” en América Latina, desde los años ochenta. La Asamblea del CMPI realizada en Cusco, Perú, dio el mandato para crear la “Universidad Indígena”. En seguimiento a este mandato, se convocaron a consultas para darle cuerpo a esta idea con reuniones de especialistas y líderes indígenas en 1992 en Costa Rica y Ecuador, y 1993 en Tromsø, Noruega. Se nombra un Comité Académico Internacional para darle seguimiento. Se exploraron posibilidades de lugares y entidades académicas que dieran su cobertura. Se debatía entre crear una Instancia con sede fija o una Cátedra Itinerante. Posteriormente, la idea de la Instancia Académica Indígena, de dimensión internacional, fue perdiendo fuerza al entrar en crisis orgánica el CMPI. Por otro lado, diversos actores fueron gestando experiencias nacionales en varias latitudes. En Costa Rica entre 1995 y 1997 se pone en marcha el Programa Internacional de Estudios Indígenas, bajo un convenio de Cooperación entre la Universidad para la Paz y el SIFC. Entre 1992 y 1994, inician labores dos experiencias universitarias en la Costa Atlántica de Nicaragua: BICU y URACCAN.

En 1994, en los Acuerdos sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas de Guatemala, se aprueba la creación de la Universidad Maya. Paralelamente algunas universidades públicas y privadas abren progra-

1 Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías. Comisión de Derechos Humanos de la ONU. Informe sobre el seminario sobre la educación superior y los pueblos indígenas. Costa Rica, 28 de junio al 2 de julio de 1999. Acuerdo #8

2 Leonzo Barreno. El Programa Indígena Internacional del SIFC y Experiencias Educativas en las Américas. Universidad y Pueblos Indígenas. Temuco – Chile: Instituto de Estudios Indígenas, UFRO. 1997. p.29

mas específicos para la profesionalización de indígenas: la Universidad Rafael Landívar en Guatemala, la Universidad Pedagógica Nacional en Chiapas, México y la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. En los Andes de Sudamérica, las organizaciones indígenas se proponen crear sus propias instancias como son: la Universidad Indígena de Colombia, la Universidad Intercultural de la Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador, la Universidad Pluricultural Tinku en Bolivia. En Brasil se inicia el proyecto de Universidad Amazónica y la Universidad Indígena (en el seno de la Universidad Estatal de Mato Grosso), para la formación de profesores indígenas. En Chile varias universidades abren maestrías en Educación Intercultural y Desarrollo Comunitario: Universidad de la Frontera, ARCIS, Universidad Católica, Universidad de Tarapacá.

Más recientemente, el Fondo Indígena lanza otro proyecto en marzo del 2001 para la creación de un Sistema Hemisférico del Conocimiento indígena, con sede en la Ciudad del Saber, Canal de Panamá, para ser presentado a la Cumbre Iberoamericana. La accesibilidad a la educación superior ha mejorado para los pueblos indígenas: hay algunos programas de becas, residencias estudiantiles, adecuaciones curriculares con apertura a la cultural. La variedad de ESI (Educación Superior Indígena) ha tenido efecto positivo en la formación de cuadros profesionales, fundados en la identidad cultural de los pueblos indígenas. Hay una incidencia directa en el fortalecimiento de la cultura de sostenibilidad y de la autoestima colectiva de los pueblos indígenas.

Los pueblos indígenas requieren equilibrar el saber indígena y el conocimiento universal que imparten las universidades. Las instituciones de enseñanza superior son enriquecidas y balanceadas al incorporar el patrimonio, conocimiento y perspectiva indígena entre sus programas. Esto ayuda a las instituciones de enseñanza superior a alcanzar su mandato educativo en una sociedad multicultural. Estas habilidades traen beneficios a las comunidades indígenas, sin que pierdan sus identidades culturales y contribuyen al desarrollo integral de las sociedades. Algunos eventos, cumbres, y foros internacionales han analizado o se han pronunciado sobre la mejora de los servicios de educación para los pueblos indígenas. Los países centroamericanos están ratificando convenciones internacionales como el Convenio 169 de la OIT, las convenciones sobre derechos humanos contra la discriminación racial, las declaraciones de las cumbres presidenciales de Centroamérica y en el nivel iberoamericano.

Por otro lado, la necesidad de experiencias ESI en Centroamérica se venía discutiendo y construyendo. Paralelamente a la apertura de los sistemas políticos en Centroamérica, ocurren una serie de eventos, foros e intercambios sobre la Educación Superior y los Pueblos Indígenas, auspiciados por organizaciones indígenas y organismos internacionales, que tienen directa incidencia en la generación y fortalecimiento de experiencias ESI. Éstos son los eventos más importantes:

- 1.- Las Asambleas del Consejo Mundial de Pueblos Indígenas (CMPI), y particularmente las tres reuniones técnicas internacionales para analizar la viabilidad de lo que se denominó la “Instancia Académica Indígena”. Una de las reuniones fue en Costa Rica, 1992–1993;
- 2.- primer “Seminario Internacional sobre Universidades Indígenas y Programas Afines”, realizado en San José- Costa Rica, en mayo de 1997, bajo los auspicios de la Universidad para la Paz y URAC-CAN;
- 3.- constitución de la Red de Universidades Indígenas y Programas Afines, con veintitrés entidades de Educación Superior Indígena del continente, y reuniones subsiguientes de la Coordinación Operativa en Managua, Nicaragua, 1998;
- 4.- “Seminario sobre la Educación Superior y los Pueblos Indígenas”, Costa Rica, 28 junio-2 julio, 1999. Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías. Comisión de Derechos Humanos de la ONU;
- 5.- seminario Internacional “Acceso a la Educación Técnica y Superior de los Pueblos Indígena y Comunidades Étnicas”, Bilwi, Nicaragua, octubre de 1999;
- 6.- reunión Regional sobre la “Educación superior de los pueblos indígenas de América Latina”, Guatemala, abril de 2002. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC – UNESCO.





Lección 2: Tipos de programas de Educación Superior Indígena

Eber Hampton, del SIFC, en un primer intento por dar tipología a una variedad de experiencias de educación superior indígena, esboza cuatro modelos: ³

- *El modelo asimilacionista*, cuyo objeto es posibilitar el acceso a los beneficios de la universidad tradicional a estudiantes indígenas a través de la creación de fondos y apoyos especiales, manteniendo a los indígenas en la dependencia y la opresión;
- *el modelo integrado*, que da cuenta de programas creados y administrados al interior de universidades tradicionales no indígenas, dentro de las cuales existen prácticas que permiten variadas formas de orientación y control indígena, las que se manifiestan en la creación de consejos asesores u otras formas de participación indígena y pueden llegar a ejercer una influencia considerable en el sistema de educación asimilacionista;
- *el modelo independiente*, se refiere a iniciativas locales creadas y controladas por las comunidades indígenas, lo que les permite diseñar programas adecuados a las realidades locales a las que quiere servir, siendo su mayor problema, su reducido tamaño y recursos;
- *el modelo federado*, que incluye las iniciativas conjuntas emprendidas entre universidades tradicionales y entidades indígenas, que funcionan al alero de las primeras, las que le otorgan su acreditación, con ventajas y desventajas para ellas.

a) Un caso de interés: la Educación Superior Indígena en Nicaragua

Las primeras experiencias de ESI ocurrieron en 1935, cuando la Misión Morava crea la Escuela de Enfermería en la comunidad miskita de Bilwaskarma, un año después de haber creado la clínica en dicho lugar,

3 Citado por José Aylwin en “Universidad y Pueblos Indígenas”. Temuco, Chile: Instituto de Estudios Indígenas, UFRO, 1997 p. 13-141



constituyéndose en la primera escuela de enfermería de Nicaragua. En 1961, inician cursos de enfermería en Bilwi, para satisfacer la demanda de personal en las clínicas y hospitales que administraba la misión Morava⁴. Actualmente funcionan dos Escuelas de Enfermería en Bilwi y Bluefields a cargo del Ministerio de Salud.

Por parte de las entidades públicas, únicamente la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN) establece en 1975 un programa de extensión para profesionalizar a los docentes empíricos de la Costa Atlántica, con núcleos en Bilwi y Bluefields. Este programa se cierra en 1980. En 1986 inicia otro programa universitario de Educación a Distancia – PROEDIS- de carácter modular, que capacita a maestros como administradores educativos, finalizando este programa en 1989⁵.

Había un vacío enorme en cuanto al ESI en la Costa Atlántica de Nicaragua, que no era satisfecho por programas eventuales y de poca oferta, además que no tenían ningún componente de las culturas autóctonas en el currículum. No se registran experiencias ESI entre los pueblos indígenas que habitan en el pacífico Norte y Central de Nicaragua y los profesionales costeños que se habían formado en las universidades del Pacífico, generalmente no regresaban.

La primera experiencia alternativa es impulsada por un grupo de profesionales liderados por el Dr. Owen Hodgson, un abogado creole de Bluefields. Fundan la Bluefields Indian and Caribbean University (BICU) que inicia clases en junio de 1991. Su misión es formar generaciones de técnicos y profesionales con responsabilidad social y científica, capaces de incidir en las transformaciones que requiere su región y país para convertirlo en un sistema justo, democrático, eficiente, productivo, próspero, respetuoso del medio ambiente, de los derechos humanos, los valores multiétnicos y multiculturales de los pueblos indígenas y las comunidades multiétnicas. BICU se define como una universidad: multiétnica, apartidaria, ecuménica, multicultural, sin fines de lucro y de propiedad comunal.

4 Romero Vargas, Germán. Historia de la Costa Atlántica. Managua: CIDCA-UCA, 1996. p. 154

5 Mirna Cunningham. en memoria “Seminario Universidades Indígenas y Programas Afines” Op.Cit. p. 33

Otro grupo de profesionales y líderes, especialmente del Atlántico Norte, liderados por la Dra. Mirna Cunningham, una médica miskita, quienes habían participado de manera beligerante en la conquista del Estatuto Autonomático para la Región Atlántica durante la revolución sandinista, crean en 1993 la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) e inician lecciones en 1995 con tres recintos universitarios, recuperando las instalaciones del ejército nicaragüense en Bilwi, y una base militar cubana en Bluefields. Se define esta experiencia como una universidad de nuevo tipo, *“es una institución indígena de perfil multiétnico y multicultural, cuyo concepto es promover y fortalecer la autonomía de las regiones caribeñas de Nicaragua, mediante la capacitación y profesionalización de los recursos humanos de los pueblos indígenas y comunidades étnicas”*⁶. La Costa Atlántica logró su autonomía durante la Revolución Sandinista en 1987 y se establecieron dos regiones con gobiernos y consejos autónomos cada uno. URACCAN se propuso reclutar muchos profesionales costeños para iniciar la experiencia, y actualmente cuenta con aproximadamente doscientos cincuenta docentes (todos se cubren con un aporte estatal para las universidades). URACCAN ha logrado ser parte del Consejo Nacional de Universidades (CNU), que acredita todos los títulos que se ofrecen, además de ser partícipe del 6% del presupuesto que la Constitución garantiza a las universidades públicas. Por otro lado, ha establecido convenios de cooperación con aproximadamente treinta universidades de América Latina, Estados Unidos y Europa, lo que le da un gran reconocimiento. Asimismo, URACCAN coordina varias redes indígenas, de salud o de educación indígena, que unen gente de todas las Américas y los países nórdicos de Europa. En el campo de la Educación Superior Indígena, ha impulsado la Red de Universidades Indígenas y Programas Afines, juntamente con la Universidad para la Paz. La experiencia de URACCAN indudablemente constituye en un modelo de ESI y ha inspirado a otros procesos emergentes en Latinoamérica.

El marco legal que regula la ESI en Nicaragua es la Constitución Política de Nicaragua, la Ley de Autonomía de las Instituciones de Educa-

6 Palabras en la Inauguración del Seminario Internacional Indígenas 2000: Acceso a la Educación Técnica y Superior de los Pueblos Indígenas y Comunidades Étnicas. Bilwi, 13 de octubre de 1999.

ción (Ley No. 59 de 1990) y el Estatuto de la Autonomía de las dos regiones atlánticas (Ley 28 de 1987). La Constitución reconoce el igual acceso a la educación y las leyes autonómicas reconocen el derecho de los pueblos indígenas a recibir educación acorde a su cultura. La Constitución garantiza el 6% del presupuesto nacional para la educación superior pública. Las entidades privadas de educación superior tienen acceso al presupuesto bajo ciertos condicionamientos, como garantizar un cupo de becas. También cabe mencionar la labor de cuatro escuelas normales (administradas por el Ministerio de Educación) en las regiones autónomas: Waspán, Bilwi, Las Minas, y Bluefields.

Ejercicio final

- 1.- Enumeremos cuántos estudiantes indígenas de nuestro pueblo o comunidad han tenido acceso a la universidad. ¿Cuántos de ellos han concluido sus estudios?
- 2.- Ubiquemos un profesional indígena y hagámosle las siguientes preguntas:
 - 2.1 ¿Cuales son los principales factores que le favorecieron para cursar estudios universitarios?;
 - 2.2 ¿encontró suficiente espacio en la universidad para el pensamiento y saber indígenas?;
 - 2.3 ¿cómo fue tratado por sus compañeros, los estudiantes y la institución universitaria durante sus estudios?;
 - 2.4 ¿existe alguna ley o decreto que favorece o limita a los indígenas cursar estudios superiores?;
 - 2.5 ¿cuáles fueron sus principales problemas o limitaciones para cursar sus estudios superiores?;
 - 2.6 ¿cómo ve la relación entre ciencia occidental y ciencia indígena?;
 - 2.7 ¿qué recomendaciones daría a los estudiantes indígenas que tuviesen acceso a un centro de educación superior?;
 - 2.8 si tuviera que hacer cambios en la institución universitaria, ¿qué cambios haría?.
- 3.- ¿Cuáles son los principales problemas para el acceso de estudiantes indígenas a los centros de educación superior?
- 4.- ¿Qué ideas podemos sugerir para superar los problemas antes indicados?

Lectura complementaria

Logros, dificultades y desafíos de las entidades de educación superior indígenas ⁷

Logros:

- a) El funcionamiento de una variedad de experiencias positivas ESI, es hoy una realidad tangible, que expresa el potencial de la interculturalidad en la construcción de nuevas relaciones en los estados-nacionales centroamericanos;
- b) se ha logrado ensayar currículos mas acordes a la realidad indígena, materiales didácticos y metodologías mas acordes a las condiciones de los pueblos;
- c) se ha suscitado el interés de los organismos internacionales, especialmente del sistema de Naciones Unidas (UNESCO, Comisión de Derechos Humanos), que han convocado algunos foros de discusión sobre las ESIs;
- d) se ha generado en los pueblos indígenas, motivaciones para la búsqueda de participación en la toma de decisiones sobre el tipo de educación que sus pueblos necesitan, así como el apoyo a iniciativas alternativas que impulsan los mismos pueblos indígenas u otras entidades tanto públicas como privadas;
- e) se ha iniciado la comunicación, articulación y retroalimentación entre experiencias ESI desde diversos espacios bilaterales y multilaterales: Red de Universidades Indígenas, UNESCO, Comisión de Derechos Humanos de la ONU y otros.

Dificultades comunes de las ESI:

- a) Falta de recurso humano capacitados para implementar el currículum con orientación indígena;
- b) todavía no se ha logrado incorporar plenamente a los indígenas en el diseño curricular;

⁷ Este segmento refleja la discusión colectiva en el marco del Seminario de Universidades Indígenas y Programas Afines. San José. Costa Rica: UPAZ/URAC-CAN, 1997. p. 128 - 142



- c) la no acreditación de algunas ESI por las autoridades competentes en sus respectivos países. Y las universidades tradicionales, no facilitan la creación ni desarrollo de universidades indígenas, los ven como competidores;
- d) el desconocimiento de otras experiencias, falta de comunicación y retroalimentación entre las ESIs;
- e) los marcos legales tradicionales no permiten validar los programas de educación indígena, muy a pesar de que hay avances en el derecho internacional de los Pueblos Indígenas en materia educativa.

Desafíos:

- a) Mayor participación de las comunidades, y determinar la modalidad de su participación;
- b) sensibilizar a la opinión pública y a las autoridades gubernamentales para el respaldo a proyectos y universidades indígenas;
- c) lograr ser reconocidos como instituciones académicas de calidad respetando las particularidades;
- d) lograr que los egresados de los programas regresen a trabajar a sus comunidades;
- e) formar recursos humanos capaces de garantizar una formación de calidad basado en los principios y valores indígenas;
- f) diseñar un sistema de evaluación que incluya indicadores culturales indígenas;
- g) establecer políticas de colaboración interuniversitarias.



Bibliografía

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Guía de las Naciones Unidas para los pueblos indígenas. Ginebra: Naciones Unidas, 2001.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Cómo presentar peticiones en el Sistema Interamericano. Washington: CIDH/OEA, 2002.
- Gómez, Magdalena. Derechos indígenas: lectura comentada del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo. México: Instituto Nacional Indigenista, 1995.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Después de Durban: construcción de un proceso regional de inclusión social. San José: IIDH, 2001.
- Iturralde, Diego. Pueblos indígenas, derechos económicos, sociales y culturales y discriminación. San José: IIDH. Web del IIDH.
- Levin, Leah. Derechos Humanos: Preguntas y respuestas. Bilbao: UNESCO-/Bakeaz, 1998.
- Olguín Martínez, Gabriela. Guía legal sobre la utilización de los convenios y recomendaciones de la OIT, para la defensa de los derechos indígenas. San José: OIT, 2002. Serie Guías Legales – Derechos Indígenas #3.
- Olguín Martínez, Gabriela. Guía legal sobre la utilización del Sistema Interamericano para la defensa de los derechos indígenas. San José: OIT, 2002. Serie Guías Legales – Derechos Indígenas #4.
- Olguín Martínez, Gabriela. Los mecanismos de control de la OIT en materia de derechos indígenas: aplicación internacional del Convenio número 169. México: Ce-Acatl, 2000.
- Organización Internacional del Trabajo. Pueblos indígenas y tribales: guía para la aplicación del Convenio núm. 169 de la OIT. Ginebra: OIT/Centro Internacional para los Derechos Humanos y el Desarrollo Democrático.
- Stavenhagen, Rodolfo. Derecho indígena y derechos humanos en América Latina. México: IIDH/ El Colegio de México, 1988



Instituto Interamericano de Derechos Humanos

**Asamblea General
(Febrero 2004)**

**Thomas Buergenthal
Presidente Honorario**

**Sonia Picado
Presidenta**

**Rodolfo Stavenhagen
Vicepresidente**

**María Elena Martínez
Vicepresidenta**

**Lloyd G. Barnett
Allan Brewer-Carías
Marco Tulio Bruni-Celli
Giselle Côté-Harper
Margareth E. Crahan
Victor Ivor Cuffy
Mariano Fiallos Oyanguren
Héctor Fix-Zamudio
Claudio Grossman
Juan E. Méndez
Pedro Nikken
Elizabeth Odio Benito
Nina Pacari
Máximo Pacheco Gómez
Mónica Pinto
Hernán Salgado Pesantes
Cristian Tattenbach**

**Comisión Interamericana
de Derechos Humanos**

**José Zalaquett
Clare Kamau Roberts
Susana Villarín
Paulo Sérgio Pinheiro
Florentín Meléndez
Evelio Fernández Arévalo
Freddy Gutiérrez Trejo**

**Corte Interamericana
de Derechos Humanos**

**Antônio A. Cançado Trindade
Sergio García Ramírez
Alirio Abreu Burelli
Oliver Jackman
Diego García-Sayán
Cecilia Medina Quiroga
Manuel E. Ventura Robles**

**Roberto Cuéllar M.
Director Ejecutivo**

Los programas y actividades del Instituto Interamericano de Derechos Humanos son posibles por el aporte de agencias internacionales de cooperación, fundaciones, organizaciones no gubernamentales, agencias del sistema de Naciones Unidas, agencias y organismos de la Organización de Estados Americanos, universidades y centros académicos. Las diferentes contribuciones fortalecen la misión del IIDH, reforzando el pluralismo de su acción educativa en valores democráticos y el respeto de los derechos humanos en las Américas.