

Pueblos Indígenas y Ciudadanía

“Los Indígenas Urbanos”

Elaborado por el Fondo Indígena, con el apoyo de la Organización de Estados Americanos (OEA)



Pueblos Indígenas y Ciudadanía “Los Indígenas Urbanos”



Pueblos Indígenas y Ciudadanía “Los Indígenas Urbanos”

Conferencia Internacional, organizada
el 26 de marzo del 2007

Lugar : Palais d'Egmont en Bruselas, Bélgica

Con los auspicios de
la Dirección General de la Cooperación al
Desarrollo del Gobierno del Reino de Bélgica
y el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos
Indígenas de América Latina y El Caribe
(Fondo Indígena)

Con el apoyo de:

APEFE

(Asociación para la Promoción de la Educación y de la Formación en el Extranjero)
ULB - Centro de Antropología Cultural
(Universidad Libre de Bruselas)

Pueblos Indígenas y Ciudadanía “Los Indígenas Urbanos”

© 2007 FONDO INDÍGENA

Primera Edición Dirección General de la Cooperación al Desarrollo del Gobierno del Reino de Bélgica y el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe (Fondo Indígena)

Avenida 20 de Octubre N° 2287 y Rosendo Gutiérrez, barrio Sopocachi

Teléfonos: (591 2) 2423233 - 2152285 - 2152289

Fax: (591 2) 2423686

Casilla Postal: 6326

La Paz - Bolivia

Correo electrónico: fi@fondoindigena.org

www.fondoindigena.org

Revisión editorial

Jaime Iturri

Valdi Fischer

Cuidado de edición

Cristina Uzal

Mateo Martínez

Diseño gráfico y diagramación

Amparo Bedoya

Impresión

Artes Gráficas Sagitario S.R.L.

La Paz - Bolivia

MIEMBROS DEL CONSEJO DIRECTIVO DEL
FONDO INDÍGENA 2006 - 2008

PRESIDENTE

Ana María Barbosa
Representante Indígena de Uruguay

2do. VICEPRESIDENTE

Lola Martín Villalba
Representante Gubernamental de
España

GUATEMALA

Jerónimo Lancerio Chingo
Representante Gubernamental

BÉLGICA

Valdi Fischer
Representante Gubernamental

HONDURAS

Nathan Pravia Lacayo
Representante Indígena

BOLIVIA

David Choquehuanca Céspedes
Representante Gubernamental

MÉXICO

Luis H. Álvarez
Representante Gubernamental

COLOMBIA

Luis Evelis Andrade
Representante Indígena

NICARAGUA

Brooklyn Rivera
Representante Indígena

COSTA RICA

Donald Rojas Maroto
Representante Indígena

PARAGUAY

Vidal Servin García
Representante Indígena

PORTUGAL

Miguel Sousa
Representante Gubernamental

ASESORES PERMANENTES

Rodolfo Stavenhagen
Victor Hugo Cárdenas
Luis Maldonado
Marcos Matías Alonso
Tomás Lozano Escribano
Jaime Andrade Guenchocoy

SECRETARIO TÉCNICO

Mateo Martínez Cayetano

Índice

Página Editorial	4
Consejo Directivo del Fondo Indígena	5
Índice	7
Acrónimos y Siglas	9
Presentación Institucional	11
Discurso Inaugural de la Conferencia Pueblos Indígenas y Ciudadanía “Los Indígenas Urbanos”. Armand De Decker, Ministro de la Cooperación al Desarrollo del Gobierno del Reino de Bélgica	15
Presentación del Secretario General de la Cooperación Iberoamericana. Miguel Hakim Simón	25
Presentación del Presidente del Fondo Indígena. Leandro Yax Zelada	31
Conclusiones Generales de la Conferencia Internacional Pueblos Indígenas y Ciudadanía “Los Indígenas Urbanos”, Luis Evelis Andrade, Ana María Barbosa, Diego Iturralde, Mateo Martínez y Donald Rojas	35
I Conferencia Introductoria. Emergencia Indígena y la Presencia de los Indígenas en las Ciudades de América Latina. José Bengoa, Chile	40
Comentarios y Preguntas al Conferencista	56
Respuestas y Comentarios	60
II Panel I: Inclusión Social y Económica en el Empleo en la Ciudad. Retos y Oportunidades para los Indígenas Urbanos.	65
Desarrollo Económico con Identidad. La experiencia de la Corporación de Microempresarios Indígenas de Chile-CORMI. Marco Lancanao E. y Anselmo Peñas, Chile	69

	Cosmovisión Indígena y el Qhatho 16 de Julio de El Alto de La Paz-Bolivia. Simón Yampara Huarachi, Bolivia	79
	Integración Laboral de los Indígenas en la Ciudad de México. Virginia Molina, México	87
	Comentarios y Preguntas a los Panelistas	106
	Síntesis y Comentarios Christian Gros, Francia	117
III	Panel II: Educación y Formación Profesional para los Indígenas Urbanos. Relaciones entre las Políticas Lingüísticas y Educativas Gubernamentales y las Necesidades y Oportunidades de los Indígenas Migrantes en las Ciudades	128
	Sistema de Educación Propio como Estrategia de los Pueblos Indígenas hacia la Consolidación de la Autonomía. Libio Palechor, Colombia	135
	La Educación Intercultural en Áreas Urbanas y Periurbanas en Guatemala. Otilia Lux, Guatemala	168
	La Educación de los Indígenas Urbanos. Sylvia Schmelkes, México	177
	La Atención Educativa a los Niños y Niñas Indígenas en la Ciudad de México, José Francisco Lara, México	198
	Gestión de la Educación Intercultural Bilingüe en el Sector Urbano en Ecuador. Amable Hurtado, Ecuador	209
	Comentarios y Preguntas a los Panelistas	213
	Síntesis y Comentarios. Luis Enrique López Hurtado, Perú	226

Acrónimos y Siglas

BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
CEFILAM	Centro de Formación Integral “Luis Ángel Monroy”
CELADE	Centro de Estudios Latinoamericanos de Demografía
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CGEIB	Coordinadora General de Educación Intercultural Bilingüe
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social
CIIT	Centro de Investigaciones Culturales de Tierradentro
CIPIE/SIPIE	Centro de Investigaciones Promoción y Cooperación Internacional - Sociedad Internacional de Profesionales de Investigación en Encuestas
CBBA	Departamento de Cochabamba, Bolivia
CONAMAQ	Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu
CORMI	Corporación de Microempresarios Indígenas
CRIC	Consejo Regional Indígena del Cauca
DGCD	Dirección General de Cooperación al Desarrollo (Gobierno del Reino de Bélgica)
DINEIB	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
Fondo Indígena	Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe
GMEA	Gobierno Municipal de El Alto
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
MOSEIB	Modelo de Educación Intercultural Bilingüe
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONG	Organización No Gubernamental

ONIC	Organización Nacional Indígena de Colombia
PDESC	Pacto de Derechos Económicos Sociales y Culturales
PEA	Población Económicamente Activa
PEC	Proyecto Educativo Comunitario
PIB	Producto Interno Bruto
QDDG	Que de Dios goce
SEIB	Sistema Educativo Intercultural Bilingüe
UII	Universidad Indígena Intercultural
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
USD	Dólares Americanos
ZMCM	Zona Metropolitana de la Ciudad de México
ZMVM	Zona Metropolitana del Valle de Mexico

Presentación Institucional

En el marco de la VII Asamblea General del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe se realizó la III Reunión Intergubernamental, en la que se abordó “La cuestión de las migraciones indígenas y otros migrantes vulnerables”.

Este tema ha sido seleccionado en el contexto de las preocupaciones de los Gobiernos manifestadas con oportunidad de la XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, cuya Declaración Final incluye “La necesidad de construir una capacidad para diseñar un marco iberoamericano de migraciones basado en la canalización ordenada y la regularización inteligente de los flujos migratorios, la cooperación contra el tráfico y la trata de personas y, además, en la responsabilidad de cada país por el diseño de las políticas públicas”.

11

Asimismo, la Cumbre señala que *“En la formulación de las políticas migratorias –los Estados– tendrán en cuenta la especificidad, vulnerabilidad y complejidad que caracteriza la migración de indígenas, en atención a sus particularidades. En estos casos, deberemos aplicar, complementariamente, la normativa internacional que establece y protege sus derechos colectivos específicos, como el Convenio 169 de la OIT, para aquellos países que son parte, así como la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas”.*

Considerando que el fenómeno de la migración es antiguo y la problemática es generalizada, la visión de estos procesos y sus consecuen-

cias desde el punto de vista de la especificidad de los pueblos y las personas indígenas es relativamente nueva. Ante la falta de conocimiento de las diversas aproximaciones posibles a ese fenómeno y sus consecuencias en términos de la generación de políticas públicas nacionales e internacionales, el XXVI Consejo Directivo y la VII Asamblea General del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe acogieron la propuesta del Gobierno del Reino de Bélgica de la realización de la Conferencia Internacional ***Pueblos Indígenas y Ciudadanía “Los Indígenas Urbanos”***, la misma que fue llevada a cabo con el auspicio del Gobierno de ese país, el día 26 de marzo de 2007.

12

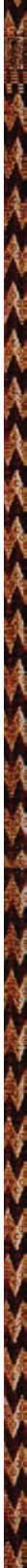
La Conferencia se realizó con el objetivo de identificar las dinámicas que caracterizan en la actualidad a los miembros de pueblos indígenas residentes temporal o definitivamente en los centros urbanos, con especial atención a sus necesidades en los campos de la educación y el empleo, con miras a sugerir medidas de política pública y programas o proyectos para fortalecer el ejercicio de sus derechos como ciudadanos y como indígenas en estos contextos emergentes.

El evento fue realizado con el concurso de representantes del sector público, de las organizaciones indígenas, de la Cooperación Internacional y de centros académicos. En él se abordaron tres temas centrales: i) La emergencia indígena y la presencia de los indígenas en las ciudades de América Latina, ii) La inclusión social y económica en el empleo en la ciudad. Retos y oportunidades para los indígenas urbanos, iii) La educación y formación profesional para los indígenas urbanos. Relaciones entre las po-

líticas lingüísticas y educativas gubernamentales y las necesidades y oportunidades de los indígenas migrantes en las ciudades.

A partir del análisis de un determinado número de experiencias de participación e inserción indígena en la vida socioeducativa, económica, política y ambiental en las ciudades de América Latina, la Conferencia permitió una aproximación a las características específicas de la migración indígena. Facilitó al mismo tiempo, la identificación de los tipos de situaciones que se deben afrontar, la valoración de su importancia relativa desde el punto de vista de la problemática de los derechos humanos y los derechos de los pueblos indígenas así como las consecuencias de esta caracterización y valoraciones para delinear objetivos y estrategias con las que debería contar un programa del Fondo Indígena que se ocupe de esta temática.

Discurso Inaugural de la
Conferencia Internacional
Pueblos Indígenas y Ciudadanía
“Los Indígenas Urbanos”
Pronunciado por el Ministro de la
Cooperación al Desarrollo del
Gobierno del Reino de Bélgica



Discurso Inaugural de la
Conferencia Internacional
Pueblos Indígenas y Ciudadanía
“Los Indígenas Urbanos”¹
Pronunciado por el Ministro de la
Cooperación al Desarrollo del
Gobierno del Reino de Bélgica

Sr. Armand De Decker

Señor Presidente del Fondo Indígena, Señor Secretario General de la Cooperación Iberoamericana, Señor Director General adjunto de la DGCD, Señoras y Señores Embajadores, Señoras y Señores miembros del Consejo de Administración del Fondo Indígena, Señoras y Señores. Estimados amigos:

16

Me siento a la vez muy complacido y muy orgulloso de recibirles aquí, en el Palacio de Egmont, al celebrarse la primera reunión en nuestro país del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Autóctonos² de América Latina y El Caribe, más conocido en nuestro país como “Fondo Indígena”.

Bélgica ha puesto interés en el Fondo Indígena desde su creación en Madrid en 1992, durante la II Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, a iniciativa del ex Presidente de Bolivia y ex estudiante de la Universidad Belga de Lovaina, el Excelentísimo Don Jaime Paz Zamora.

1 La única referencia presentada del autor del discurso está en el título del archivo. Discurso Decker. Traducción realizada del Francés al Castellano por Mónica Beatriz Mendizábal Rodríguez (6-05-08).

2 Nota de la traductora: en todo el texto se utiliza el término “autochtone” en francés. En castellano se traduce como “autóctono”, diferente a “indígena” que en francés se escribe “indigène”.

Este interés por el Fondo Indígena era obvio, de alguna manera, dado que la mayoría de nuestros proyectos de cooperación en América Latina involucraban generalmente y muy de cerca a los pueblos indígenas, los mismos que en aquellas épocas eran considerados como “minorías”, principalmente los pueblos ubicados en las partes altas de los Andes en Ecuador, Bolivia y Perú.

En aquel tiempo suscribimos el Convenio que daba origen al Fondo Indígena en 1993. Posteriormente, nuestra adhesión fue ratificada por el Parlamento Belga el 10 de Junio de 1996.

Desde ese momento a la fecha, ocupamos uno de los tres espacios reservados a los países extrarregionales al interior del Consejo de Administración (Consejo Directivo), junto con España y Portugal. Con ese título, hemos participado en diferentes reuniones organizadas bajo este esquema, tanto en Europa (en España) como en América Central y del Sur. Era hora entonces de ofrecer nuestra hospitalidad y encontrarnos, representantes de Pueblos Autóctonos de América Latina y de los Gobiernos miembros del Consejo Directivo, aquí en Bruselas con ocasión de la XXVIII reunión desde aquella primera reunión constitutiva que tuvo lugar en Madrid.

Quiero expresar al Consejo Directivo mi deseo de que esta participación se extienda a otros países de la Unión Europea que ya están contribuyendo económicamente a las actividades del Fondo Indígena.

Creado poco después de la Conferencia Internacional de las Naciones Unidas de Río de Janeiro sobre el Ambiente y el Desarrollo y a la víspera de

la Declaración de las Naciones Unidas del “Decenio Internacional de los Pueblos Autóctonos del Mundo” en 1994, el Fondo Indígena fue llamado a promover, en un contexto político y socio-económico particularmente difícil y convulsionado, a inicios de los años noventa, estrategias de desarrollo participativo que se fundamentaban sobre los nuevos paradigmas del Desarrollo Humano Sostenible y del Desarrollo Cultural, lo que en el lenguaje actual sería sinónimo de desarrollo respetuoso de la identidad (en español diríamos “Desarrollo con Identidad”).

18

El Fondo fue convocado a desempeñar un rol ineludible en materia de concertación, diálogo político y negociación con el fin de responder mejor a las expectativas y a la presión de las poblaciones indígenas. Esta labor no fue, lo reconocemos, una elección asumida desde el inicio. Por lo tanto la tarea tuvo un éxito determinado –me siento contento por eso– a tal punto que hoy en día, casi al final de un importante proceso de reestructuración, el Fondo Indígena está en camino de convertirse en el único verdadero organismo internacional de referencia a nivel regional tanto para el movimiento indígena como para los Gobiernos nacionales y las agencias de cooperación internacional. Por lo tanto, me es grato felicitar y prodigar aliento a todas la personas que con sus esfuerzos, tenacidad, competencia y sacrificio han colaborado y siguen colaborando a favor de esta noble tarea.

Los cambios políticos que ocurrieron desde los años ochenta en América Latina, la evolución favorable de las mentalidades, el apoyo de la Cooperación Internacional (en el que Bélgica estuvo presente), la multiplicidad de resoluciones internacionales en pro del reconocimiento de

los derechos de las poblaciones autóctonas, los avances importantes en materia jurídica y normativa en la mayoría de los países involucrados han contribuido definitivamente a crear un clima más favorable para la consecución de los objetivos definidos para el Fondo Indígena por sus pares.

Sin embargo, es necesario recalcar que un involucramiento más decidido de los Gobiernos latinoamericanos es requerido para que el Fondo pueda ejercer plenamente su papel de facilitador de los procesos en curso. Que se me permita en este sentido, unirme a la demanda formulada en múltiples negociaciones por las autoridades del Fondo Indígena instando a los Gobiernos nacionales miembros del Fondo Indígena a respetar sus compromisos financieros con el Fondo, para lograr que estos se traduzcan en actos de voluntad política para el cambio expresado anteriormente.

19

Deseamos que los buenos oficios en este sentido del señor Secretario General de la Cooperación Iberoamericana, como fue propuesto en Cuzco en Febrero 2006, más allá de las altas autoridades en el país, se hagan realidad, hecho que me alegra particularmente y ratifica mi voluntad de apoyo.

No resulta vano recordar que en nuestros días, 45 a 50 millones de personas autóctonas pertenecen a más de 600 grupos étnicos que viven en las Américas y que, representando casi un 10% de la población total y un 40% de la población rural de América Latina y de El Caribe, los pueblos autóctonos son una fuerza dinámica que viene a enriquecer la diversidad de los 24 países en los que actualmente viven. Ellos son en muchos casos, los guardianes de la herencia cultural y de la biodiversidad del continente americano.

Los pueblos autóctonos son no solamente numerosos sino también muy diversos. Algunos viven todavía de la recolección, mientras que otros son ya pueblos que viven en las ciudades. Algunos conforman minorías, otros aglutinan mayorías. Esta diversidad va necesariamente acompañada de una gran complejidad. No todos los pueblos tienen las mismas prioridades; algunos desean preservar sus tierras, otros sus culturas. Y no todos los miembros de cada pueblo autóctono comparten los mismos puntos de vista.

Como el resto de la humanidad y como en todas las culturas y todas las civilizaciones, los pueblos autóctonos se transforman continuamente en función de las épocas y de las circunstancias.

20

Lamentablemente es también innegable que las poblaciones autóctonas continúan siendo en el 2006 los grupos más desfavorecidos y los más excluidos. Siguen siendo también más vulnerables al trabajo forzoso, al tráfico de seres humanos y a la discriminación laboral. De la misma manera, sus tierras y sus medios de subsistencia están casi siempre amenazados. Es también ampliamente reconocido que las comunidades y municipalidades con el más alto grado de población autóctona coinciden con aquellas que se encuentran más lejanas del alcance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

En este contexto, los objetivos atribuidos al Fondo Indígena, Señoras y Señores, son actuales y nos conciernen a todos, directa o indirectamente.

El Segundo Decenio Internacional de los Pueblos Autóctonos, proclamado el 2005, nos ofrece

a todos la ocasión de concentrar nuestra acción sobre todo en lo que puede aportar un cambio positivo en la vida de los pueblos autóctonos.

Por eso, es necesario integrar la perspectiva autóctota en las estrategias de desarrollo que serán implementadas en el futuro para alcanzar hasta el 2015 los ODM.

Por estas razones y también por los resultados altamente significados que hemos registrado durante nuestra relación de cooperación de más de 10 años, deseo reiterar nuestra voluntad de seguir colaborando, como en el pasado, con el Fondo Indígena. Me parece oportuno, en particular, contribuir a los esfuerzos del Fondo Indígena, de los Gobiernos nacionales y de las otras agencias de cooperación con la finalidad de promover la buena gobernabilidad por medio de la educación y de la formación.

21

El Programa Emblemático de la Universidad Indígena Intercultural (UII), promovido por el Fondo Indígena, se encamina precisamente en este sentido y más allá. Deseo que forme parte de nuestros acuerdos conceder al Fondo Indígena un nuevo apoyo financiero consistente en un monto de un millón de euros por tres años para el financiamiento de becas de estudios en el marco de este programa y del cual serían beneficiarios, como prioridad, los estudiantes provenientes de las poblaciones autóctonas de los diferentes países de la región.

Esto dará lugar a que el monto total de apoyo esté cercano a los cinco millones de euros desde nuestra adhesión al Fondo en 1996.

Señoras y Señores:

Los avances del movimiento indígena en América Latina en el transcurso de las dos últimas décadas y la participación política de los representantes de los pueblos autóctonos en las diferentes esferas de la vida social constituyen otros elementos positivos, sujetos de la transformación democrática ya en curso desde los años ochenta y del cual esperamos una consolidación en el futuro. Es así que con satisfacción constatamos que la mayoría de los países de América Latina y El Caribe han modificado sus propias constituciones con el fin de dejar explícito el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de sus países.

22

Este nuevo contexto de relaciones que tiende progresivamente a establecerse entre indígenas y no indígenas en la región es también influenciado por la presencia creciente de las poblaciones autóctonas en las ciudades. En el curso de los tres últimos decenios, la región en efecto ha visto vaciar progresivamente sus zonas rurales, espacio de refugio privilegiado de las poblaciones autóctonas. Ya no es posible ni permitido considerar a los pueblos autóctonos como rurales en su esencia, puesto que muchos de ellos viven en la actualidad en ciudades medianas o en las capitales.

Este flujo sin igual y a veces forsozo de los pueblos autóctonos a partir de las zonas rurales, pone en relieve la obligación de satisfacer necesidades vitales para las cuales las capitales de América Latina no estaban preparadas, principalmente en materia de empleos y de alojamiento, pero también en materia de educación y salud intercultural.

Esta situación que acabo de describir a grandes rasgos es el origen y justifica la realización de la Conferencia sobre los indígenas urbanos que se realiza hoy en Bruselas en el contexto de la XXVIII reunión del Consejo Directivo del Fondo Indígena y que tengo el privilegio de inaugurar en este momento.

Que vuestros trabajos y discusiones sean lo más fructíferas posibles y sean portadoras de nuevos proyectos hacia una real y más justa convivencia intercultural.

Les agradezco.

Presentación del Secretario
General de la Cooperación
Iberoamericana



Presentación del Secretario General de la Cooperación Iberoamericana

Sr. Miguel Hakim Simón

Quisiera iniciar mi breve intervención agradeciendo al Gobierno del Reino de Bélgica por la organización de esta Conferencia Internacional.

Haré un poco de historia sobre la relación entre las Cumbres Iberoamericanas y el Fondo Indígena. El ministro mencionó que efectivamente en 1992 en Madrid, en la Segunda Cumbre, se firmó el Convenio Constitutivo del Fondo Indígena. Las Cumbres tienen un año más de vida, se iniciaron en 1991. El Fondo inició su trabajo en 1992.

26

El organismo que yo represento, la Secretaría General Iberoamericana, nació en el 2005 con el objeto de darle seguimiento a los mandatos derivados tanto de las Cumbres como de las reuniones ministeriales; nació con un mandato muy claro. Puedo decirles que en un principio, en las Cumbres Iberoamericanas, el tema indígena era muy importante pero se discutía de manera aislada.

Sin embargo, con la creación de la Secretaría General Iberoamericana se recibió el mandato de que el tema indígena, junto con el tema de género, se llevara a cabo de manera transversal. Es decir, a través de las 16 Cumbres Iberoamericanas, desde mi punto de vista el tema indígena ha pasado de convertirse de muy importante a transversal.

Es así como hoy tenemos 15 programas de cooperación; hemos trabajado con los responsables de

cada uno de los mismos para implementar este mandato, de manera que cada uno de los programas tenga incorporado este tema. Eso indudablemente llevará tiempo. Me hubiera gustado que el tema se hubiera iniciado como un tema transversal y no hacerlo después de varios años. Sin embargo, tenemos el compromiso de que en los programas existentes lo haremos en un período de tiempo y en los nuevos programas que surjan en las próximas Cumbres será un requisito transversal.

Iré un poco más adelante, en la última Cumbre, realizada en Montevideo en noviembre del año 2006, los mandatarios llegaron a la conclusión de graduar el Fondo Indígena como programa de cooperación, dado que ya era un organismo internacional de pleno derecho. En las palabras que yo utilizo, en esta reunión al Fondo Indígena se le dio la graduación, pero al mismo tiempo se nos dio el mandato de firmar entre la Secretaría General Iberoamericana y el Fondo Indígena un convenio para ir de la mano. Esto último ya se inició, pues el Presidente del Fondo Indígena y el Secretario General Iberoamericano firmaron un convenio de colaboración hace unos meses, y actualmente se está trabajando en muchísimas áreas. Una sola que menciono es que terminando esta conferencia habrá un seminario, con el objeto de ver cuáles son las políticas públicas de cada uno de los países iberoamericanos para el desarrollo de los pueblos indígenas.

También en la última Cumbre se encargó a la Secretaría General Iberoamericana que coordinara, junto con el Fondo Indígena y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), las bases de un Instituto Iberoamericano de Lenguas Nativas. En eso

estamos trabajando y seguramente tendremos noticias muy pronto.

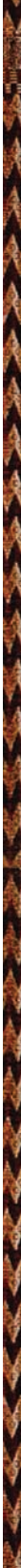
Un resumen de toda esta historia indica que la relación inicial entre el Fondo Indígena y las Cumbres Iberoamericanas fue el equivalente entre el desarrollo de un tronco de un árbol y de una rama principal. Hoy la relación entre la Secretaría General Iberoamericana y el Fondo Indígena la describo como dos árboles con troncos robustos que trabajan para lograr objetivos comunes. En la Secretaría estamos desarrollando un plan que tiene como objetivo consolidar la Comunidad Iberoamericana, la cual definimos desde el punto de vista de un espacio multiétnico, pluricultural y multilingüe de cooperación y de concertación política.

28

Para terminar, paso a ofrecer unos datos en relación al tema que hoy nos convoca, el de las comunidades indígenas en las zonas urbanas. Un estudio de hace unos meses de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), organismo de Naciones Unidas, nos describe los movimientos de las comunidades indígenas señalando básicamente que estos en su mayoría se dan dentro de cada uno de los países, y cuando tienen lugar a nivel internacional se dan normalmente a nivel fronterizo. El trabajo describe muy bien cómo los indígenas siempre buscan una zona urbana relativamente cerca de su lugar de origen, pero lo más importante es que describe que los indígenas viviendo en zonas urbanas han tenido un cambio en su estructura familiar, no solamente las comunidades indígenas sino también las familias urbanas. Esto tiene que ver con que se ha pasado de ser una familia en el sentido tradicional de la palabra, biparental, a un gran número de familias que están encabezadas por una sola persona, sobre todo mujer, que trabaja y tiene hijos.

Esto presenta una serie de desafíos, de problemas que los Gobiernos junto con otros actores tienen que atender. El primero es la salud. Los datos de la CEPAL indican que el promedio de mortalidad infantil de los niños indígenas es 60% mayor de los niños no indígenas en estas zonas urbanas. Tengo aquí el dato de la mortalidad los niños indígenas, que es de 48 por 1000 nacidos vivos, contra el de los no indígenas, que solamente es de 30 por 1000 nacidos vivos. Este no es el único problema, está el de la educación bilingüe, el de la justicia, el de encontrar defensores especiales y el del cuidado familiar como un problema público. Estoy seguro que en esta reunión habrá una reflexión muy seria de todos estos temas. Terminó utilizando una frase de un zapoteca mexicano, Benito Pablo Juárez García, que creo que vale la pena tener en cuenta cuando discutamos este tema de los indígenas en las zonas urbanas. Dice: “entre los individuos como entre las naciones, el respeto al derecho ajeno es la paz”, y yo diría que si en las zonas urbanas los individuos blancos, mestizos, mulatos, indígenas y afrodescendientes siguieran este principio seguramente llevaríamos avanzado una gran parte del camino.

Presentación del Presidente del
Fondo Indígena



Presentación del Presidente del Fondo Indígena

Sr. Leandro José María Yax Zelada

El Fondo Indígena desea manifestar al Gobierno del Reino de Bélgica un reconocimiento por la recepción y apoyo que ha tenido el XXVIII Consejo Directivo del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe. Un agradecimiento muy especial al Consejero Valdi Fischer y a nuestro Secretario Técnico, Mateo Martínez, por el arduo trabajo que han realizado en la preparación de este Consejo Directivo.

32

De acuerdo con el calendario maya hoy es oxlahuh akawal, el número 13, que significa la articulación del ser humano integrado por sus 13 articulaciones y sus 20 dedos. El 13 es el número mayor de acuerdo con el conteo de los nahuales y, por lo tanto, denota ya mucha energía.

Hoy estamos entonces en ese día, que es por demás fuerte para la toma de conciencia y, lo más importante, la entrega que nosotros vamos a dar sobre este tema. El día akawal significa la aurora, el amanecer; significa el día que está apareciendo, los primeros rayos que salen entre las montañas. Akawal es un día de claridad, por lo tanto también estamos en un día donde podemos pedir al creador y formador claridad para los pueblos indígenas en momentos difíciles. De esta manera, le vamos a pedir al creador y formador que nos de claridad en nuestras mentes, en nuestros pensamientos, para así abordar de una mejor manera el tema de los pueblos indígenas y ciudadanía, especialmente para los indígenas urbanos.

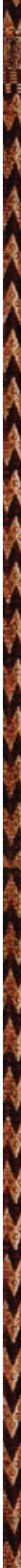
El abordaje del tema de indígenas urbanos es muy importante porque está muy vigente dentro del contexto actual internacional, que es un entorno globalizante, donde los datos más conmovedores y los mayores índices negativos los proporcionan precisamente los pueblos indígenas. En regiones como América Latina hemos sido forzados a un papel periférico.

Los miembros de los pueblos indígenas que, por razones históricas y estructurales de nuestras sociedades, se han visto obligados a recurrir a los centros urbanos son los fundamentales aportantes de fuerza de trabajo no calificada, mano de obra infantil y mano de obra femenina. En síntesis, están arrojados a la economía informal y, como algunos autores dicen, son los que construyen la terciarización de la economía.

Por otra parte, los pueblos indígenas en las áreas urbanas son los más vulnerables para ese proceso voraz e inhumano de la globalización que es la transculturación y aculturación. Dentro de esa vorágine de la globalización los pueblos indígenas están siendo obligados a perder sus elementos identitarios, es decir sus propias identidades, y con ello se está restringiendo ese aporte que ellos, como patrimonio tangible e intangible, aportan al desarrollo cultural de la humanidad. Por ello este día, el día akawal, el 13, es un día propicio para que nosotros pidamos dentro de estas deliberaciones la mayor claridad para abordar el tema de pueblos indígenas urbanos y ciudadanía.

Conclusiones Generales

Conferencia Internacional Pueblos
Indígenas y Ciudadanía
“Los Indígenas Urbanos”



Conferencia Internacional Pueblos Indígenas y Ciudadanía “Los Indígenas Urbanos”

Conclusiones generales

La Conferencia Internacional Pueblos Indígenas y Ciudadanía “Los Indígenas Urbanos” realizada, con el alto auspicio del Gobierno del Reino de Bélgica, el día 26 de marzo de 2007 en el marco del XXVIII Consejo Directivo del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe, contó con la participación de representantes del sector público, de las organizaciones indígenas, de la Cooperación Internacional y de centros académicos.

36

Los participantes reflexionaron sobre las dinámicas que envuelven en la actualidad a los miembros de pueblos indígenas radicados temporal o definitivamente en los centros urbanos, con especial atención a sus necesidades en los campos de la educación y el empleo, con miras a sugerir medidas de política pública y programas o proyectos para fortalecer el ejercicio de sus derechos como ciudadanos y como indígenas en estos contextos emergentes.

Recordaron que la VII Asamblea General³, como máximo órgano de gobierno, otorgó mandato para tratar el tema de las migraciones con un enfoque de derechos humanos que apunte a definir políticas públicas que atiendan la emergencia y presencia de indígenas en medios urbanos, aclarando que el fenómeno no puede

³ La VII Asamblea General del Fondo Indígena fue realizada en La Antigua, Guatemala, el 13 y 14 de septiembre de 2006, con el alto auspicio del Gobierno de ese país.

ser visto sólo desde el punto de vista de migraciones, ya que muchos pueblos han tenido la necesidad de trasladarse. En este sentido, hoy los sectores políticos, económicos y la comunidad internacional no pueden ignorar la emergencia de los pueblos indígenas en la reconstrucción de sus identidades, en la exigencia de respeto y reconocimiento de sus derechos y de la inclusión social, económica y política, como tampoco pueden negar sus aportes en la construcción de las identidades nacionales.

La Conferencia ha puesto en evidencia:

- La existencia de comunidades, poblaciones y grupos de indígenas en el medio urbano.
- El hecho de que es un fenómeno crítico sin respuesta articulada de sus Gobiernos, sus organizaciones y de la Cooperación Internacional, respecto a su bienestar en lo que tiene que ver con atención primaria de salud, educación, trabajo, economía, minoridad, etc. y respecto de sus derechos ciudadanos dentro del marco de los derechos indígenas y los derechos humanos.

37

Por lo anterior se formulan las primeras recomendaciones:

- Reconocer plenamente la existencia de pueblos, comunidades y poblaciones en centros urbanos y diseñar políticas públicas, programas y hasta nuevos marcos normativos que garanticen los derechos y el ejercicio de la ciudadanía de los indígenas en la ciudad.
- Estudiar y analizar la realidad que viven estos pueblos.
- El Fondo Indígena debe incluir en su estrategia institucional y debe reflejar en sus programas el reconocimiento de esta realidad

y la problemática que de ella se deriva, como también debe propender por las soluciones que demanda.

- Los académicos deben tomar esta temática en toda su dimensión política.



Conferencia Introductoria

La Emergencia Indígena y la
Presencia de los Indígenas en las
Ciudades de América Latina

Conferencia Introductoria La Emergencia Indígena y la Presencia de los Indígenas en las Ciudades de América Latina

*José Bengoa**
Conferencista

Numerosos fenómenos y cambios han ocurrido al interior de las sociedades de América Latina en los últimos 20 años, los cuales son determinantes para comprender la emergencia de nuevas identidades indígenas. La situación de la población indígena, de su vida cotidiana, de las comunicaciones con el mundo no indígena, se han modificado en las últimas décadas de una manera muy profunda. Los diagnósticos acerca de la situación indígena latinoamericana realizados en las décadas de los sesenta y setenta, e incluso ochenta, no son útiles hoy día. Percibir estos cambios es fundamental para comprender la emergencia indígena que comenzó en los años noventa y que en esta primera década del siglo XXI se ha consolidado.

41

La presencia indígena en las ciudades

Quizá el escritor peruano José María Arguedas se adelantó a su época y comprendió el fenómeno que se estaba produciendo con la población indígena de su país, Perú. Al final de sus días, antes de su suicidio, escribió y dejó a medio terminar un libro de una alta complejidad, quizá el de mayor riqueza escrito por un indigenista latinoamericano, *El zorro de arriba y el zorro*

* Profesor de la Escuela de Antropología en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano en Santiago de Chile

de abajo. En estos textos, a veces deshilvanados, Arguedas dibuja la situación del puerto pesquero de Chimbote, en el Norte de Perú, donde han llegado cientos o miles de indígenas de la Sierra y el Altiplano peruano en busca de trabajo. Era en ese momento, comienzo de los años setenta, un puerto pesquero con una expansión formidable y donde las condiciones de vida eran brutales. Miles de miles de casas de cartones desparramadas en la arena del desierto costero, ausencia de agua y mínimas condiciones sanitarias, un enjambre y confusión lingüística que el escritor transforma en una escritura delirante y a veces incomprensible. Jugando con los mitos andinos de los zorros, el de arriba y el de abajo de todas las comunidades duales del altiplano, traza un paisaje de lo que sería el proceso migratorio, de destrucción de las comunidades indígenas, de reaparición de lo indio en las ciudades y pueblos, pero ahora en un estado de destrucción y rearticulación compleja tanto al capitalismo como a sus expresiones, por ejemplo, el castellano.

Ya en esos años setenta se podía comenzar a percibir el fenómeno de cambios que sobrevendría con fuerza y masividad en América Latina en los años ochenta y noventa. En Lima, recuerdo el año 1974 en que dictaba clases en la Universidad Católica, comenzaban enormes manifestaciones culturales de carácter indígena, pero que los antropólogos rechazaban por ser pseudo culturales, como se les motejaba. En un gran anfiteatro se reunían semanalmente miles de personas provenientes del “interior”, esto es, de la Sierra indígena de Perú, a escuchar a sus cantantes favoritos en un tipo de música que se denominaba “chicha”, que consistía en ritmos andinos, a veces incluso canciones en quechua, pero con instrumentos electrónicos

y grandes altoparlantes. Las vestimentas eran una suerte de adaptación de los antiguos trajes andinos a la ciudad, a las telas modernas, a los oropeles de plástico, en fin, una combinación de elementos o fragmentos de las culturas entre las que esas personas transitaban. Siempre ha sido así se podría decir, pero a partir de cierto momento, la masividad del fenómeno migratorio ha sido la característica central de estas transformaciones sociales y culturales.

En Lima desde hace mucho tiempo existen los “pueblos jóvenes”, una manera encubierta de denominar asentamientos precarios ubicados por lo general en arenas, sin acceso a agua potable y sin condiciones urbanas de ninguna clase. Se fueron formando por la migración implacable de la Sierra a la Costa. En los años sesenta quienes bajaban a Lima todavía se “acholaban”. Acholarse tiene dos sentidos, uno, transformarse en “misti”, en blanco. Cambiarse la vestimenta y tratar de hablar en español. Como los blancos se dan cuenta de que la transformación ha sido parcial, se les denomina “cholos”, término racial y despectivo. Pero “acholarse” también tiene el sentido de “timidez”, de retraimiento, de incapacidad de expresarse en forma decidida. Los “cholos se acholaban y se acholan”, pero cada vez menos.

La guerra declarada por Sendero Luminoso en la Sierra peruana condujo a que comunidades campesinas indígenas completas bajaran a la ciudad. Esta vez no se “acholaron”. Viajaron con sus pertenencias, pocas por cierto, y con su cultura, mucha por supuesto. Se establecieron en “nuevos pueblos jóvenes”, hablaron su idioma, se repartieron de acuerdo al lugar desde donde habían venido, se instalaron con sus asociaciones tradicionales,

sus músicas, danzas y costumbres. Lima, y sobre todo el centro de la ciudad, se fue transformando en una ciudad india. Si uno sintoniza las radios encontrará no sólo la tradicional música serrana, los huaynos de siempre, sino también reportajes en lengua quechua, comentarios y propaganda comercial en el idioma prehispánico. Parecía que todo ese bagaje cultural estaba relegado al pasado, a olvidarse y perderse. La lengua quechua iba camino de transformarse en lengua muerta o solamente utilizada en los rincones ocultos del campesinado serrano. Las cosas cambiaron.

44

En 1993, Xavier Albó escribía sobre la cuestión indígena en Perú lo que aún es totalmente válido: “La historia indígena peruana de las dos últimas décadas se separa de las otras historias andinas por una serie de problemas irresueltos a los que debe enfrentarse el país. En la raíz de todos ellos está la crisis económica, común a otros países, pero que en Perú se agravó... el vuelco demográfico a la costa y sobre todo a las ciudades ha llegado a su culminación. Entre 1940 y 1979 la población urbana pasó de un 27% al 65%. Lima septuplicó su población en tres décadas y siguió creciendo: en 1981 tenía 4,5 millones de habitantes y en 1990 se estima que viven allí 7 de los 23 millones de todo el Perú. En términos regionales es como si toda Bolivia estuviera concentrada en una sola ciudad” y agrega, “por eso la historia andina se va haciendo ya historia urbana... Hay miles de centros con sus fiestas y sus redes de reciprocidad. La música y los bailes andinos, en nuevos estilos urbanos como la “música chicha” penetran la industria disquera, la radio y la televisión... En unas 2.800 barriadas en la periferia de Lima y de otros centros urbanos viven unos 11 millones de indios urbanos, quizá el doble de los

que siguen en las 4.885 comunidades reconocidas en el Perú⁴.

La urbanización de las sociedades latinoamericanas también ha afectado a las poblaciones indígenas. En muchos países se puede afirmar que la mayor parte de los indígenas habitan en los centros urbanos.

El Alto de La Paz, en Bolivia, se ha construido en una ciudad aymara. Abajo entre los cerros está la vieja ciudad mestiza. Más abajo en Obrajes, la ciudad blanco criolla. Arriba, por eso se llama El Alto, sobre los cuatro mil metros de altura, una de las ciudades más altas del mundo se levanta y crece cada día más, una ciudad de indígenas. Es fácil viajar del campo a la ciudad y volver al campo en una noche. Hay buses que van y vienen sin parar. Se ha multiplicado el parque automotor, en especial las camionetas de marcas japonesas. Ya no es la migración de hace treinta o cuarenta años cuando el campesinado se iba a la ciudad, lloraba al dejar a sus padres en el rancho y pensaba en no volver nunca más. Hoy es una migración de ida y vuelta, con casa en la comunidad y en la ciudad, con actividades productivas y con actividades comerciales urbanas, con empleos urbanos si es posible. Los jóvenes, por su parte, estudian, vuelven al campo a sus trabajos, con eso pagan sus estudios y así se rompen las fronteras que separan lo rural de lo urbano. En El Alto se habla el aymara de La Paz⁵.

4 Xavier Albó, "El retorno del indio" en Revista Andina. Año 11, Número 1, Primer Semestre de 1993. Centro Bartolomé Las Casas. Cuzco, Perú. Pag. 320.

5 Godofredo Sandoval y Fernanda Sostres. La ciudad prometida. Pobladores y organizaciones sociales en El Alto. Sistema/Ildis. La Paz Bolivia. 1989. En esta investigación se relata el origen y expansión de esta nueva ciudad indígena. En 1990 vivían en El Alto 350 mil personas de las que las tres cuartas partes eran menores de 25 años. La capital, La Paz, tiene un poco más de un millón de habitantes.

El Alto ha jugado un papel central en el Movimiento Político Indígena Boliviano de los últimos años. Allí se han producido las mayores movilizaciones que han llevado a varios gobernantes a dejar el poder. La pregunta que cabe hacerse es: ¿son movimientos rurales o urbanos los que han hecho estas movilizaciones? ¿Son movimientos indígenas o solamente movimientos populares los que han actuado en estos casos? Es muy difícil responder a estas preguntas, pero es central tener claridad acerca de la existencia de un “continuum” entre las ciudades principales y las comunidades indígenas, que ha cambiado en América Latina y explica en buena medida la “emergencia indígena latinoamericana”.

46

La población mapuche en Chile, según el último censo del 2002, es aproximadamente 700 mil personas, de ellas 250 mil habitan en el campo y el resto en las ciudades. En Santiago hay 300 mil mapuches, aproximadamente lo mismo que en el campo. Podría sorprender la situación; en un barrio pobre de la ciudad de Santiago, Chile, entre una cancha de fútbol y un basural, se escucha el sonido acompasado de un tambor. Más de 300 personas se reúnen alrededor de un tronco de árbol realizando una de las ceremonias más antiguas de los indígenas chilenos. Se trata del Nguillatún en la ciudad. El shamán es urbano. La gente que participa trabaja en los más diversos oficios y ocupaciones de pleno y neto carácter urbano. Han construido con trozos de madera las cabañas, tratando de recordar el espacio tradicional en el que desde siempre se ha celebrado en los campos libres del sur del país. Han enterrado en el medio un Rehue, tronco ceremonial desde donde el shamán o machi se levanta en su vuelo hacia el “wenu mapu”, los espacios celestes desde donde

trae las orientaciones para el futuro de su pueblo. Las comunidades que antiguamente se denominaban con los nombres totémicos de animales, piedras o ríos hoy día obedecen a los nombres de las poblaciones populares de Santiago. Llegan en vehículos, camionetas y todo tipo de transporte. La fe pareciera ser la misma aunque han cambiado violentamente los paisajes. Hay escuelas en la ciudad que han iniciado la Educación Intercultural Bilingüe y numerosas Municipalidades de Santiago han creado “oficinas de asuntos indígenas”. Recientemente el Gobierno ha confeccionado, junto a las organizaciones urbanas, un Plan de Acción para los indígenas urbanos.

En California se reúnen los zapotecos que han migrado desde el sur de México. Han ido viajando unos tras otros en una cadena de migraciones, de parientes, de amigos, de gente que busca otro destino. Se reúnen a vivir en la “pequeña zapoteca”, villa de trabajadores migrantes donde se habla el viejo idioma ancestral, junto al castellano y junto al nuevo inglés que se está aprendiendo con esfuerzo y sin mucho entusiasmo. Les preguntan otros migrantes ¿y quiénes son ustedes? Probablemente al comienzo responden con claridad, pero con el tiempo desarrollan un discurso que hoy día les permite con orgullo decir: “zapotecos”. Luego recuerdan también que son mexicanos y más tarde deben recordar a la fuerza que viven en Estados Unidos, que algunos de ellos son nacionalizados americanos y otros, los niños americanos de nacimiento, “chicanos”, según la nueva identidad asumida, o simplemente “latinos”, para ampliar más las identidades atribuidas en la nueva vida que se lleva. Conversan los zapotecos, los mixtecos, acerca de los viajes y las fiestas de su pueblo. Viajan allá a celebrar el santo Patrono.

Van y vienen entre la tierra natal de los indios del tiempo precolombino y la Norteamérica del próximo siglo.

Al igual que muchos migrantes a la ciudad o a otro país, los indígenas mexicanos tienen en la remigración festiva una de las motivaciones principales para trabajar. Varios investigadores sostienen que la motivación principal del trabajo consiste en obtener dinero y recursos para poder volver a ser “pasante” en las fiestas del pueblo, honorificar y “limpiar” el dinero obtenido y tener el reconocimiento de la gente antigua, de los suyos que se quedaron en el pueblo. La reserva moral que da sentido a las existencias de los desplazados, a los migrantes, está en la comunidad que dejaron y a la que vuelven recurrentemente.

48

Los recientes estudios en Ecuador muestran el mismo fenómeno, acrecentado con la inmensa migración que ha ocurrido en ese país en los últimos años, especialmente hacia Europa. Un investigador se pregunta si acaso el territorio indígena no se ha “globalizado” y no termina ya en las quebradas y caminos vecinales, sino en lejanas tierras donde transitan parientes, amigos y personas de la propia comunidad. Las comunicaciones vía Internet hacen que todos ellos se mantengan en contacto, hagan negocios, preparen viajes de ida y regreso a las más distantes geografías⁶.

⁶ Ver: Territorios Rurales. Movimientos sociales y desarrollo territorial rural en América Latina. José Bengoa Editor. Ediciones Catalonia. Santiago de Chile. 2007, especialmente los artículos de Roberto Haudry para el Perú, y Pablo Espina para el Ecuador.

La reinterpretación urbana de las culturas

Podríamos seguir relatando casos y ejemplos de lo que ocurre con los indígenas que viven en las ciudades de América Latina. Como se puede ver hay muchas modalidades de adaptación de los indígenas a las ciudades. En algunas partes es la segregación urbana la que predomina. Así como surgen en Estados Unidos los “littles haities”, así también surgen las pequeñas mixtecas, las pequeñas aldeas mayas guatemaltecas y muchos otros “enclaves indígenas urbanos”. En otras ciudades latinoamericanas se confunden entre las masas urbanas, llegando a ser mayorías; se “toman” partes enteras de las ciudades obligando a los no indígenas a cambiarse de barrios y sectores. En otros ambientes urbanos organizan sus propios territorios, sus barrios, sus ciudades.

Los indígenas llevan, hablo desde la ciudad, sus culturas a las ciudades y las reinterpretan. Ya no es la cultura campesina de las comunidades, se ha transformado en otra cosa. Para algunos puede ser un remedo un tanto lejano de lo que se hacía en el campo. Esa es una opinión estética pero no culturalmente válida. Aumenta en las ciudades la presencia de religiones prehispánicas, de shamanes que curan enfermedades y que tienen copiosa clientela. Parecía que todo eso se había acabado o no tenía lugar en la “civitas”, eso es, lugar de la “civilización”. El modelo de Sarmiento, el famoso argentino que marcó muchas culturas latinoamericanas, era muy claro: la civilización estaba en las ciudades y la barbarie predominaba en los campos. La urbanización era un acto civilizatorio. Hoy en día, cuando menos, debemos reconocer que se han comenzado a confundir los paisajes y los conceptos.

La reinterpretación de las culturas rurales en las ciudades es un asunto complejo de entender, porque no se trata de que no exista integración a la vida urbana. La sobrevivencia conduce rápidamente a integrarse a los trabajos, a la forma de ser y a las costumbres y hábitos de la ciudad. Pero ello no obliga a perder la cultura de la comunidad. Ésta se reconstruye como un “segundo texto,” subrepticio pero de mejor calidad ya que es el que otorga sentido a la acción. La vida en la ciudad sería insoportable si no existiese ese sentido de las cosas otorgado por la cultura tradicional reinterpretada.

Ciudadanía urbana y derechos indígenas

50

Hasta hoy los derechos indígenas se ejercían “in situ”, esto es, en el lugar de la comunidad. Y ello cuando existía algún derecho específico. Pero si es bien cierto que los indígenas latinoamericanos lo han pasado bastante mal, no es menos cierto que autoridades, administradores, gamonales y políticos les han permitido en sus comunidades hablar en sus idiomas, rezar a sus dioses y a su manera, vivir la vida de acuerdo a sus ritos y costumbres, como suelen decir las leyes locales. Cómo se compagina ello con la vida urbana es un asunto complejo y diferente.

Para muchas personas la vida urbana se debería caracterizar por el anonimato de la ciudadanía común. Los derechos de los ciudadanos o ciudadanos son desde siempre los mismos para todos, por lo menos en teoría.

Los ghettos han sido el terror de las ciudades, desde la antigüedad hasta la época moderna. Grupos de personas que se retraen a la

ciudadanía común y que se adhieren a fundamentos diferenciados sobre los que establecen su propia identidad. Son la “anticiudad”, el lugar por donde no se puede transitar con libertad, el lugar vedado para unos y permitido para otros. Algo de eso está ocurriendo y puede ocurrir con estos nuevos barrios étnicos. Allí se habla otro idioma que el predominante en las ciudades. Allí se canta, baila, habla con otros acentos y costumbres. Allí se protege una nueva identidad ajena a la común identidad urbana. Los indígenas urbanos están reproduciendo la segmentación cultural en la ciudad. No es aún visible en todas las ciudades pero es una tendencia cada vez más pronunciada.

- . *La emergencia indígena en América Latina tiene en este fenómeno urbano una de sus expresiones más importantes. Hasta hace muy pocos años atrás los indígenas se escondían en las ciudades. Eran pobladores. Hoy comienzan a mostrar con orgullo creciente su condición de indígena. Hasta hace poco tiempo la cuestión indígena en las ciudades era un asunto de “marías”, de “nanas”, de “cholitas”, algo ligado a la mendicidad, al folclor y colorido de la vida latinoamericana. Cada día es diferente en este aspecto. Muchos indígenas adinerados se manifiestan como tales. Se crean organizaciones de profesionales indígenas, como la “Asociación de médicos aymaras” de La Paz o la reciente “Asociación de pequeños y medianos empresarios mapuches” de Santiago de Chile. Son fenómenos muy importantes y que deben ser analizados con cuidado. Los indígenas en las ciudades no dejan de ser indígenas, no se esconden en el anonimato y comienzan en algunos casos a mostrar que son mayorías. La tendencia de*

la emergencia indígena es que van a aparecer poco a poco las mayorías indígenas antes escondidas en las ciudades del continente.

Las migraciones del campo a la ciudad de las poblaciones indígenas son diferentes a las de los años cuarenta y cincuenta. Hoy día las comunicaciones entre el campo y la ciudad son cada vez más fáciles. Muchos indígenas viven en la ciudad y en el campo al mismo tiempo. Tienen en la ciudad a la familia que estudia y en el campo a los padres que cuidan del ganado y de la agricultura. Muchos indígenas se dedican al comercio entre el campo y la ciudad. Los aymaras de Bolivia, por ejemplo, dominan el comercio. En Ecuador hay grupos como los otavaleños, con gran capacidad comercial y viviendo no sólo en la ciudad sino en muchas partes del mundo sin perder el contacto y la comunicación con su comunidad en Otavalo ni mucho menos perder sus tradiciones, sus vestimentas e idiosincracia. Zapotecos, mixtecos y diversos grupos indígenas mexicanos trabajan en Estados Unidos y no pierden la relación con su comunidad.

52

En un estudio reciente realizado en el sur de Chile analizamos las relaciones comerciales entre la familia que vive en el campo y la que vive en Santiago, la capital de Chile. La distancia entre la comunidad y la capital es de 600 kilómetros, que se recorren durante una larga noche en bus. La familia del campo envió a un hijo cargado de cajas con alimentos, quesos, carne, verduras, etc., que son vendidos en el pequeño almacén familiar de la capital, ubicado en un barrio popular marginal. El regreso se hace con “mercaderías” para vender en el campo. Se han construido redes enormes entre el campo y la ciudad que posibilitan la sobrevivencia

de ambas partes de una sola familia, con una economía urbano-rural compleja. Los aymaras chilenos y bolivianos por ejemplo, poseen relaciones muy estrechas que les han permitido dominar el mercado de productos frescos de la ciudad de Arica. Tienen un hábitat urbano-costero, donde realizan sus negocios (Arica), poseen campos de producción de hortalizas en los valles y el ganado en la habitación tradicional de la altiplanicie andina. Las relaciones con la población aymara de La Paz son también muy estrechas.

El concepto de etnicidad

Esta movilidad espacial explica la ampliación del concepto de etnicidad. Años atrás la mayor parte de los censos de población de América Latina comprendían como población indígena exclusivamente aquella que habitaba en las “reservas”, comunidades o aldeas indígenas. En la nueva dimensión de los asuntos indígenas esta manera de definir el espacio indígena, la población indígena, es inadecuada. Varios países aún establecen como criterio si las personas hablan una lengua indígena. Son definiciones cada vez más inadecuadas.

La realidad indígena descrita en la famosa reunión de Patzcuaro, donde se fundó el indigenismo latinoamericano –México 1941–, era totalmente diferente. En esa reunión se llegó a la conclusión de que las poblaciones indígenas en América Latina no tenían ningún acceso a las escuelas estatales ni a la educación formal. Se señalaba que el problema principal era el monolingüismo de estas poblaciones y su aislamiento cultural. Esta realidad ha cambiado radicalmente en 50 años.

Se ha ampliado el hábitat indígena. La movilidad de las migraciones y la ampliación de la conciencia étnica conduce a una desterritorialización en que la comunidad de origen conserva un papel simbólico y ceremonial central. Son muchos los pueblos rurales o comunidades que en la práctica sobreviven con los recursos que envían los migrantes. Las nuevas edificaciones, los “adelantos”, el “progreso” del pueblo se explica por quienes no viven en el lugar en forma estable pero sienten las nostalgias y añoranzas por su “espacio de sentido.”

La urbanización de las poblaciones indígenas ha sido acompañada también de un acceso mayor de los jóvenes indígenas a la educación estatal o educación formal, e incluso a la educación universitaria. En México, Chile, Bolivia, Perú, Guatemala y Ecuador, hay muchos universitarios indígenas, intelectuales indígenas y profesionales que se integran adecuadamente a la sociedad con sus profesiones pero que reivindican con mucha fuerza su “identidad indígena”. A pesar que la población indígena y campesina es la que menor acceso tiene a la educación en América Latina, la situación ha cambiado radicalmente en los últimos 20 años.

La radio se ha transformado en un instrumento cotidiano en todas las casas indígenas del continente, lo que implica que se escuchan noticias e informaciones de todas partes del mundo y se entiende el castellano. A muchas partes ha llegado también la televisión.

No puede menos que mencionarse el uso que los indígenas latinoamericanos han hecho del Internet. Es cierto que no llega posiblemente a las comunidades campesinas alejadas, pero es

un hecho maravilloso que los indígenas, posiblemente jóvenes y urbanos, ocupen en forma masiva el Internet para propagandizar sus demandas y debates. Cualquier usuario puede leer en Internet cientos de comunicados desde la selva Lacandona, cientos de páginas explicando los conflictos etnoambientales en Brasil y páginas diarias del conflicto de los pehuenches chilenos con las represas del Alto Bio Bio. Esta capacidad tecnomoderna de los indígenas para mantener supuestamente sus tradiciones es uno de los fenómenos más maravillosos de la actualidad. En todos los pequeños pueblos hay servicios de Internet con los que las personas se comunican con quienes están lejos, hacen negocios y también juegan los conocidos juegos virtuales.

En definitiva no se puede pensar que la realidad indígena en América Latina es de comunidades aisladas que siguen el modelo de la “sociedad folk” que popularizó el conocido antropólogo norteamericano Robert Redfield. La emergencia indígena latinoamericana es expresión de un nuevo tipo de sociedad indígena, incluso de aquella que habita en el campo, hasta en las regiones que continúan siendo muy aisladas.

Las políticas indígenas no han tomado suficientemente en cuenta esta nueva realidad que se perfila en prácticamente todos los países latinoamericanos. Se sigue operando con un modelo imaginario ya superado. Esto conduce a numerosas formas de paternalismo anacrónico.

Por cierto, existen viejos y ancestrales problemas: las cuestiones referidas a tierras y territorios, los temas relacionados con la educación y la cultura, aquellos referidos a la producción.

Pero en la actualidad esos viejos asuntos se resignifican en el marco de las nuevas sociedades indígenas. Muchas veces quienes las estudian tienen cerrados de tal modo sus marcos de referencia que sólo ven lo que quieren ver y no perciben estos cambios acelerados.

Las políticas de apoyo y fomento de la cuestión indígena en América Latina debieran partir de la comprensión de estos fenómenos contemporáneos y a partir de ellos proponerse metas ambiciosas.

Comentarios y preguntas al conferencista

*Simón Yampara**

56

Quisiera expresar la necesidad de profundizar sobre la dicotomía rural-urbana. No sé si merece la pena seguir hablando de ella. Creo que históricamente los pueblos andinos se desplazaban y por eso se decía que eran grandes caminantes; en este sentido, parecería que lo único que están haciendo es reestablecer sus territorios o la reterritorialización de sus espacios, por ello me pregunto si cabe hablar de migración.

*Luis Evelis Andrade***

Me parece que en términos de la comprensión de la realidad indígena es muy importante tener en cuenta los cambios. Estoy de acuerdo de alguna manera, en concebir que lo indígena

* Aymara, Qullana, sociólogo, investigador, consultor en cosmovisión, tecnología, saberes y paradigma de vida de los pueblos andinos y temas indígenas, Director, responsable de Gestión cultural del GMEA y docente de Maestría de Agruco UMSS Cbba, Bolivia.

** Presidente de la Organización Nacional Indígena de Colombia-ONIC.

no solamente se circunscribe al espacio físico, lo indígena no se puede mirar como los que están allá en el atraso, los que están sólo en la selva o en las grandes montañas. Sin embargo, creo que nuestra territorialidad sigue siendo fundamental en nuestras luchas y en nuestros debates. Habría que precisar en qué consiste aquello de que desterritorialicemos.

La desterritorialización se puede entender como un fenómeno de pérdida de derecho y pérdida de identidad y yo diría que se plantea más en términos de la comprensión de la realidad del indígena hoy; y es que el indígena sigue siendo indígena esté en el territorio ancestral o esté en la ciudad, puesto que sigue teniendo sus derechos. Es el gran debate por ejemplo que tenemos en Colombia. Y se está definiendo si usted es indígena o no es indígena, y el Gobierno, a través de la Dirección de Etnias, está decidiendo si se es indígena o no sobre el criterio de si habla una lengua indígena o sobre la base de cuántos años lleva viviendo en la ciudad o cuánto tiempo lleva viviendo en su territorio.

Me parece que ese es un concepto que aún hay que trabajar para profundizar con una buena comprensión, porque de lo contrario la desterritorialización de lo étnico puede ser entendida como lo que precisamente algunos sectores quieren, que es quitarnos el derecho que tenemos como pueblos indígenas y desconocer nuestra identidad por no estar dentro del territorio, lo cual puede suceder por distintas razones. Puede ser por necesidad económica, puede ser por necesidad de prepararnos más, por la misma dinámica de la globalización de la que hoy no estamos aislados o por razones de la violencia.

Creo que habría que tener en cuenta ese factor porque precisamente uno de los grandes debates hoy es ese, por lo menos lo es en nuestro caso. La gente lucha por su autonomía, por su permanencia en el territorio, lo cual no quiere decir que no pueda también estar en la ciudad y ser considerado como ciudadano y que se le reconozcan sus derechos específicos como pueblos indígenas, esté donde esté. El planteamiento va mucho más allá y ahí, en eso, estoy de acuerdo con el profesor, el tema de lo indígena ya no es sólo un hecho de los países del Tercer Mundo, traspasa las fronteras y es trasatlántico, diríamos nosotros. De ahí también se plantea un gran desafío.

*Tomás Lozano**

58

Quisiera añadir que, como ha dicho muy bien el Señor Bengoa, se están produciendo cambios estructurales en lo concerniente a esta movilidad de los pueblos indígenas de las zonas rurales hacia las ciudades. En este contexto me gustaría escuchar a los compañeros de Chile, un país que tiene ya una conciencia muy fuerte acerca de la organización de los indígenas urbanos. En cambio ese concepto se nota menos en los países trasatlánticos, concretamente España, que tiene una gran inmigración de trabajadores de América Latina y que cuenta con un contingente indígena importante que todavía no se encuentra organizado. Por lo tanto, creo que el concepto mismo de organización, que es un pilar dentro de la emergencia indígena, está actualmente afectado por el tema de la movilidad.

* Embajador del Gobierno del Reino de España (QDDG)

*Diego Iturralde**

Quiero formular algunas provocaciones para José Bengoa. La primera es el tema de las diversidades indígenas en la ciudad. Tú usaste como ejemplo los mapuches de Santiago, los aymaras en El Alto, los otavaleños en Barcelona, pero ya vamos a oír a Virginia Molina hablar de 60 pueblos indígenas distintos, 60 identidades distintas en la ciudad de México.

No existe el indígena genérico, sin identidad, sin lengua propia, puramente indígena urbano sin diferencia.

Otro reto que lo venía señalando Luis Evelis y que lo señaló también Pepe al principio, es el tema de los derechos. Ahí hay una discusión muy de fondo, ya la esbozaste tú con lo del Convenio 169; los derechos de los pueblos indígenas son derechos territoriales o son derechos personales. Es decir hay un estatuto territorial *onys soli* y hay un estatuto individual personal o vamos a cambiar el estatuto territorial, que sería un poco la tendencia que ha dominado en América Latina, hacia un estatuto del *yus sanguini*, un poco como en Norteamérica o en Canadá. De manera que o se es indígena individualmente considerado en Zurich, en Quito o en El Alto, o se es indígena como un colectivo asentado territorialmente. Digo esto como un gran reto y el problema lo acaba de señalar Don Tomás Lozano (QDDG), ¿acaso la territorialidad o la importancia de la territorialidad se está transfiriendo hacia la organización? Si somos salasacas organizados en Barcelona somos

* Abogado y Antropólogo, Investigador del Proyecto Diseño y Desarrollo de un Sistema de Indicadores para el Seguimiento Monitoreo de Derechos y Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Fondo Indígena – CIESAS, México.

indígenas si estamos organizados en torno a una identidad en cualquier territorio y bajo cualquier modalidad de reconocimiento del derecho.

*Luis Enrique López**

Quiero pedirle a José Bengoa una reflexión sobre lo que esta nueva situación, que él muy bien ha descrito, implica para la redefinición de la noción de ciudadanía; pero no sólo de ciudadanía con vistas a la ciudadanía indígena, a una ciudadanía diferenciada, sino la ciudadanía de toda la población de América Latina.

*Nathan Pravia***

Deseo preguntar al expositor Bengoa el significado de la afirmación que hace respecto al movimiento indígena en Bolivia, que no se sabe si es urbano o rural. Me gustaría que profundizara sobre el tema para una mayor claridad.

60

Respuestas y comentarios

*José Bengoa****

Voy a unir lo último que señala Nathan Pravia con lo que dijo el señor Simón Yampara. Efectivamente, en la historia del mundo andino, el territorio del Altiplano –como dijera el profesor Murra– hacia que la misma comunidad estuviese en terrenos ubicados en diferentes pisos

* Asesor Técnico Principal, Proyecto de Apoyo a la Universidad Indígena Intercultural, convenio Fondo Indígena - Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit - GTZ GmbH.

** Representante de los pueblos indígenas de Honduras ante el Fondo Indígena.

*** Profesor de la Escuela de Antropología en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano en Santiago de Chile.

ecológicos: en la Puna, en los Valles, incluso en los Yungas. Eso está ampliamente descrito e incluso se mantiene; y creo que los aymaras en eso son grandes maestros. Efectivamente lo que han logrado con esto en la modernidad, y lo que han logrado con la movilidad que se da hoy día es, muchas veces, recuperar ese territorio del que habían sido cercenados, ya que se les había quitado el resto de los territorios.

Efectivamente usted tiene toda la razón. Los aymaras tenían tierras en la costa, de donde sacaban su pescado; tenían las tierras de los valles, donde sembraban maíz; tenían tierra arriba, donde pastaban los animales y tenían tierra en Los Yungas, donde iban a buscar la hermosa hoja de coca. Efectivamente con el proceso de colonización el concepto de territorialidad –mucho más rico, más amplio– se transformó por un concepto casi de reservación. Las Ordenanzas de Virrey Toledo, lo que hicieron fue transformar ese mundo andino en un mundo reducido a comunidades cerradas. Estoy de acuerdo en términos históricos y en términos políticos, etc., en que la persona que vivía en El Alto de La Paz es urbana en el momento en que habita en esa ciudad, pero le avisaron del campo que había un problema y partió al campo, al pueblo; y hubo una fiesta en el pueblo, y partieron todos en la camioneta al pueblo. Creo que ahí hay una enorme riqueza. No estoy seguro de si eso se puede generalizar a toda América Latina, ese concepto de territorio andino tan fuerte. No sé si los amigos de Guatemala podrán, tengo la impresión de que sí pero no soy tan conocedor como para poder decir “mire, esto se puede generalizar hacia allá”.

Por otra parte, Luis Evelis decía “cuidado con esto que podría concebirse como una desterritorialización, como un momento de perder lo territorial”.

De ninguna manera, yo lo entiendo como que se amplia lo territorial y se recupera la dimensión mucho más rica y compleja que normalmente ha tenido el territorio para los pueblos indígenas de América Latina. En el caso de los indígenas mapuches en Chile, ellos fueron sometidos por la fuerza a las reducciones, a las reservaciones; entonces considerar que el territorio es exclusivamente el territorio de la reducción a la cual fueron sometidos por el Estado chileno a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, sería mirar el hecho con un cortoplacismo extraordinariamente agudo, pues no han pasado ni siquiera 100 años y muchos de los abuelos aún recuerdan exactamente cuáles eran sus territorios. Y sus territorios no eran exactamente el territorio reduccional que hay hoy en día. Lo que estoy diciendo no es desperfilar el territorio, sino lo contrario. Es destacar su importancia y cómo éste se amplía.

Tengo la impresión de que el territorio ancestral, el territorio histórico, el territorio tradicional, juega un papel central en la vida de los pueblos indígenas, y la historia humana ha mostrado que el pueblo y la cultura sin territorio no funciona bien, y va a permanecer toda la vida como en los ríos de Babilonia, llorando. O sea el pueblo que todos conocen que no tuvo territorio, que le despojaron de su territorio, pasó toda su historia, toda la historia humana, toda la historia occidental, soñando con lo que era su territorio.

Creo, y en eso vamos a estar bien de acuerdo con Don Luis, que el territorio es fundamental, o sea el territorio donde están enterrados sus abuelos, donde hay una historia simbólica. Eso no significa que las personas vayan a estar obligadas a no salir nunca. El mundo moderno te permite otra cosa.

El segundo gran tema que se plantea es el de los derechos. No me atrevo a contestarte el tema de las diversidades. En el caso aymara, sobre el que hemos hablado aquí, es verdad que es una gran mayoría en La Paz, en el caso de Chile la gran mayoría son mapuches, en el caso de Perú, en Lima, son quechuas, etc. Es cierto que cuando en una ciudad hay una diversidad tan grande de lenguas y de comunidades étnicas, no se trata de hacer una especie de panindigenismo. Creo que cada grupo va a tener sus relaciones con sus comunidades de origen, pero no he reflexionado mayormente sobre ese punto. Si lo he hecho en el caso de los derechos, esto es una reflexión básica. Como dice Luis Enrique López sobre la redefinición y la noción de ciudadanía, es un tema central en América Latina, porque además las poblaciones indígenas no son pocas y crecen enormemente con la emergencia indígena. Ahí creo que la discusión o idea está centrada, como algunos autores dicen, en la doble ciudadanía, en la forma de identidad múltiple, que yo creo que son las formas modernas de la identidad.

63

En una ocasión, como parte del grupo de minorías de Naciones Unidas, tuve que ir a las Islas Holand en Finlandia. Entonces unas personas iban con un pasaporte que decía: “Islas Holand, República de Finlandia, Comunidad Europea”. Seguramente muchos dirigentes indígenas soñarían con tener un pasaporte con tanto sombrero. Si aquí se hace y nadie se plantea mayor dificultad –nadie dice separatismo o cosas de ese tipo, nadie se asusta por así decirlo–, creo que ninguno de nosotros se debería asustar de llegar algún día a ser y tener identidades múltiples, dado que es hacia donde camina el mundo hoy día. En este sentido, el tema de los derechos está muy relacionado con este concepto de ciudadanía.

Panel I

Inclusión Social y Económica
en el Empleo en la Ciudad

Retos y Oportunidades para los
Indígenas Urbanos



Inclusión Social y Económica en el Empleo en la Ciudad

Retos y Oportunidades para los Indígenas Urbanos

*Christian Gros**
Moderador de Panel

Después de esa magnífica introducción que ha hecho Don José Bengoa, tengo que orientar esta mesa sobre “Inclusión Social y Económica en el Empleo en la Ciudad”. Todos estamos convencidos de la importancia de este tema, América Latina es una región del mundo que está particularmente urbanizada, si se la compara con otras zonas como la India, China o África.

66

Hace tiempo que la mayoría de la población vive en ciudades y no hay duda que en el futuro, un futuro no muy lejano, la mayor parte de la población indígena también va a vivir en ciudades. No es tampoco totalmente novedoso el hecho de que haya indígenas en la ciudad, siempre hubo. No podemos olvidar que cuando los españoles llegaron a Tenochtitlan, México, encontraron una ciudad más grande de las que habían conocido en España. Todos eran indígenas en Tenochtitlan. También después de la época colonial hubo siempre indígenas en las ciudades. Lo que pasó es que a finales del siglo XIX y siglo XX, se suponía que los indígenas de la ciudad, por vivir en ciudad de esas modernas, tenían que desaparecer como indígenas y mestizarse, etc. Hay un mundo en el cual no están únicamente los indígenas en

* Antropólogo, Investigador del Instituto de Altos Estudios sobre América Latina – Universidad Paris III – La Sorbonne.

ciudades de América Latina porque también hay indígenas latinoamericanos en ciudades de Europa o de Estados Unidos. Y como dijo José Bengoa, ellos ahora pueden apoyarse sobre su grupo de origen para insertarse mejor dentro de la ciudad nueva en donde viven. Vivimos en un mundo globalizado y pienso que es muy revelador que ese día empiece con esa visión de los cambios tan significativos que se dan en América Latina alrededor de la globalización y la población indígena en la ciudad.

Desarrollo Económico
con Identidad

La experiencia de la Corporación
de Microempresarios Indígenas
de Chile-CORMI



Desarrollo Económico con Identidad

La Experiencia de la Corporación de Microempresarios Indígenas de Chile-CORMI

Marco Lancanao y Anselmo Peñas**
Panelistas*

Pertenezco a una corporación de microempresarios indígenas en Chile. En primer lugar quisiera dar las gracias por tener esta oportunidad de cambiar un poco la visión de las comunidades europeas con respecto a la economía de nuestros pueblos indígenas en Chile.

70

La Corporación se crea en 1990, debido a las dificultades de los microempresarios indígenas para el desarrollo económico en cuanto a poder acceder a créditos. Como corporación llevamos 17 años funcionando. Durante esta trayectoria hemos concretado diferentes áreas de desarrollo, como capacitaciones, créditos, asesorías, etc. Hoy nos encontramos creando una institucionalidad que se plasma en un centro de negocios para el microempresario indígena que tiene un componente importante en la cooperativa de doble crédito.

Anselmo Peñas es un joven ingeniero comercial, él va a hacer la mayor parte de la introducción. Ojalá que otras organizaciones también

* Lancanao Marco, del Pueblo Mapuche, Presidente de la Corporación de Microempresarios Indígenas de la Región Metropolitana - CORMI de Santiago de Chile, Chile.

**Ingeniero Comercial de CORMI de Santiago de Chile.

tomen en cuenta que los jóvenes van a ser la mayor fortaleza en este momento, para que puedan participar. Le voy a dar la palabra a Anselmo y después estaremos dispuestos a las conversaciones y al diálogo.

De la población indígena en Chile, el 67% es urbana y un poco más del 30% vive aún en el sector rural. En Chile se está llevando a cabo un proceso de discusión de debate nacional acerca de la política pública indígena urbana, para de alguna forma reconocer una realidad que es palpable.

Chile está visto como un país desarrollado. Quiero plantearles algunos matices respecto a esa visión que se tiene, y los matices que nosotros también encontramos como indígenas en Chile. Actualmente el país goza de prestigio internacional por su excelente manejo macroeconómico. A modo de referencia se cita el siguiente ejemplo, tenemos un promedio per cápita de 14.000 USD más o menos. Tenemos una tasa de crecimiento del PIB del año 2005, que se encuentra aproximadamente dentro del promedio de crecimiento regional latinoamericano. Tenemos un alto crecimiento de las exportaciones, una balanza comercial histórica, las ganancias de los centros bancarios se sitúan sobre los demás programas económicos, tenemos superhábit en el presupuesto fiscal en torno al 4% del PIB, provocado particularmente por el alto precio del cobre.

Sin embargo tenemos otra realidad, tenemos el otro Chile. El nuestro es un país de contrastes, y si ustedes tienen la oportunidad de visitar Chile lo van a notar. Chile es el décimo país con la peor distribución del ingreso del mundo, de acuerdo a cifras entregadas por el PNUD, y peor

es la distribución y la clasificación si se considera que la distribución de la riqueza es la típica de una economía de exportación. Las microempresas representan solamente el 0,2%, que es un porcentaje residual en el total de exportación del país. Es decir, los logros económicos que tiene el país se han enfocado particularmente a las grandes empresas, a los grandes grupos económicos, de manera que ustedes pueden ver que el desarrollo está llegando solamente a una parte de Chile. Y les puedo decir que no sé si exista alguna microempresa indígena que esté exportando. La micro y pequeña empresa emplean a más del 80% de la fuerza laboral del país, creo que es un porcentaje similar en América Latina, sin embargo, solamente posee el 20% del total de las ventas.

72

En el año 2004, el 10% más pobre participaba del 1,2% de los ingresos o consumo, por el contrario el 20% de las familias más ricas maneja el 62,2% de los ingresos en Chile. ¿Cuál es la brecha entre el 10% más rico y el 10% más pobre? En el caso de Chile la diferencia es de 43 veces.

Ahora veamos el contexto socioeconómico de los pueblos indígenas en Chile. El Estado chileno reconoce a través de la ley indígena a ocho etnias. Hace muy poco reconocía a otro pueblo indígena, a otro hermano, que es el orin altai, con él son nueve. Representamos como el 4% de la población de acuerdo al último censo, que es del 2002. El pueblo mapuche representa casi el 90% de la población indígena en Chile. Una de las diferencias con los países latinoamericanos, con nuestros hermanos indígenas, es que Chile y otro país más son los únicos que no reconocen a los pueblos indígenas en la Constitución Política, y tampoco se ha ratificado el Convenio 169

de la OIT, por lo tanto nuestra realidad es un poco difícil en ese sentido.

Veamos ahora la pobreza indígena rural. Cerca de un tercio de la población indígena rural se encuentra bajo la línea de pobreza. En cuanto a distribución del ingreso, más del 80% de la población indígena rural se ubica en los dos primeros quintiles, el 63 con mayor por ciento en el primero, es decir, en el quintil más bajo con ingreso promedio inferior a 119 dólares, y el 20% en el segundo, con un tope de 420 dólares. Esa es la realidad indígena rural. ¿Cuál es la realidad de la pobreza indígena en el sector urbano? Un 27% de la población indígena urbana se encuentra bajo la línea de pobreza, sin embargo, de la diferencia con la zona rural, la situación más compleja está en la pobreza no indigente, que representa más del 20% de su población, disminuyendo sólo en 3 décimas porcentuales en relación al año 2000.

73

La participación indígena en el mercado de trabajo

La participación indígena rural en el mercado de trabajo, establecida a través de la comisión de actividad de ocupados, es algo superior al 40%. Esta participación es particularmente importante en los hombres indígenas, alcanzando un 65% de su población económicamente activa. En cuanto a los ingresos generados por esta inserción laboral, los hogares indígenas rurales perciben ingresos autónomos promedios que son inferiores en cerca de un 40% a los de las persona que no son indígenas. En el caso de la población indígena urbana es inferior a un 25% al que perciben los no indígenas. Es decir, solamente por el hecho de ser indígena,

hay una brecha de salario que refleja la discriminación un poco oculta que se advierte hoy día en el país. Al analizar los ingresos según rama de actividad económica se confirma la brecha existente entre los ingresos de indígenas y no indígenas, aunque en este ámbito la diferencia es mayor en las zonas urbanas, el ingreso promedio de la población indígena es del 64% de los no indígenas, mientras que en las zonas rurales es del 71%.

74

Otro tema interesante que plantea José Bengoa es el del acceso a Internet. En el 2003 cerca de un 40% de la población indígena accede a un computador y cerca de un tercio de este porcentaje, o sea un tercio del 40%, tiene conexión a Internet. No obstante existe un retraso relativo al acceso a la nueva tecnología por parte de la población indígena rural, algo más de un 20 % de su población accede a un computador y sólo un 9% está conectado a Internet. Por lo tanto, por su capacidad de conectividad, ese concepto muestra que ésta aún es baja, lo que expone a eventuales situaciones de exclusión de las becas/subsidio de programas y proyectos del servicio público que han optado por informatizar su proceso de postulación. Un ejemplo, para postular a un proyecto de una institución de fomento productivo, hay que hacerlo a través de Internet, ¿qué pasa con la gente indígena que no sabe usar este instrumento? Se están acrecentando las brechas. De acuerdo a lo anterior es necesario efectuar una discusión seria y responsable. Las organizaciones indígenas, en particular aquellas como la Corporación de Microempresarios, enmarcadas en zonas urbanas importantes con alta presencia de población indígena, deben formular políticas que superen el asistencialismo del Estado benefactor, haciendo

un giro en la perspectiva de cómo nos enfrentamos en este nuevo escenario: pasar de un indígena beneficiario de políticas públicas a un sujeto emprendedor, con una fuerte identidad étnica, empoderado en su derecho, abierto al mundo y diseñando su propia gestión en una sociedad cada vez más multicultural y pluriétnica.

A continuación explicaremos cómo se proyecta y cómo se inserta CORMI en el escenario urbano.

Historia y proyecto de la Corporación de Microempresarios Indígenas

La Corporación de Microempresarios Indígenas de la Región Metropolitana es una institución de derecho privado sin fines de lucro que nace el año 1990 por la “Iniciativa del Microempresario Indígena” convocada y apoyada por el Banco del Estado de Chile. Trabaja en los espacios en los que se desenvuelven los microempresarios indígenas que participan de sus programas y proyectos. Sus actividades se encuentran principalmente en mueblerías, panaderías, computación, vestuario, construcción, almacenes, minimarkets, artesanía, ferreterías, restaurantes, transporte, talleres mecánicos y gastronomía.

CORMI ha participado activamente con las organizaciones y asociaciones indígenas ante la región metropolitana de la Red de Reivindicación de los Derechos Fundamentales de los Pueblos Indígenas de Chile, esto es en el reconocimiento constitucional y la ratificación del Convenio 169 de la OIT, buscando no quedar al margen en la construcción de una sociedad multicultural.

¿Cuál es nuestra visión? Ser la institución libre, la región metropolitana en el diseño y ejecución de programas y proyectos para las personas y microempresarios indígenas, promoviendo el desarrollo económico con la entidad, caracterizándonos por la excelencia y la pertenencia y la sustentabilidad en otros servicios.

En 1997, CORMI organiza y financia el Primer Seminario para la Microempresa Indígena, en colaboración con el Comité de Planificación y Cooperación. Durante 1998 CORMI es patrocinado por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena para prestar asesoría y acompañamiento a la microempresa indígena en la formulación y preparación de proyectos.

76

En 1999 se logra establecer importantes proyectos y programas que potencian y consolidan el procedimiento que nuestra institución tiene hoy en el mundo indígena. Las gestiones realizadas en la corporación dan excelentes resultados. Tuvimos un proyecto muy exitoso con impacto a nivel regional en la región metropolitana que fue financiado por la Comunidad Europea. En el 2003 CORMI expone en la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) el tema de la microempresa indígena en los sectores urbanos. En el 2006 se establece una agenda de trabajo en el Ministerio de Economía de Chile y el Departamento de Cooperativas con el objeto de respaldar la creación de la Cooperativa, la primera cooperativa en darle crédito indígena en Chile, como un proyecto innovador y único por las características de sus asociados y beneficiarios.

En este momento estamos trabajando con una cantidad importante de microempresarios que están fundando la Cooperativa. Creo que de alguna forma construye una política que orienta el desarrollo de los pueblos indígenas, incluso puede ser algo similar quizá, con todo el respeto del mundo, a la Universidad Indígena Intercultural que se está articulando desde el Fondo Indígena. Estamos por la opción del desarrollo económico de los pueblos indígenas. Creemos que es una patita de la mesa que falta, junto a la educación, la economía y otros sectores que forman parte del problema de nuestro pueblo.

Cosmovisión Indígena y el Qhathu
16 de Julio de El Alto de
La Paz-Bolivia



Cosmovisión Indígena y el Qhathu 16 de Julio de El Alto de La Paz-Bolivia

*Simón Yampara Huarachi **
Panelista

Estudiar y hablar de la vida de los pueblos Qullana⁷ –Tawa⁸–inti⁹ –suyu¹⁰ de Los Andes –y por tanto de la cosmovisión, conocimiento y lógicas económicas del mundo andino– es acercarse y transitar por espacios de las energías visibles e invisibles, materiales e inmateriales, el númeno [mayjta¹¹ –sallqa¹²], por una parte, y por otra, la convivencialidad y armonía o desarmonía de la comunidad eco-biótica natural, donde el territorio/ uraq-pacha¹³ como integrador de factores holistas de la vida es importante en la vida de estos pueblos, allí la fundamentación y la necesidad histórica de su reconstitución.

80

La ciudad de El Alto es el corazón de la vida de estos pueblos. Es un municipio ubicado en el lugar central de la región altiplánica, con posibilidades de conectarse fácilmente a los puertos

*Aymara, Qullana, sociólogo, investigador, consultor en cosmovisión, tecnología, saberes y paradigma de vida de los pueblos andinos y temas indígenas, Director, responsable de Gestión cultural del GMEA y docente de Maestría de Agruco UMSS Cbba. Bolivia.

7 Sublime, digno, espacio territorial habitado por pueblos dignos con las características siguientes: de mayor cantidad y variedad de hiervas medicinales, de mayor variedad de espacios y ecosistemas de producción complementarias que se sana naturalmente y atravesado por el eje de mayor carga de energía espiritual.

8 Tawa en qhichwa es cuatro.

9 Inti en aymara quechua sol.

10 Suyu en aymara-quechua territorio.

11 Mayjta en aymara diferente cambiado.

12 Sallqa el que cambia de posición, de opinión dinámico cambiante

13 Uraq-pacha, territorio emulado por la doble fuerza y energía material y espiritual.

del Pacífico. Por su composición demográfica, básicamente aymara-quechua, estos pueblos son provenientes de la cultura de la convivencialidad biótica cosmogónica, procesadora de las energías materiales y espirituales para encontrar el bienestar y armonía en la vida. Esa práctica es parte de su cosmogonía convivial. Es decir todo trabajo y obra tiene su propio *ajayu*¹⁴/sombra, lo real e imaginario, que veremos más adelante con el *qhathu*¹⁵ 16 de Julio ubicado en pleno centro de esta joven ciudad.

El crecimiento descontrolado de la urbe alteña (con tasa de crecimiento ínter censal de 5,10 %, con una población de 864.575 habitantes, con un déficit considerable de servicios básicos, una pobreza material y desocupación preocupante) está influenciado más por la vertiente del mundo rural (vivencia cosmogónica de los ayllus y comunidades andinas) y algo por los centros mineros. Ahí no sólo se sufren procesos de desadaptación-adaptación cultural y cosmogónica, sino que la costumbre del contacto con la naturaleza en espacio territoriales variados y cielo abierto, la interacción con la comunidad biótica natural (espacios libres, recreativos, cosmogónicos y productivos) se ve coartada por la expansión y encasillamiento en lotes urbanos en promedio de 200 m², donde todos los servicios básicos son deficitarios y onerosos (se pagan). Encubierto por los programas y proyectos del Gobierno Municipal de El Alto, si bien son perceptivos en la implementación de los mismos, queda invisibilizado el *ajayu*, restando el impacto en la cotidianidad del vecindario; situación que debe ser encarada y complementada.

14 *Ajayu*, espíritu de las cosas.

15 *Qhathu*, feria con esencia agropecuaria y rural.

En un encuentro de investigadores de “El Alto por una ciudad digna”, promovido por el Programa de Investigación Estratégica Boliviana (PIB), al reflexionar sobre su identidad nos hicimos la pregunta hipotética: “¿El Alto es una ciudad o una red de ayllus¹⁶-markas¹⁷?”. Las respuestas han sido variadas, de acuerdo a su pertenencia cosmogónica y civilizatoria. Unos afirman que es una ciudad desordenada poblada por migrantes aymara-quechua principalmente, carente de servicios básicos; otros, dudando de tal situación, indican que ¿no será más bien una red de ayllus-markas reconstituidas que quiere hacer la urbanidad a su manera?, ¿por qué se habla de gobiernos micro barriales que actúan sobre valores de la matriz civilizatorio ancestral? La verdad es que ambos procesos se debaten y conviven el espacio de la urbe alteña, que desde la visión propia de su población más se mueve en la matriz civilizatoria ancestral y desde la visión del Gobierno municipal de El Alto y el Gobierno central aún se insiste en la matriz occidental; así pretenden recuperar la ancestral para recuperar la occidental. Sin embargo, El Alto tiene una característica peculiar cosmogónica y de orientación civilizatoria, que requiere profundizar con investigaciones más estratégicas, a fin de encontrar y encaminar paradigmas de vida de su población, que a su vez implican matricialmente políticas de desarrollo-progreso y de bienestar con armonía integral –suma qamaña¹⁸– ¿Por qué vía va la población de El Alto?.

16 Ayllu, base/semillero de la organización /institucionalidad de los pueblos qullana, donde se cultiva, reproduce los recursos naturales y las riquezas de los pueblos con usufructo privado y comunitario.

17 Marka = Ma arka, un seguir, analógicamente podemos entender como agrupación de organizaciones para proseguir el camino de nuestros antepasados.

18 Suma Qamaña. vivir bien en armonía integral diferente a vivir mejor.

Espacio-territorialmente, El Alto es la cabecera oeste de la ciudad de La Paz y parte del eje de mayor carga de energía espiritual del espacio cosmogónico andino y qullana, en particular del urqūma¹⁹ interaccionada complementariamente: potencialidad energética cosmogónica que debe ser encaminada y aprovechada para su beneficio y a niveles intercivilizatorios. Está situada en un terreno homogéneo, de superficie plana, a una altura de cuatro mil metros sobre el nivel del mar, con leves ondulaciones y pendientes suaves, sin mayores accidentes topográficos, a excepción de aquellos formados por la erosión de los lechos de los ríos. Tiene una ligera inclinación de norte a sur, cubierta por las faldas del nevado Huayna Potosí.

La ciudad de El Alto al presente enfrenta la convivencia de dos vertientes de las matrices civilizatorio-culturales: la ancestral milenaria cosmogónica con semilleros en Tiwanaku²⁰ e inkario²¹; y la occidental republicanizada centenaria con semillero en Europa. Esta segunda está vigente y encubre a la primera, que en este momento emerge latente en el proceso de los movimientos sociales (destapado en febrero y octubre de 2003), ubicando en una ceguera cognitiva a los planificadores y gestores de políticas públicas; proceso que requiere de mayores reflexiones e investigaciones para descubrir lo encubierto, dignificar, sustentar y fortificar el mismo; para asumir acciones de diálogos intra e interculturales en tránsito hacia encuentros y

19 Urquma, textualmente sería agua macho, en este caso se utiliza como la sigla que interacciona la parcialidad territorial de altura y la costa llamada urqusuyu y la otra parte complementaria de umasuyu, la unión de ambos es urquma.

20 Tiwanaku, civilización ancestral milenaria, hoy existen vestigios líticos ricos en simbología de la cual se reclaman herederos los aymara-quechua.

21 Inkario, referencia a la vigencia del periodo de los inkas.

diálogos intecivilizatorios donde El Alto sea la sede y semillero cosmogónico intercivilizatorio y de convivialidad ecobiótica.

En ese proceso y camino de convivencia de sistemas y matrices civilizatorio-culturales, en el escenario del Estado boliviano lo que más sale a luz y se conoce es la dicotomía de un aparente antagonismo entre la lógica capitalista-empresarial privada con la ideología liberalista-neoliberal, guiada por el mercado, la teoría económica dominante (variante de la teoría neoclásica) y la lógica empresarial estatal con aparente control colectivo e ideología socialista. Sin embargo, ambos provienen de la misma matriz civilizatoria-cultural occidental, pero no aparece el sentimiento y las acciones de los qhathus por donde han recreado ocupación, encarado la pobreza y hecho economía en la triada: producción-qhathu/feria-fiesta/celebración, que es motivo de la ponencia.

84

En ese espacio de accionar de las cosas hay factores y elementos estructurales encubiertos en el proceso:

- El pensamiento y la estructura ancestral de lo qullana pasa por ignorado o superado como algo del pasado, por tanto invisibilizado, encubierto.
- No se visualiza precisamente el factor invisible de la dimensión inmaterial, que es la espiritualidad. La sombra de la materialidad -el ajayu- manifestada en el qhathu/feria 16 de Julio de El Alto de La Paz, donde el rol de los maestros espiritualistas, -Yatiri²², Chamakani²³- es importante en el

22 Yatiri, sabio cosmogónico que maneja sobre todo la energía de la claridad.

23 Chamakani, sabio cosmogónico que maneja particularmente la energía de la oscuridad de la noche.

circuito económico de la triada. Estos elementos desaparecen en las políticas del escenario de los Estados republicanos, pues al separar lo material de lo espiritual, esto último lo dan a la religión y al cultivo principalmente de la teología cristiana.

- En la cosmovisión de convivencialidad de la comunidad biótica natural –dentro de ella el mundo de la gente– se practica la ritualidad como ayni/reciprocidad biótica, una manera de emular fuerzas y energías complementarias entre los miembros de la comunidad eco-biótica natural, de alcance ecológico y cosmogónico; aquí el rol protagónico de los yatiri-chamakani prevalece junto o seguido de la “religiosidad cristiana” entre los pueblos andinos/quillanas.
- El qhathu 16 de Julio es parte de la matriz civilizatoria ancestral milenaria, la cosmovisión y lógicas económicas de pueblos y civilizaciones que gestionan y manejan ambas energías: lo material-espiritual, lo visible-invisible en simultaneidad de acciones para con esto lograr el bienestar y la armonía al paradigma de vida de los pueblos. Es una práctica silenciosa de cuestionamiento al sistema económico vigente y a la estrategia de combate a la pobreza material y desocupación. Un horizonte alternativo cosmogónico al sistema neoliberal.

En la ponencia reflexionamos estos aspectos y tópicos para entender el tejido de elementos de la cosmovisión andina/indígena, la lógica económica del qhathu 16 de Julio y los sistemas económicos implícitos en ella. El qhathu está en el corazón y espacio de mayor carga de energía espiritual andina, gestionada y dirigida principalmente por aymara-quechuas en el marco de su lógica, paradigma de vida y cosmovisión.

Integración Laboral de los
Indígenas en la Ciudad
de México



Integración Laboral de los Indígenas en la Ciudad de México*

*Virginia Molina***
Panelista

La población indígena en ciudades de México

En México, uno de cada tres indígenas vive en ciudades, pero la percepción, tanto de la sociedad en general como de los encargados de políticas públicas, sigue siendo que los indígenas del país son campesinos pobres que viven en zonas aisladas, lo que explica que conserven sus tradiciones.

88 Todavía pensamos bajo los supuestos de la teoría de la modernización, de la cual se infiere que cuando los indígenas migran a la ciudad el proceso de aculturación los convierte en ciudadanos genéricos que dejan de ser indígenas, excepto aquellos que no han logrado integrarse y manifiestan abiertamente su pertenencia étnica usando el traje tradicional de su lugar de origen. El resultado de este pensamiento es la invisibilización de la población indígena en las ciudades, lo que acarrea importantes consecuencias para las políticas públicas hacia los indígenas urbanos, así como para sus derechos.

El estereotipo del indígena como campesino permite a instancias gubernamentales eludir la atención específica a los indígenas en las ciudades, con argumentos como: “aquí no hay atención

* La investigación en la que se basa este trabajo fue financiada por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas en 2005.

** Experta del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-CIESAS, México.

a indígenas, porque este municipio es totalmente urbano”; impide a los funcionarios de las diversas instancias (educativas, sanitarias, judiciales) comprender la especificidad de los indígenas urbanos y prestarles una atención adecuada. Sólo recientemente, lo que fue el Instituto Nacional Indigenista (ahora Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas) y el Gobierno del Distrito Federal han prestado atención a la presencia indígena en la ciudad de México, aunque todavía no desarrollan programas específicos para una mejor inserción laboral de los indígenas en la ciudad.

Por otro lado, los encargados de la política pública denominan genéricamente a los indígenas en ciudades como “los migrantes indígenas”, así tengan más de cuatro décadas viviendo en ellas o incluso hayan nacido en el centro urbano. Por ejemplo, en el área núcleo de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, el Distrito Federal, un 51% de quienes se reconocen como indígenas ya nació ahí, porque sus padres y abuelos llegaron a la ciudad junto con la gran inmigración que se produjo en la época de la industrialización de la ciudad; no obstante, a todos ellos se les sigue designando como “migrantes”. Esta designación no se usa para otros inmigrantes, sean urbanos o rurales, y algunos indígenas organizados empiezan a reclamar ser reconocidos como “residentes” o “radicados”, importante diferencia para el reconocimiento de sus derechos, porque la forma en que se entiende “migrante” refiere a una condición de paso, a su no permanencia en la ciudad, por lo que no se les considera sujetos de atención por parte de la administración urbana.

La inserción laboral de la población indígena en la ciudad de México

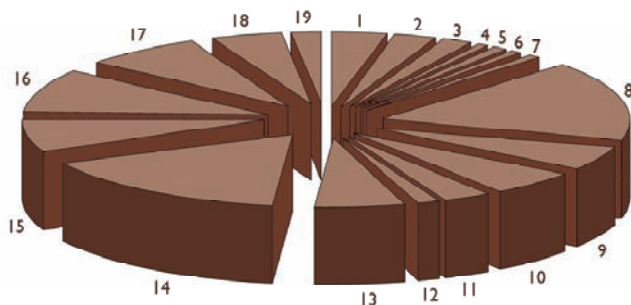
Una cuarta parte de los indígenas mexicanos que en el 2000 vivía en ciudades residía en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (a la que en adelante llamaré ciudad de México). Según estimaciones del Consejo Nacional de Población, eran poco más de un millón. Es así que esta ciudad es el mejor ejemplo de las condiciones laborales para los indígenas en centros urbanos del país, tanto por conjuntar aquellos indígenas que buscan su reconocimiento como “pueblos originarios” de la zona metropolitana, porque viven en zonas que fueron conurbanas, como por la antigüedad de la inmigración y las oportunidades que su mercado laboral ha presentado en diferentes etapas de su desarrollo económico. En el 2000, las ocupaciones de la población indígena en la ciudad de México se distribuían como lo representa la gráfica 1.

90

En efecto, la población indígena en la ciudad de México presenta una gran heterogeneidad interna. En el aspecto laboral, en el 2000 encontramos desde mendigos hasta profesionistas con doctorado en ciencias o humanidades. Las diferencias se dan no solamente entre grupos etnolingüísticos, sino al interior de éstos e, inclusive, entre paisanos del mismo pueblo, como veremos adelante.

Gráfica I: Distribución porcentual de actividades de la población indígena ocupada en la ZMCM, 2000

Fuente : INEGI, muestra censal, 2000



1. Profesionales
2. Técnicos
3. Educación
4. Arte y espectáculos
5. Funcionarios
6. Agropecuarios
7. Jefes y supervisores
8. Obreros
9. Operadores de maquinaria
10. Peones
11. Conductores y ayudantes
12. Jefes de departamento
13. Oficinistas
14. Comerciantes, empleados de comercio
15. Ambulantes
16. Servicios personales en establecimientos
17. Trabajadores domésticos
18. Protección y vigilancia
19. Insuficientemente especificado

Factores que inciden en la diferenciación laboral de la población indígena en la ciudad de México

Hay factores que marcan importantes diferencias para las condiciones laborales de la población indígena en la ciudad de México, entre ellos resaltan:

- Si son nativos de los pueblos originarios, segunda generación de inmigrantes o migrantes por sí mismos; en este último caso, es importante la temporalidad de su inserción en la ciudad.
- Los motivos para emigrar de la comunidad de origen. El estrato socioeconómico al que pertenecían en el lugar de origen.

92

Parte de la explicación de la heterogeneidad que encontramos está en la temporalidad de la vida de los indígenas en la ciudad. A partir de 1940, debido a una fuerte centralización de la actividad industrial en la capital del país, se incrementó notoriamente la inmigración a la ciudad de México de población rural o proveniente de ciudades medias y pequeñas, entre cuyos contingentes llegó población indígena que, al igual que los demás inmigrantes, ocupó puestos de trabajo en la industria, el comercio y los servicios. Entre quienes llegaron primero, así como aquellos que fueron conurbanos por el crecimiento de la ciudad, tenemos a obreros (17,9% de la PEA indígena en la ZMCM), dueños y empleados de comercio (17,5%), operadores de maquinaria (5,3%), oficinistas (5,8%) y trabajadores en otras y muy variadas ocupaciones en el año 2000 (Gráfica 1). Conservan de su cultura indígena ya no la vestimenta, pero sí los valores comunitarios, y entre sus hijos y nietos hay si-

tuaciones diversas: aquellos que niegan su pasado indígena y aquellos que están en busca de valorar sus tradiciones comunitarias.

Hay un importante sector de trabajadores indígenas en la ciudad de México que iniciaron su vida urbana en trabajos de muy baja remuneración, fueron capacitándose en trabajos urbanos y ahora laboran por su cuenta o son microempresarios. Por ejemplo, trabajadores de la construcción que aprendieron los oficios relacionados con ésta, ahora se desempeñan como plomeros, yeseros, electricistas, etc. Otros aprendieron a elaborar productos como bolsas de cuero y plástico o cubetas; y otros han establecido panaderías, cocinas económicas o cafeterías y son dueños de una microempresa en la que, por lo regular, contratan a sus paisanos. Esta diversificación ocupacional se refleja en la posición en el trabajo entre la población trabajadora indígena con una significativa mayor presencia entre los trabajadores por su cuenta que los no indígenas (Cuadro 1). También hay una mayor presencia de trabajadores indígenas entre los jornaleros y peones y menor entre los empleados u obreros, patrones y trabajadores sin pago en el negocio o predio familiar (Cuadro 1).

Cuadro 1

ZMCM. Pertenencia étnica y situación en el trabajo, por sexo, 2000 (en porcentajes)

	Total	Hombre indígena	Hombre no indígena	Mujer indígena	Mujer no indígena
Situación en el trabajo					
Empleado u obrero	72,28	67,53	70,81	74,34	74,88
Jornalero o peón	1,41	4,92	2,1	0,46	0,19
Patrón	2,45	1,80	2,96	0,73	1,54
Trabajador por su cuenta	21,91	25,12	22,85	22,12	20,27
Trabajador sin pago en el negocio o predio familiar	1,95	0,63	1,28	2,35	3,12
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fuente: INEGI, muestra censal, 2000. Elaborado por Hernández Bringas, et. al., 2006

La inmigración en búsqueda de mejores ingresos y mayores niveles de escolaridad ha sido una constante entre la población indígena desde 1940 hasta nuestros días, pero la situación laboral que adquieren en la ciudad de México depende también de los motivos de la emigración y el estrato socioeconómico previo a la migración, como ya mencionamos. Aunque por lo general los casos documentados resaltan como motivos de la emigración indígena la necesidad de encontrar formas de supervivencia económica, es también frecuente la búsqueda de mayores niveles de escolaridad y la huida de la región de origen para evadir la violencia.

Este último fue el motivo principal que causó la inmigración a la ciudad de México de la mayor parte de los triquis que viven en campamentos en la zona central de la ciudad, y se refleja en la gran movilidad que mantienen entre la ciudad y su región de origen, así como en las formas corporativas de habitar en la ciudad, evitando en lo posible las relaciones no solamente con sus paisanos cuando vienen a la ciudad, también con los urbanos, sean o no indígenas (Mendoza González, 2004). Posiblemente estos grupos no han tomado todavía la decisión definitiva de hacer de la ciudad su nuevo hábitat.

Situación semejante de expulsión del pueblo por la violencia vivieron las mujeres mazahuas de San Antonio Pueblo Nuevo, quienes a fines de la década de los años cincuenta y principios de los sesenta quedaron viudas y se encontraron sin posibilidades de sostenerse económicamente en el pueblo. Abruptamente, 50 o 60 viudas emigraron a la ciudad de México con sus hijos, en donde, como analfabetas trasladadas súbitamente a la

ciudad, sólo pudieron incorporarse a ocupaciones de muy baja remuneración (Arizpe: 1976). Es entre estos grupos y algunos otomíes del estado de Querétaro, entre quienes predomina la ocupación de venta ambulante en la vía pública (7,0% de la PEA indígena en la ZMCM).

96

La comparación entre el grupo de mujeres mazahuas, que llegó a la ciudad en una calidad que podríamos denominar como de refugiadas, con miembros de otros grupos étnicos que llegaron en la misma época pero por decisión voluntaria, permite abundar sobre las formas en que diferencias en los motivos de la migración de la población indígena a la ciudad han incidido en su inserción laboral. Entre los yucatecos que emigraron por mejorar su condición económica y escolar también encontramos a quienes inicialmente se insertaron en las ocupaciones de muy baja remuneración, como cuida coches o empleados de cadenas de puestos de comida preparada para venta en la vía pública, pero combinaron el trabajo con el estudio y extendieron sus redes sociales a diversos estratos sociales, así, actualmente son profesores universitarios con doctorado o directores de bibliotecas universitarias. Mientras tanto, los descendientes de las mujeres mazahuas, inmersos en las cerradas redes de apoyo mutuo que tuvieron que desarrollar estas mujeres para poder sobrevivir en la ciudad, siguen reproduciendo las condiciones de precariedad laboral de sus antecesoras y en muchos casos de falta de escolaridad que les impide buscar otras alternativas.

Por otra parte, entre los inmigrantes de un mismo pueblo pueden presentarse variaciones muy importantes en las formas de adaptarse a la ciudad dependiendo del estrato socioeconómico

que tenían en su lugar de origen. Si bien algunos individuos de las élites locales llegaron a la ciudad en busca de adquirir niveles educativos nulos o escasos en sus regiones de origen, otros tuvieron que abandonar el pueblo por falta de recursos para subsistir. La inserción laboral de los primeros se facilitó por los recursos económicos y los contactos sociales que traían desde su lugar de origen; en cambio, la situación para los segundos presentó mayores dificultades por la limitación de recursos y de contactos en la ciudad. Diversos trabajos (como los de Bertely Busquets y Rea Ángeles) analizan cómo estas diferentes condiciones de origen se reflejan en los diversos aspectos de la forma de vivir en la ciudad, incluso también en las formas de organización que los indígenas migrantes de un mismo pueblo desarrollan en la ciudad.

Otro grupo importante de indígenas que busca trabajo en la ciudad lo constituyen los hombres y mujeres jóvenes cuyo propósito es emplearse solamente unos meses o unos años para apoyar la economía de su familia que permanece en el pueblo de origen. Generalmente llegan bajo los auspicios de redes sociales de paisanos/as que les consiguen trabajo en la ciudad. Entre ellos están los peones de albañil y las empleadas del hogar. Ambos grupos de trabajadores forman parte de un grupo doméstico de hablantes de lenguas indígenas, lo que los coloca en posición de mayor vulnerabilidad para moverse y defenderse en la ciudad. El grupo de mujeres jóvenes en estas circunstancias representa un 11% más de población que los hombres indígenas en la ciudad.

Pero también hay población que realiza migración transitoria o intermitente a la ZMVM –sea para comerciar determinado tipo de productos en

épocas especiales (por ejemplo, fiestas patrias, fiestas dicembrinas) o para trabajar el tiempo requerido para ahorrar una determinada cantidad de dinero que utilizará fuera de la ciudad—, que ocupa puestos de trabajo en sí mismos temporales, como muchos de los peones de albañil, vigilantes privados, mozos y vendedores de alimentos en la vía pública.

Las condiciones actuales para la inserción laboral de los indígenas en la ciudad de México

Las condiciones en el campo mexicano han visto un deterioro creciente en las décadas recientes, por lo que la corriente migratoria actual está conformada principalmente por quienes tienen que abandonar sus pueblos por las precarias condiciones en las que se encuentran. La emigración tiende a ser hacia el Norte, intentando cruzar la frontera hacia Estados Unidos. Entre la población indígena que actualmente emigra de sus lugares de origen, los que eligen como lugar de destino la ciudad de México son preferentemente quienes no pueden costearse los gastos que requiere la migración internacional, es decir, aquellos con condiciones más precarias en el lugar de origen. Estos inmigrantes encuentran en la ciudad condiciones notoriamente más difíciles que los que llegaron en décadas previas, debido a que la flexibilidad de las opciones económicas se ha reducido. Un número significativo de estos migrantes recientes corresponde a jóvenes que ya no encuentran alternativas de vida en sus lugares de origen, y en la ciudad se vuelven vulnerables a los grupos delictivos.

Entre los indígenas que buscan trabajo actualmente en la ciudad, algunos no cuentan con acta de nacimiento, lo que en principio les impide el acceso a cualquier empleo formal. Para ellos están disponibles los trabajos que otros no quieren, como peón de albañil, trabajadoras domésticas, empleados para venta en la vía pública; todos ellos sin protección legal ni prestaciones. Otros son analfabetos, analfabetos funcionales o no cuentan con la primaria completa.

El porcentaje de jefes de familia indígena sin escolaridad fue en 2000 un poco más del doble que el de los jefes no indígenas y el de quienes solamente concluyeron la primaria fue de 50,8%, muy superior al 35,1% entre los no indígenas (Hernández Bringas, et. al., 2006).

Además, cualquiera que sea su posición socioeconómica en la ciudad, la población indígena comparte el problema de la discriminación social, origen de la mayor parte de las condiciones adversas que viven en la ciudad.

A pesar de que, como vimos anteriormente, la distribución de la PEA indígena aparece en todos los grupos de ocupaciones, y su posición en el trabajo no difiere sustancialmente de la de los no indígenas, los datos sobre ingresos de los hogares con jefatura indígena muestran que en los hogares indígenas el ingreso per cápita en el año 2000 fue un 30% inferior que en los hogares con jefatura no indígena (Cuadro 2).

Cuadro 2

ZMCM. Comparación de ingresos mensuales per cápita en hogares con jefatura indígena y jefatura no indígena, 2000. En pesos.

Ingreso del hogar per cápita	Jefe indígena		Jefe no indígena	
	Media	Mediana	Media	Mediana
	1.433	800	2.039	1.000

Fuente: INEGI, muestra censal, 2000. Elaborado por Hernández Bringas, et. al., 2006

Los apoyos para los indígenas en la ciudad de México

100

Si bien las redes de familiares y paisanos han sido un apoyo fundamental para los indígenas en la ciudad desde las primeras emigraciones, está documentado que los apoyos que reciben los inmigrantes en la ciudad están condicionados a la condición de clase de los paisanos. Por otro lado, las redes de reciprocidad tienen límites tanto superiores como inferiores que es necesario tomar en consideración para evitar suponer que los inmigrantes indígenas siempre cuentan con el apoyo de sus paisanos radicados en la ciudad.

Los límites superiores están sujetos a la elección de quienes han logrado una movilidad social ascendente de seguir invirtiendo recursos en el apoyo a sus paisanos o destinarlos a fines propios. Los límites inferiores dependen de la capacidad de contar con bienes o servicios intercambiables, condición indispensable para poder participar en una red de intercambio.

La precariedad de los inmigrantes recientes permite suponer que encuentran dificultades para poder participar en redes de apoyo mutuo. Es conveniente recordar estos límites para evitar confiar demasiado en que los indígenas siempre encontrarán apoyo de sus paisanos.

En la ciudad de México hay más de 200 organizaciones de paisanos indígenas cuyo objetivo fundamental es crear las condiciones para mantener su pertenencia étnica y apoyar a la localidad de origen. En la ciudad organizan las fiestas patronales, encuentros deportivos, bandas de música y eventos culturales. Estas organizaciones todavía no han incursionado, como algunas de la ciudad de Oaxaca, en actividades para la capacitación de los inmigrantes recientes para los trabajos urbanos; la excepción han sido algunos mixes que han preparado cursos de computación o de preparación de las paisanas para especializarse en trabajos mejor remunerados dentro del hogar (como cocineras, por ejemplo).

101

Al mismo tiempo, los recursos que otorgan las instituciones encargadas de apoyar a la población indígena han privilegiado las manifestaciones culturales, dejando de lado la capacitación para el trabajo. No obstante, la cooperativa Flor de Mazahua es un buen ejemplo de los efectos multiplicadores que una buena capacitación laboral tiene para mejorar las condiciones de vida de los indígenas en la ciudad. Las integrantes de la cooperativa recibieron por parte del Gobierno capacitación en todos los campos necesarios para manejar una empresa y a pesar de las dificultades que tuvieron posteriormente por la incautación de su maquinaria, la cooperativa lleva más de 30 años funcionando. Lo único que le ha faltado es realizar el

registro de marca en el Instituto Mexicano de Propiedad Industrial, lo que ha redundado en que sus productos, elaborados con materiales y procesos de primera calidad, son copiados en versión más económica por otras mujeres indígenas, en una competencia desleal que demerita su producto.

Fuera de una pequeña élite intelectual entre los indígenas que viven en la ciudad de México, la mayor parte desconoce sus derechos como ciudadanos y en especial sus derechos laborales. La difusión de estos derechos para las trabajadoras del hogar es un proyecto que actualmente está apoyando la Asamblea de Migrantes Indígenas de la Ciudad de México.

Algunas reflexiones finales

102

Los problemas que tiene la población indígena para una exitosa inserción laboral en la ciudad de México son muchos y de diversa magnitud. Uno de los más generales es la discriminación étnica común entre la población mexicana, que las políticas públicas han tratado de evitar apoyando actos para que los pueblos indígenas presenten sus manifestaciones artísticas. Pero una acción más efectiva sería resaltar la existencia de indígenas urbanos que son parte importante de la ciudad y contribuyen a su economía desempeñando las mismas ocupaciones que el resto de la población no indígena, y no solamente con la venta de artesanías.

Entre las diversas formas de apoyo con que cuentan los indígenas en la ciudad, solamente las redes sociales inciden en la obtención de un trabajo por la recomendación de familiares y paisanos. Las organizaciones indígenas en la ciudad de

México no han desarrollado, como las de la ciudad de Oaxaca, programas para la capacitación laboral en trabajos urbanos. Los recursos gubernamentales han privilegiado el aspecto cultural de la población indígena y prestado escasa atención al muy central asunto de la obtención de un trabajo digno, es decir, con remuneración adecuada y prestaciones laborales.

Las propuestas para solucionar la deuda histórica del Estado mexicano en la formación escolar en las localidades indígenas, patente en la carencia de una escolaridad similar a la de una población no indígena, que incide en la precariedad laboral entre los indígenas en la ciudad, seguramente serán abordadas en otro espacio de este foro.

También falta una capacitación específicamente laboral para las ocupaciones urbanas. Por ejemplo, los microempresarios tienen una estabilidad económica frágil por desconocimiento de los procesos que requiere el manejo de una empresa, ya sean administrativos, contables, fiscales, laborales, formas de llegar al consumidor final y de patentar sus productos. Una capacitación en estos conocimientos aseguraría el empleo de muchos trabajadores indígenas.

La difusión por radio, en español y en lenguas indígenas, de los derechos ciudadanos y laborales y de la legislación nacional e internacional que los protege tendría también un impacto positivo.

En conclusión, la inserción laboral de los indígenas en la ciudad de México presenta la misma variedad de ocupaciones que la de la población no indígena. Números muy significativos de los

indígenas en la ciudad tienen una inclusión orgánica en la economía urbana; son menos quienes usan la ciudad como zona de paso para migraciones posteriores o sólo acuden a ella a desempeñar labores intermitentes (ventas periódicas, empleos temporales). Las políticas públicas necesitan reconocer que los indígenas en la ciudad requieren apoyos laborales mucho más complejos de lo que el estereotipo supone: la producción y venta de artesanías.

Bibliografía citada

ARIZPE, Lourdes. Indígenas en la ciudad: el caso de las “Marías”. Colección Sepsetentas. México: Secretaria de Educación Pública. 1975.

BERTELY, Busquets María. Aproximación histórica al estudio etnográfico de la relación indígenas migrantes y procesos escolares: familias yalaltecas asentadas en la periferia metropolitana. Toluca: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. 1996, págs. 29-68.

BERTELY, Busquets María. Historias familiares, escolarización e iniciativa cultural yalalteca. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México: Vol. XXVII. Núm. 3. 1997, págs. 9-31.

HERNÁNDEZ BRINGAS, Héctor Hiram. La población indígena en la Zona Metropolitana del Valle de México 2000. Papeles de Población, Núm. 047, enero-marzo. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México. 2006, págs. 155-200.

MENDOZA GONZÁLEZ, Zuanilda. De la casa del nene al árbol de las placentas: proceso reproductivo, saberes y transforación cultural entre los triquis de Copala en la Merced. Tesis Doctorado en Antropología Social. México: CIESAS. 2004.

REA ÁNGELES, Patricia. Migración femenina indígena y su impacto sobre la identidad y las relaciones de género: el caso de las mujeres juchitecas en la ciudad de México. Tesis de licenciatura en etnología. México: Escuela nacional de Antropología e Historia.

Comentarios y preguntas a los panelistas

Monique Mantaigne

106

Quisiera proponer una reflexión y ubicar las intervenciones de las distintas personas con el propósito de reflexionar sobre la acción. Al fin y al cabo estamos aquí no sólo para hablar de los indígenas urbanos sino en el marco del Fondo Indígena. Creo que se está planteado el tema de la acción: me parece que la primera intervención nos hizo una presentación muy interesante de la situación de los indígenas en las ciudades, pero creo también que les faltó una cosa, trajeron una foto, una descripción de la situación, pero me parece claro que eso no basta para sacar necesariamente pautas para la acción. Mi vecino colombiano bien destacó que no es porque los pueblos indígenas y los indígenas como población han sido expulsados de sus territorios, que esto significa que los territorios no tienen importancia. Ahondando un poco sobre el tema de los territorios, bien es cierto que la sobrevivencia de los pueblos indígenas como pueblos está íntimamente ligada con su relación con el territorio, por una parte; y por otra, sigue siendo una aspiración, una referencia, una voluntad de los pueblos indígenas, el mantener la relación con el territorio. Lo que quisiera plantear es que tenemos estas constataciones, estos análisis de cuál es la situación del empleo, de la presencia, de los números de los indígenas, pero para reflexionar sobre la acción es otro el nivel de análisis que se requiere en ese sentido. Creo que toda la intervención sobre el tema de los valores era fundamental porque al fin y al cabo, la acción se tiene que referir a valores, a prioridades, a aspiraciones. Pero me parece que hay otro tema que poco se ha

tocado y poco se va a tocar del programa, que veo y sé que no se puede hacer todo en un día, es el tema que consolida el análisis del por qué, ¿por qué hay tantos indígenas urbanos? A la hora de analizar pautas para la acción se debe profundizar este análisis de los orígenes del proceso de expulsión, porque de eso se trata en gran medida, de los indígenas del campo y de sus territorios originales. Esto me parece algo muy importante.

*Daniel Oliva Martínez**

En primer lugar quisiera felicitar a los expositores y también a Christian por sus intervenciones. Quería simplemente poner de manifiesto la importancia de las relaciones que pueden sostener los indígenas urbanos con otros colectivos que están también en una situación de vulnerabilidad, de cara precisamente a luchar conjuntamente por su inserción social y económica. En ese sentido me gustaría quizá trasladar una pregunta a Virginia, pues me interesó mucho la referencia que hizo a una Asamblea de Inmigrantes Indígenas en la ciudad de México. Quisiera que se profundizara sobre cuál es su estructura, su forma de organización, qué es lo que conlleva a este tipo de movimiento y cuáles son las relaciones de esta asamblea o de otros grupos de inmigrantes indígenas con otras asociaciones, otros colectivos y otros sindicatos que puedan representar a grupos vulnerables y que están luchando conjuntamente por su inserción social y económica.

107

* Profesor en el Departamento de Derecho Internacional, Derecho Eclesiástico y Filosofía del Derecho y Coordinador Académico del Máster en Acción Solidaria del Instituto de Estudios Internacionales y Europeos “Francisco de Vitoria” en la Universidad Carlos III de Madrid.

*Teófilo Layme**

Sobre el Qhathu 16 de Julio, quiero conocer el simbolismo que ha generado el Ekeko en el marco del 24 de enero, si ello simboliza una proyección. Esta fecha se celebra sobre todo en La Paz y en El Alto, pero dentro de esos conceptos rescato lo de la identidad, (lo milenario y lo centenario en La Paz) como originario, como pueblos originarios. Toda la organización de CONAMAQ ha sido desarrollada por gente de todas las Tierras Altas y por los indígenas de la parte baja. Entonces es una forma de autoidentificación que no está más allá de lo indígena, sino que tal vez con lo milenario se complementaría y no en el sentido de una identidad sin territorio, sin una identidad regional.

*Fernando Motupil***

108

Trabajo para los mapuches de Chile. Quiero saber cuál es la tasa de interés que ofrece el banco y cuál es el apoyo económico del Gobierno chileno hacia la cooperativa y la pequeña empresa.

La tercera pregunta es para Simón Yampara. Él habla de dos concepciones, presumo una concepción occidental y la concepción indígena andina. La pregunta es: ¿cómo pretenden ustedes en este mundo de globalización, con predominancia capitalista neoliberal, imponer una cosmovisión, una nueva lógica que trasciende lo económico, lo social y lo espiritual en el mundo indígena?

* Bolivia

** Chile

Hemos pensado aquí la propuesta, como que el progreso se da en un solo sentido cuando los indígenas se trasladan al medio urbano, y a mí me gustaría que por un momento pensemos a la inversa. En este mundo globalizado que tenemos hoy, pensemos una propuesta diferente que viene del mundo indígena. El mundo que tenemos hoy lleno de violencia, de contaminación, de problemas sociales, de falta de comunicación en la familia, de tanta pérdida y trastocamiento de valores de la sociedad, ¿no será hora de pensar una propuesta alternativa que venga desde el mundo indígena? ¿No será hora de que pensemos por un momento cómo se pierden antiguos saberes cuando un pueblo indígena se traslada al medio urbano?, ¿cómo se cambian sistemas productivos ancestrales que durante tanto tiempo hicieron sostenible una economía y una forma de vida?

109

Pensemos que cuando los colonizadores llegaron a América teníamos 12 mil años de antigüedad y una organización social casi perfecta, diría yo, en armonía con el medio ambiente, de respeto mutuo entre las civilizaciones. Ante este deterioro que estamos teniendo en el mundo actual, ¿no será el momento de plantearnos una alternativa que venga del mundo indígena con esa cosmovisión que plantea el hermano Simón Yampara?

* Consejera indígena de Uruguay ante el Fondo Indígena.

La relación entre las organizaciones de indígenas y de no indígenas que están en la misma situación es uno de los asuntos que no ha tenido mucho éxito en la ciudad de México. Las políticas públicas están enfocadas bajo el paradigma multicultural. Resaltando los aspectos culturales de lo propiamente indígena, lo que está resultando es una fragmentación, incluso una imposibilidad de que se organicen grupos indígenas con distintos pasados, porque uno va a festejar su fiesta de la Guelaguetza y otro va a festejar la fiesta de su Santo Patrón. En vez de conseguir que se unan los grupos con diversidad, se están fragmentando. Creo que ese es un gran riesgo del multiculturalismo.

110

La Asamblea de Inmigrantes Indígenas es un buen ejemplo de este intento de los propios indígenas de formar una organización que abarque a distintos grupos. Ha invitado a organizaciones de diversos orígenes etnolingüísticos, pero no se ha consolidado realmente un proyecto común. De todas maneras esta asamblea ha apoyado a iniciativas como la de capacitación laboral para indígenas que trabajan en el servicio doméstico; ha creado un diplomado sobre derechos indígenas en la ciudad. Tiene actividades sueltas pero no se ha consolidado como una organización que funcione durante todo el año. Consigue un financiamiento, hace una pequeña organización, una actividad, y ya. Es una de las grandes necesidades: poder fomentar esta relación horizontal entre

* Experta del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-CIESAS, México.

organizaciones indígenas y también con los no indígenas; cuestión que hasta ahora no se ha logrado.

*Simón Yampara**

Muchas gracias. Vamos a la pregunta del hermano Layme sobre la feria del 24 de enero en la ciudad de El Alto, en Bolivia, y la idea y significado de lo milenario u originario de CONAMAQ. Esto tiene que ver con dos procesos, por ejemplo guaratilia que quiere decir las estrellas, o sea una especie de deidades derramadas, de ahí viene la cuestión que tiene que ver con el 24 de enero que me ha preguntado. Es una especie de simbolización de compra de los productos que traigo, más o menos eso quiere decir el Ekeko. Entonces eso me estaba diciendo implícitamente que tiene que ver con el qhatu 16 de Julio. Evidentemente en el qhatu está la venta, entonces parecería significar que enero se inicia en ese sentido, pero tiene que ver con las estrellas con sus deidades desparramadas. En este contexto para una mayor comprensión es deseable ver los conceptos desde lo indígena, lo originario y no desde una serie de identidades que se han impuesto de una u otra manera, porque son identidades coloniales y no son identidades propias, y ésta es la dificultad. Y ahí viene el problema de Coyana que tenía una triple significación. Una acepción de Coyana es en el sentido del lugar donde se produce la mayor cantidad de hierbas medicinales; la segunda es del lugar con una mayor carga de energía espiritual, y la tercera es porque por la variedad de las ecologías complementarias se sana, o sea se autorregula.

111

* Aymara, Qullana, sociólogo, investigador, consultor en cosmovisión, tecnología, saberes y paradigma de vida de los pueblos andinos y temas indígenas, Director, responsable de Gestión cultural del GMEA y docente de Maestría de Agruco UMSS Cbba, Bolivia.

Ahora la pregunta es ¿cómo hacer frente a la globalización? La humanidad parece que no ha podido crear otra visión, más aún cuando había una especie de dicotomía entre capitalismo y socialismo, y el socialismo con la Perestroika y el derumbe del muro de Berlín se esfumó, aunque los neomarxistas siguen acuñando una especie de socialismo que no sé de donde lo sacan. El problema es que ambos obedecen a una matriz civilizatoria cultural que es la occidental, tanto en el caso del capitalismo como del socialismo. En la otra matriz es distinto, estamos planteando valores para crear, no para imponer. Finalmente vamos a poner estos valores matriciales en la balanza de la historia, ésta definirá qué valores sirven y qué valores no sirven. Eso es responsabilidad de la historia y nadie impone nada, más bien se pone sobre la mesa para poder discutir.

112

Hablé de la triada producción, feria y celebración como un circuito económico, pero además está la economía alotrópica. Entiendo que por ese lado se está definiendo otro tipo de economía. Por otra parte pensamos que eso puede tener no sólo triadidad sino tetralidad, hasta pentadidad. En este sentido, si tomamos como ejemplo los productos agropecuarios, desde la siembra se puede tener: el preparado, la siembra, la producción, la feria y la celebración. Lo importante en toda esta dinámica es entender esta cuestión de la emulación a través del ayni, de la reciprocidad, o sea el rito. Las ceremonias rituales cumplen un rol emulador de todo y articulador de lo material con lo espiritual. Yo creo que es capital entender esta cuestión. Entonces ¿por qué tenemos que asustarnos por la globalización? La globalización está ahí, va a estar ahí, pero tenemos que tener capacidad e iniciativa de crear otra, de no estar soñando con utopías

como el socialismo y este tipo de cosas. Entonces yo creo que hay temas sobre los que hay que discutir.

Por otra parte, hay mucha gente que piensa que tal vez en estas matrices hay una especie de doble analfabetismo. Ojo, analfabetos podemos ser desde la lengua. Esta mañana noté que cuando hablé en aymara, uno, dos me habrán entendido, pero el resto no. A mí me pasa a la inversa, si alguien me habla en inglés o en francés, yo sospecharé algo pero no puedo entender. Ahí tenemos una especie de indicador, pero cuando vamos más allá, a la lectura de las matrices civilizatorias y a esta cuestión de paradigmas de vida, estamos un poco domesticados académicamente, un poco para perseguir el tema del desarrollo y progreso como paradigma de vida, pero no estamos habilitados ni preparados para seguir la cuestión de suma kamaña/kamalla, suma cause, lo que es otro paradigma de vida en este sentido de bienestar, armonía e integralidad. Entonces ¿cuál es nuestro paradigma y a dónde se dirigen los pueblos indígenas? Como vemos tenemos que alfabetizarnos mutuamente, encontrar eso que algunos dicen la interculturalidad, aunque yo prefiero hablar de diálogo o intercivizadorio, ya que de una u otra manera somos portadores de distintos valores.

113

Yo había mostrado una cuestión de comunidad ecobiótica. Esta palabra tal vez no es propia, es occidental, pero me permite un poco reflexionar sobre cómo es que miramos los diversos mundos: el mundo de la gente, el mundo de las deidades, el mundo animal, vegetal, el mundo de la tierra. Todos tenemos que entrar a armonizar y a convivir. De ahí viene la cultura de la convivialidad, somos conviviales no excluyentes. Tenemos que convivir, pero ojo, resulta que estas dos matrices son como,

digamos, hacer el amor. ¿Qué pasa cuando sólo el hombre tiene la voluntad de hacer el amor y la mujer no está predispuesta? O a la inversa, la mujer está predispuesta pero el hombre no lo está. Cuando ambos están predispuestos hay un amor placentero, pero cuando uno está predispuesto y el otro no lo está, eso se llama violación. Y lo que pasa es que en esta lectura de matrices, la matriz occidental siempre, permanente e históricamente, ha estado violando a la otra matriz civilizatoria ancestral, milenaria. La pregunta es ¿cuándo va a haber respeto mutuo? y ¿cuándo podemos realmente hacer ese amor placentero y convivir?

114

Ahora el qhatu quiere decir que yo tengo que transar, no sólo ubicarme al aire libre, sino que tengo que saber transar. Digamos que yo estoy comprando un objeto X y por ese objeto X me ponen un precio, pero yo puedo regatear y decir “mira, rebájame” y le digo también al otro “yápame” (auméntame). Entre rebaja y yapa, se transa, lo que no se me permite en el supermercado, ahí no puedo tranzar, pero en el qhatu sí puedo. Eso quiere decir conformidad, o sea yo me voy conforme. Muchas veces celebrando las diferencias entre un precio y otro, voy transando, y al final me pongo de acuerdo y voy celebrando; me voy conforme y el que me ha vendido también. Entonces éste es el ingrediente fundamental del qhatu.

Aparte está la triada que les hice notar y la cuestión material y espiritual, todos ellos son elementos que nos permiten hacer una especie de ingeniería de la economía del qhatu y que, dicho sea de paso, es la única estrategia adecuada para soportar la pobreza o para amortiguarla. Las estrategias de combate a la pobreza oficiales no sirven, sino este qhatu que sí amortigua realmente

porque sino ¿qué sería de los aymaras y quechuas que viven en El Alto de la Paz?

Anselmo Peñan

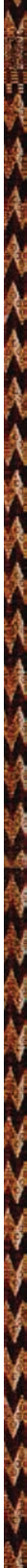
Bueno en referencia a la conferencia de Don Fernando Montupil la pregunta es ¿por qué migran los indígenas rurales? La otra pregunta puede ser, ¿qué es lo que quiero o qué busco? El indígena urbano tiene la oportunidad de conseguir el desarrollo social, económico y educacional. El querer salir de la pobreza hay que mirarlo como un punto importante, un hito importante en el desarrollo. Ese es el tema principal de nuestros pueblos y obviamente de estas reuniones, porque generalmente para esto son las reuniones: para fortalecer; el fortalecernos como microempresarios se debe al hecho de ser algunos informales. No podíamos acceder al sistema financiero, y esta es la razón por la que hemos realizado conjuntamente con una ONG española –CIPIE/SIPIE– un fondo rotatorio con el fin de que nuestros microempresarios indígenas pudieran obtener créditos con una tasa no superior a un 2%. Como referencia, en el banco nos dan un 3% mensual.

Síntesis y Comentarios

Panel I

Inclusión Social y Económica en
el Empleo en la Ciudad

Retos y Oportunidades para
los Indígenas Urbanos



Inclusión Social y Económica en el Empleo en la Ciudad Retos y Oportunidades para los Indígenas Urbanos

*Christian Gros**
Síntesis y comentarios

118

Me corresponde la tarea casi imposible de comentar y decir algo que sea pertinente a partir de esas tres ponencias, que fueron muy interesantes. Me parece, por la diferencia de enfoques, que no es lo mismo hablar de microempresa como experiencia novedosa o hablar de las matrices civilizatorias o hacer un análisis así concreto, fino, de la situación laboral en una gran ciudad como México. Son visiones que se pueden complementar, pero a ello se suma el problema de que estamos también frente a una gran diversidad de situaciones. Porque la situación de Chile, en la ciudad de Santiago, con esa población indígena más urbana que rural, donde vimos que el 40% tienen computadoras y un número importante de ellos vive en la ciudad con un nivel de vida más alto que la pobreza mínima, no es la misma situación que nos encontramos en Bolivia, con pueblos que son aymaras.

La ciudad de México tiene una población indígena urbana que se puede calcular en un millón de personas, aunque hay datos que oscilan entre los 400 mil hasta dos millones de personas, para mostrar la dificultad que hay para señalar quiénes

* Antropólogo, Investigador del Instituto de Altos Estudios sobre América Latina – Universidad Paris III–La Sorbonne.

son o no indígenas, y en base a eso analizar su situación. México D.F. es una gran ciudad, es una gran metrópoli. Mi comentario va a ser sumamente pobre frente a esa riqueza y tengo que pedir disculpas. El primer comentario será precisamente sobre cuántos son los indígenas en la ciudad, cómo definirlos, cómo se manifiestan etc. Sabemos la dificultad que encontramos cuando miramos los censos, porque estos cambian su forma de preguntar y las preguntas que hacen, etc. Así podemos ver una población que de un día a otro aumenta, casi se duplica, y luego vuelve a disminuir a partir de las preguntas de los censos.

Por otra parte, hay que analizar si es que los censos incluyen o no la autodefinición y cómo plantean la definición personal: ¿se siente indígena? y ¿a qué grupo étnico se adscribe? Y si se da la lista de los grupos étnicos: ¿habla una lengua? o ¿su papá hablaba una lengua?, etc.

119

Participé en varias sesiones del CELADE, donde se trataba de armonizar y ver la mejor manera de conocer esa proyección urbana, era muy evidente que era muy difícil encontrar y comparar de un país a otro, porque no son los mismos datos.

Eso también nos hace pensar que todos los análisis que se hacen sobre población indígena urbana se tienen que leer con mucha cautela, porque son datos que fueron construidos en base a un material que no conocemos muy bien cómo fue obtenido.

Sin embargo, hay algo que está bien claro: si no sabemos muy bien cuántos son, seguro son más de los que se pensaba y van a aumentar conforme pase el tiempo. Son más de los que se

pensaba porque ahora hay una visibilidad de esa población que antes “no existía”. Y esa visibilidad se da en los espacios públicos, hay una visibilidad en términos culturales, económicos, políticos, etc. Lo concreto es que hay una presencia urbana evidente de la población indígena, cuando en la época anterior no se podía presentar en el espacio urbano con la misma fuerza porque era invisible.

La otra reflexión se planteó sobre si se podía hacer un corte claro entre población urbana y población rural, porque la población se mueve, la gente va del campo a la ciudad y de la ciudad al campo. Yo me acuerdo que a fines de los años sesenta o setenta se hablaba mucho de la ruralización de las ciudades, porque había un fuerte crecimiento de población urbana en América Latina y el proceso sucedía a partir de una población de origen rural que se iba a vivir en las ciudades.

120

En esos momentos no se hablaba de indígenas sino de campesinos. Ahora se sabe que esa población es netamente indígena y conserva su identidad como indígena. Sin embargo, al mismo tiempo hay que hablar en término contrario, de la urbanización del campo. Es decir, en las últimas décadas se han dado fuertes cambios. Hace poco, haciendo una encuesta, estuve en una zona muy apartada de México a la cual había que llegar caminando. Hablé con un señor que vivía en una choza y me contó que había vivido, hacia 10 ó 15 años, no me acuerdo muy bien, en Estados Unidos y en la ciudad.

Otra cuestión que me parece que podemos rescatar es la temática de la diferenciación social, es decir, no estamos frente a una población indígena que sea homogénea; como vimos en la presentación

de Virginia, se podía discriminar a partir de sus oficios, de sus trayectorias migratorias o a partir de muchos otros criterios, y habría que entrar en el detalle. Además hablar del indígena y del genérico en el mundo urbano es algo en lo que en cuanto a sus limitaciones, hay que entrar mucho más en detalle. Virginia nos explicó que la diferenciación interna tenía que ver con la temporalidad, ¿quién puede permanecer en la ciudad?, si son de la segunda o tercera generación, que no es lo mismo. Se puede suponer que eso tiene efectos sobre la manera en cómo estas personas ven el mundo, se ven a ellos mismos y ven la ciudad. También sobre la razón de su migración: por violencia, por miseria pura o por la obligación de salir del campo. No es lo mismo los que ya están que los que tienen que salir a la fuerza, cuando quieren quedarse en el campo, y otros que salen más bien por una decisión que toman y habrían podido quedarse en la zona rural; hay una diferencia.

121

Por otra parte, me parece que es un error pensar que la comunidad rural, indígena, es un mundo que no tiene su propia estratificación social. Hay diferencias dentro de la misma comunidad; no es lo mismo ser el hijo de un líder que ya tiene cierto nivel de educación, de un cacique o de una persona de poder dentro de la propia comunidad, reconocida como tal, que tener una capacidad económica mayor o ser una persona sin tierra en la comunidad, porque también existen personas sin tierra en las comunidades indígenas y eso explica esa diferencia que después podemos encontrar en las ciudades.

Hay que seguir analizando todas esas trayectorias y obviamente tratar de definir trayectorias tipo por lo menos, para discriminar mejor las situaciones que son diferentes. Dentro de ese proceso

de diferenciación social, me parece importante señalar lo que ha dicho José Bengoa: la existencia de un segmento minoritario pero concreto, real, de personas de origen indígena pero que tienen un éxito, me refiero en términos profesionales, en el sentido de que pudieron educarse. La mayor parte de ellos tienen oficios con estabilidad, reconocidos, puede ser en la Administración pública, pueden ocupar un espacio político, como diputados, pueden ser comerciantes exitosos.

En resumen, hay todo un grupo de personas que ya están en la ciudad, son mucho más numerosos que antes. La posibilidad de acceder a esos puestos es una nueva realidad y, más que todo, estando en ese lugar pueden seguir manifestando su origen indígena y su identidad indígena. En la época anterior, los pocos que podían alcanzar esas posiciones no podían mostrarse como indígenas por lo menos en la forma pública, en el espacio urbano, porque sentían la discriminación y sabían que muy difícilmente podían seguir en la misma dinámica.

122

Ahora no es así. Al contrario, me parece que parte de esa población que presenta esa dinámica, la puede tener apoyándose sobre su propia identidad, sobre sus redes de familia, sobre su capital simbólico como tal, sobre este tipo de conocimiento que les favorece dentro de esa dinámica profesional que hace que sea un grupo emergente, exitoso y que tenga gran importancia para el futuro; porque no veo por qué los indígenas tengan que ser pobres toda la vida porque son indígenas, no veo esa necesidad.

Hay cambios muy notables, en 30 años de trabajo he visto una diferencia realmente importante.

Cuando empecé pocos eran los que iban a la escuela, ahora tengo estudiantes que tienen doctorado. Claro que eso produce cambios internos dentro de un grupo, el hecho es que hay diferenciación social. Me parece que ese grupo es clave para el futuro porque podrían encabezar muchas luchas por la defensa de los derechos, etc. Son grupos que tienen más capacidad económica, más capacidad de acceso al exterior, pueden constituir alianzas, son claves para el futuro, mucho va a depender de cómo se van a articular con los otros, que son más numerosos, por supuesto, y que no tuvieron la misma capacidad o posibilidad de alcanzar esa nueva situación.

Existe también una segunda parte de esa población, la más numerosa y la vimos en la presentación de Virginia. Para hablar en términos económicos viven en una situación urbana, dentro de los estratos bajos. Algunos indicadores muestran que incrementan su nivel de vida en la ciudad pero existen otros indicadores que revelan que las cosas no son tan sencillas. Convengamos sin embargo, que hay algunas mejoras porque tienen acceso a la educación, a la salud, al agua potable, etc. Tienen una situación mejor que los que viven en el campo, en puros términos económicos. Es una población de origen migrante, la mayor parte de ellos son pobres, poseen escasos recursos.

Me parece muy importante hacer una discriminación entre los pobres. No todos los pobres son iguales, una cosa es ser pobre sin identidad, sin lazos sociales, marginados, excluidos; y otra cosa es tener un nivel económico bajo, pero tener la complejidad y los recursos humanos que le proporciona la familia, la red, el grupo, la comunidad, etc. Esto a mí me parece una cosa muy positiva, es

decir, esa posibilidad de viajar a la ciudad, con esa capacidad que viene del campo y que se puede utilizar en la ciudad. Se preguntaban anteriormente si La Paz era una ciudad o un conjunto de ayllus. Eso muestra que uno puede viajar a la ciudad, vivir en la ciudad, tener una actividad más urbana, porque no es agricultura, y al mismo tiempo recuperar elementos de organización social que son sumamente importantes para tener una capacidad de vivir una forma social y cultural en espacios urbanos. En resumen, pobre con identidad no es como cualquier pobre.

124

Justamente, en relación a lo que estoy comentando, me viene a la memoria el caso de Colombia, que conozco un poquito. Ahí no existe la opción de los ayllus como en El Alto de La Paz, pero en Colombia se hacen cabildos urbanos, lo que muestra esa posibilidad de organizarse en el mundo urbano en base de una organización social que viene del campo, que ya no tiene el territorio, pues éste queda en la zona de origen. Tener ese territorio de origen es muy importante por la posibilidad de contar con un grupo cohesionado que dejaría sus intereses como grupo, y en el caso de Colombia es la forma del cabildo que se encuentra en los resguardos indígenas de la ciudad.

Escuchando la ponencia de Simón, me viene la pregunta de qué está pasando en ese ayllu urbano, en esa población; porque él nos presentó esa visión, que de pronto es muy andina, muy aymara, del mundo como dual: la cultura milenaria por un lado, la cultura centenaria del otro lado. Recuerdo que leyendo su texto reflexioné sobre la necesidad de encontrar ahora cambios que hacen que tampoco uno se apoye sólo de un lado, hay que imaginarse un diálogo de culturas. Son cambios difíciles

de hacer pero muy importantes. Hablaría también de hibridación cultural y este es un cambio que ellos tienen que hacer, como los no indígenas lo tienen que hacer también, si quieren vivir en un mundo plural, en el cual hay que apoyarse sobre lo que uno es para luego entender lo que es el otro y tratar de convivir con él, lo que se supone es un cambio muy fuerte. Estamos frente a un proceso de cambios sumamente importantes y rápidos, y no todos los indígenas, para hablar en términos genéricos, tienen la misma capacidad de apoyarse sobre algo tan coherente como el mundo aymara, con esas categorías tan fuertes que existen para en base a eso y con eso abrirse al mundo. Hay una vía distinta de lo que se plantea que debería ser la única vía posible y me parece interesante lo que está pasando a ese nivel.

Por otra parte, están los distintos niveles de solidaridad. La solidaridad entre la familia, la solidaridad de la comunidad, la solidaridad del grupo étnico. Uno se reconoce como miembro de un grupo étnico más amplio que la misma comunidad y puede esperar del otro solidaridad. Entonces, se puede esperar de él reciprocidad. También está una sociedad mayor que podía ser de los indígenas como tales, como grupo genérico.

En 20 años se produjo en América Latina un movimiento que se llama movimiento indígena, tanto de campo como de la ciudad, pero empezó más en el campo que en la ciudad. Por lo menos esto es lo que me parece desde donde pude observar. Me refiero a esa capacidad de movilizarse colectivamente para cambiar su futuro, para organizar una entidad colectiva, positiva, de imaginar un destino en común y cambiar la sociedad. Me parece que es sumamente importante ese proceso

político, aquí no se habló mucho de la animación política, de esas identidades que son reglas, que son permanentes pero fuertes y son sumamente importantes para entender lo que va a suceder en el futuro. Sin la posibilidad de apoyarse en su momento en un movimiento colectivo fuerte, pienso que las unidades/sociedades locales o comunidades no serán suficientes para cambiar realmente la correlación de fuerzas y la orientación que se le va a dar hacia el proceso de urbanización que se vive en América Latina.

126

El Estado tiene que tener una política, porque ya se habló de la discriminación. Existe racismo, rezago en la educación, en la salud, etc. y el mismo Estado tiene que intervenir, evidentemente, debe tener una política específica y conocer los derechos y aplicar los derechos. Por eso a veces es tan importante plantear la posibilidad de una nueva Constitución, pero sabemos que ésta no significa mucho si no hay una fuerza que haga que lo que se plantea a nivel teórico se vuelva algo práctico, por lo tanto, el Estado tiene que intervenir.

La movilización colectiva indígena es sumamente importante para que el mecanismo del Estado enfrente la necesidad de cambiar su manera de ser histórica frente a la población indígena.



Panel II

Educación y Formación
Profesional para los
Indígenas Urbanos

Relaciones entre las Políticas
Lingüísticas y Educativas
Gubernamentales y las
Necesidades y Oportunidades de
los Indígenas Migrantes
en las Ciudades

Educación y Formación Profesional
para los Indígenas Urbanos
Relaciones entre las Políticas Lingüísticas
y Educativas Gubernamentales y las
Necesidades y Oportunidades
de los Indígenas Migrantes
en las Ciudades

*Luis Enrique López**
Moderador

Me corresponde moderar este segundo panel que, como habrán visto en el programa, nos trae dos presentaciones de Sudamérica y dos presentaciones de Mesoamérica, de manera que hay un buen balance territorial entre los panelistas.

Quiero decirles, antes de dar la palabra a los compañeros, que en estos casi 30 años de interacción con indígenas desde la esfera educativa, he ido aprendiendo cada vez más de los indígenas con los que he trabajado y veo tres cosas que pueden orientar lo que ha de seguir a las presentaciones de los compañeros.

En primer lugar, que frente a los desafíos que se han planteado esta mañana desde el ámbito urbano, no creo equivocarme ni exagerar al decir que desde la educación seguimos con una visión congelada del iceberg, es decir, seguimos pensando en ese indígena imaginario al que hicieron referencia esta mañana, todavía muy anclados en lo rural

129

* Asesor Técnico Principal, Proyecto de Apoyo a la Universidad Indígena Intercultural, convenio Fondo Indígena - Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit - GTZ GmbH

y no en lo urbano. Creo que el desafío que nos planteaban los pequeños empresarios indígenas chilenos en relación a su proyecto económico es también una llamada de atención muy importante. No voy a incidir mucho en ello pero creo que eso nos plantea también la necesidad de mirar en la realidad aquello que pregonamos pero que no hacemos; me refiero a que la cultura es dinámica y está en permanente cambio, pero la educación todavía está muy anclada en esa separación drástica entre lo tradicional y lo moderno.

130

Un segundo punto que creo debe llamar nuestra reflexión, sobre todo desde círculos de apoyo al mundo indígena y también desde la cooperación internacional, es que los indígenas siguen dándole prioridad a la educación. La educación sigue constituyendo un espacio prioritario e importante del trabajo con poblaciones indígenas, incluso desde ese nuevo paradigma que hoy se plantea de Desarrollo con Identidad. Lo digo porque en más de una ocasión he escuchado decir: “no, la educación no es prioridad para los indígenas, la prioridad es el territorio, la prioridad es el desarrollo económico, la prioridad es el empleo”; y perdemos de vista que desde la lógica indígena no se establecen jerarquías de esa índole, sino que se ve el desarrollo de una manera más integral, de manera que un aspecto está relacionado con el otro. En ese sentido hay un ex alumno nuestro del programa, Moisés Suxo, un aymara, pero aymara de Lima, aymara de segunda generación, que es parte de un proceso económico de gran emprendimiento. No sé si alguno de ustedes ha escuchado el caso de Unicachi en Lima, donde 130 familias aymaras poseen un capital de más de 100 millones de dólares. Están muy articulados al mercado pero a través de una fórmula de propiedad colectiva, no

de propiedad privada, que desajusta y rompe los esquemas a más de un economista peruano. Ellos se han planteado a partir del 2007 iniciar una escuela privada bilingüe aymara-castellano en Lima. ¿Por qué?, porque se han planteado la necesidad de recuperar la lengua que ya no hablan en la tercera generación. Este ejemplo es para ilustrar, otra vez, cómo seguimos en la educación en esa visión anclada todavía en lo indígena como rural.

Finalmente, el tercer punto para dar pie a los compañeros tiene que ver con lo ocurrido en América Latina en estas dos últimas décadas, donde de proyectos aislados, la educación intercultural indígena avanza hacia conseguir una suerte de estatuto nacional y un reconocimiento oficial de los Estados. Y ahí viene luego la reacción de los propios indígenas que dicen: “esa educación intercultural bilingüe que hacen los Estados, no es la que nosotros habíamos imaginado”. Pero como muy pragmáticamente afirma un compañero aymara boliviano: “igual es nuestra –dice–, no es la que queríamos pero igual es nuestra”. Entonces se observa como los indígenas van concretando, por aproximaciones sucesivas, un proyecto de vida alternativo, al cual se refería Simón hace un rato. ¿Qué quiero decir con esto?, que hoy parece que en muchos lugares de América Latina, la adopción por parte del Estado de la educación intercultural bilingüe, le ha hecho a ésta perder su carácter inicial reivindicatorio y político, porque aún cuando el Estado la asume, esto fue producto de luchas y de años de reivindicación indígena. De esta forma, la pedagogización de la educación intercultural bilingüe que han hecho los Estados y los Ministerios de Educación recibe reacciones de distintos sectores indígenas.

Para comenzar el panel, quisiera recordarles a los compañeros que van a hacer uso de la palabra que el Comité Organizador de este evento ha decidido poner el acento en el tema urbano. Sé que esto les plantea serios desafíos, porque sabemos –por lo que he dicho– que la educación intercultural bilingüe ha estado más dirigida al mundo rural que al urbano, pero les voy a pedir el esfuerzo de imaginar lo que se está haciendo en el sector urbano o dar pistas de lo que podría hacerse.

En primer lugar tenemos a Libio Palechor. Libio tiene altas responsabilidades de dirección en el Consejo Regional Indígena del Cauca, que como ustedes saben es una organización indígena pionera en América Latina en el campo de educativo, ya que lleva 36 años continuos de un proyecto educativo propio. Esto no es poca cosa en el continente y va a ser muy importante lo que Libio pueda contarnos al respecto.

132

En segundo lugar tendremos a Otilia Lux de Coti, Vicepresidenta del Foro Permanente sobre Cuestiones Indígenas de Naciones Unidas y hasta hace muy poco Ministra de Cultura en Guatemala. Como Primera Ministra Maya de Cultura cumplió un rol muy importante en su país y ha sido una luchadora de larga trayectoria en favor de la educación pertinente y con calidad.

En tercer lugar tenemos a José Francisco Lara, de la Secretaría de Educación Pública de México, de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, que nos va a relatar experiencias concretas que ha tenido la Coordinación General de Interculturalidad Bilingüe de México en el trabajo con migrantes, tanto en el D.F. como en otras ciudades de México.

Finalmente contamos también con la presencia del compañero Amable Hurtado, Director Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi, una zona muy importante también para la geografía de la interculturalidad bilingüe en América Latina, que nos contará qué está pasando también con esta interculturalidad bilingüe confrontada ahora con demandas como las que se han planteado esta mañana, demandas y situaciones que tienen que ver con el mundo urbano.

Sistema de Educación Propia
como Estrategia de los Pueblos
Indígenas hacia la Consolidación
de la Autonomía



Sistema de Educación Propia como Estrategia de los Pueblos Indígenas hacia la Consolidación de la Autonomía

*Libio Palechor**
Panelista

Presentación

Para el Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC, la educación es uno de los ejes fundamentales de su proyecto organizativo general, y así es asumida como estrategia de fortalecimiento cultural, transformación y construcción social. En esta dinámica se consolidan procesos encaminados al desarrollo de un sistema educativo que responda a las características culturales, necesidades y perspectivas de nuestros pueblos.

136

La Constitución Política de Colombia reconoce la diversidad étnica y cultural y en su aplicación ordena que la educación de los pueblos indígenas responderá a las particularidades culturales, lingüísticas, sociales, territoriales, de autoridad y gobierno, ambientales, económicas, entre otras.

En este marco, el presente documento recoge los desarrollos de nuestro proceso organizativo, donde se condensan los planteamientos frente al sistema educativo, en la perspectiva de ser potenciado con nuevos desarrollos políticos y legislativos acordes a las exigencias de la realidad actual.

* Libio Palechor, del pueblo Yanacona, asesor del Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC, en Colombia.

Es nuestra intención contribuir a las políticas de descentralización con el desarrollo de modelos de acción que permitan abordar conjuntamente el tratamiento de problemáticas sociales y culturales en función del mejoramiento de la calidad de la educación y el fortalecimiento institucional.

Antecedentes

Con la creación del Consejo Regional Indígena del Cauca en 1971, bajo los principios de Unidad, Tierra, Cultura y Autonomía, se dinamiza un proceso de organización social que reivindica nuestros derechos territoriales, culturales, económicos, políticos y sociales; entre ellos la educación.

Los pueblos indígenas tradicionalmente hemos desarrollado diferentes procesos de socialización, estrategias y mecanismos educativos que responden a necesidades sociales, económicas y culturales enmarcadas en la cosmovisión y en las formas de relación entre individuos, naturaleza, familia y comunidad.

Con el surgimiento de las escuelas en nuestros territorios se rompe con los espacios, tiempos y actores de los procesos de transmisión cultural, con consecuencias graves en el debilitamiento de nuestra identidad, valores y elementos de la cosmovisión.

Ante esta situación, las autoridades indígenas organizadas en el CRIC reflexionan sobre el impacto negativo de esta educación escolarizada, que choca con la educación que se venía impulsando tradicionalmente por las comunidades, y como alternativa empezamos a impulsar una propuesta de educación que fortalezca nuestra

identidad cultural y los procesos político-organizativos de las comunidades.

Con esta proyección se crea en 1979 el Programa de Educación Bilingüe; el cual hasta la actualidad ha avanzado en los siguientes campos:

- Definición de los criterios y lineamientos generales de un modelo-propuesta de educación indígena (escolarizada y no escolarizada) que caracteriza a nuestra educación como comunitaria, bilingüe, intercultural, investigativa, autogestionaria.
- Desarrollo de experiencias y procesos curriculares interculturales bilingües de primaria con no menos de seis cursos (aprestamiento, primero, segundo, tercero, cuarto y quinto. En algunos casos se considera un curso complementario).
- Procesos de educación secundaria, representada en la profesionalización de maestros en etnoeducación y en la conformación de centros de formación para jóvenes y adultos, adelantados en Caldoño, Toribío, Tierradentro, Delicias, como el Centro de Formación Integral Luis Angel Monroy-CEFILAM de Pueblo Nuevo.
- Procesos de formación superior, con programas como la Licenciatura en Pedagogía Comunitaria, Economía y Gestión Ambiental o el programa de Administración y Gestión Propia emprendido por el Resguardo de Jambaló, la Escuela de derecho propio "CRISTÓBAL SECUE" en la zona norte, el Centro de Investigaciones Interculturales de Tierradentro-CIIT, el Centro de Investigaciones del pueblo Yanacona CIPES, la escuela de formación de líderes de la zona occidente.

Estos niveles de educación están siendo desarrollados en casi todas las zonas indígenas del Cauca, dinamizados desde instancias como los Comités Educativos nombrados por los cabildos, los consejos de coordinación educativa de las zonas y el equipo de coordinación regional del Programa de Educación Bilingüe.

Con estas instancias de coordinación se dinamizan las acciones, se clarifican las políticas, se evalúa y se hace seguimiento a los procesos.

En el aspecto administrativo, tanto a nivel zonal como regional, se vienen desarrollando estrategias de planeación, asesoría pedagógica, seguimiento y evaluación, como también del manejo de recursos económicos gestionados a nivel internacional y los exigidos a nivel nacional para hacer efectivo el derecho a la educación en nuestros pueblos.

139

Cómo entendemos el sistema educativo propio

En el CRIC entendemos el sistema educativo en el sentido de red que articula procesos, interrelaciona dinámicas, espacios, tiempos, experiencias, niveles educativos, modalidades, en función del perfil de sociedad y proyecto de vida individual y colectivo que buscamos. Supone la construcción colectiva a partir del territorio como fuente de vida, donde todos los aspectos se relacionan y manejan de manera integral.

Fundamentos

Las cosmovisiones

Para que el sistema educativo responda a lo que queremos y necesitamos se requiere que esté definido y consolidado en las raíces profundas de nuestras cosmovisiones, construidas a través de la historia y que integran el territorio, la espiritualidad, la sabiduría, el conocimiento, los valores y la normatividad que orienta nuestros comportamientos y las relaciones entre nosotros mismos, con los otros, con la naturaleza, con el trabajo y con el universo simbólico cargado de sentido y significaciones. Este tejido social, espiritual y material, de relaciones e interrelaciones, constituye la razón de ser de nuestra existencia y por lo tanto es la base de todo proceso educativo en nuestros pueblos.

140

Procesos culturales propios

Implica la vivencia cultural que nos ha llevado a desarrollar conocimientos relacionados con el mundo, con el grupo social al que pertenecemos y con cada uno de nosotros en particular, desde los contextos en que nos desenvolvemos. Los valores recogen nuestros ideales, intereses y metas que orientan nuestra vida, y las habilidades que se constituyen en la diversidad de saberes tanto a nivel tecnológico como instrumental y que son aplicados según las exigencias y necesidades.

El sistema educativo convoca a diversos actores en una acción transformadora generada desde las respuestas dadas a las diferentes necesidades que hemos enfrentado: de supervivencia como

grupo social, de defensa territorial, de resistencia y desarrollo cultural, de preservación de la salud y la armonía, de adaptación y acomodación al medio y a los ambientes, de desarrollo de una economía acorde a nuestros principios y valores, de desarrollo de procesos de formación pertinentes y en relación directa con los retos que vamos enfrentando en este devenir histórico.

La interculturalidad

Integra la capacidad desarrollada para adaptar y apropiarse de otras culturas valores, conocimientos, saberes, herramientas, creencias, objetos y tecnologías que consideramos necesarios y pertinentes en nuestros procesos de construcción y transformación individual y colectiva.

Principios que lo orientan

141

Los procesos educativos emprendidos consideran como principios rectores:

- La **tierra como madre** y fuente que nutre toda cultura y es eje de los asentamientos poblacionales y de la vida económica, social, política y espiritual de un pueblo. Desde la cosmovisión indígena, supone **el deber y el derecho** de cuidarla, defenderla, protegerla, conocerla, trabajarla y establecer diálogo con ella.
- La **identidad cultural** como expresión de pensamiento, sentido de pertenencia, derecho a la reafirmación, fortalecimiento de sus valores, formas de organización y prácticas de su cultura. Igualmente el derecho a orientar y controlar los cambios culturales que la realidad actual exige.

- La **autonomía** como capacidad de coordinación, dirección y acción social, supone el ejercicio de los derechos humanos y culturales como personas y como colectivos con derecho a un gobierno propio, al uso y protección de nuestros territorios, nuestras lenguas, formas de socialización y costumbres, a una educación emanada de las dinámicas culturales y organizativas.
- **La diversidad e interculturalidad** como el reconocimiento y valoración de las diferentes etnias, pueblos y culturas que conviven en el país y en la sociedad en general, propendiendo por unas relaciones de equidad social, solidaridad, aceptación y respeto por la diferencia y armonía en la convivencia.
- La **participación comunitaria** como derecho y deber de todo miembro de la comunidad para aportar a la orientación, gestión, dirección, ejecución, evaluación y seguimiento de los diferentes programas y acciones; de su proyección, sociocultural, política, económica, educativa.
- La educación como un **proceso histórico y ancestral** que las culturas construyen desde su dinámica interna y en relación con el entorno y situación que las rodea e interviene, para darse pautas y normas de comportamiento para la convivencia, sentido de colectivo e identidad, formación de sus miembros y en general desarrollo de capacidades para atender las diversas necesidades y problemáticas.

En este sentido se asume **la educación como estrategia para la construcción** de proyectos y planes de vida, donde la identidad cultural, la

comunitariedad, las relaciones de interculturalidad y reciprocidad se sustentan y fortalecen.

Igualmente implica como colombianos e indígenas, el conocimiento y valoración crítica de los contextos sociales y políticos en que nos desenvolvemos, desde una posición constructiva.

Visión

Un sistema educativo autónomo, intercultural, orientado y administrado por las autoridades, organizaciones y comunidades de nuestros pueblos, con recursos, estructuras organizativas, procesos y niveles educativos adecuados, que brinden acceso y permanencia a toda nuestra población, con capacidad de alcanzar perfiles de formación e impacto comunitario en el desarrollo de planes de vida, en contextos locales, regionales, nacionales y globales.

143

Aspiramos a posicionar una propuesta educativa indígena a nivel nacional que recoja y potencie los logros alcanzados y contribuya al desarrollo de las políticas educativas, estimulando el desarrollo científico, tecnológico, político y cultural, a partir de procesos de investigación que respondan a las exigencias y requerimientos de nuestros pueblos.

Misión

El sistema de educación propio identifica y construye una educación comunitaria, intercultural, bilingüe, fundamentada en una relación de armonía y equilibrio con nuestra Madre Tierra, creativa y autónoma que brinda espacios de

aprendizaje y reconstrucción del saber colectivo para la formación de niños, jóvenes y adultos y comunidades en general, propendiendo por el pleno desarrollo personal y colectivo.

Finalidades

- Impulso y consolidación de los procesos de educación comunitaria escolarizada y no escolarizada, fundamentados en las redes de transmisión del saber que desde las culturas milenarias nos han proporcionado conocimientos para el desarrollo de nuestros pueblos y desde estas particularidades culturales y experiencias de desarrollo, contribuir a mejorar el nivel de vida individual, familiar y comunitario de la región y el país.
- Conciencia y compromiso para la protección, defensa y conservación territorial, cuidado de los recursos naturales, mejoramiento ambiental y productivo, identificación y potenciación de la conciencia ecológica que portan nuestras cosmovisiones indígenas.
- Garantía para el acceso a la educación, con criterios de calidad, cobertura total y permanencia de niños, jóvenes y adultos en programas escolarizados y no escolarizados.
- Estímulo al desarrollo del conocimiento, valores, habilidades y competencias a través de procesos de investigación como aporte a la construcción de relaciones de interculturalidad, fundamentados en el respeto a la diversidad étnica y cultural.

- Desarrollo, generación y consolidación de procesos de formación que dinamicen los procesos político-organizativos, pedagógicos y administrativos para la implementación de la educación bilingüe e intercultural.
- Educación como estrategia para concretizar los proyectos y planes de vida de nuestras comunidades, estimulando su desarrollo económico, cultural y político.
- Desarrollo de estrategias y mecanismos participativos que garanticen la orientación, la ejecución, el seguimiento y evaluación de los proyectos educativos comunitarios y los procesos curriculares pertinentes.
- El logro de sostenibilidad financiera, organizativa y política de la educación para los pueblos indígenas del Cauca mediante la gestión interinstitucional y participación equitativa en la asignación de presupuestos para la educación.

145

El sistema educativo consolida y articula de manera coherente y organizada el proceso político-organizativo, el proceso pedagógico y el proceso administrativo, en el marco del proyecto general de nuestros pueblos. Estos tres procesos se conjugan e interrelacionan haciendo posible el funcionamiento integral del sistema.

Procesos político-organizativos

El sistema educativo que sustentamos no sería posible sin la capacidad organizativa que el CRIC ha desarrollado para construir propuestas integrales que transforman el accionar político y cultural frente al Estado y la sociedad en general,

recuperando y potenciando la capacidad autogestionaria para el ejercicio de nuestros derechos como pueblos.

En el devenir del CRIC, la educación es un componente esencial de todo proceso, que posibilita la reflexión crítica, alimentada tanto desde las dinámicas internas como de la relación y confrontación con diversas fuerzas existentes. Es en este sentido que la práctica organizativa va definiendo sus horizontes y construyendo su proyecto político cultural, que incluye posición y direccionamiento de la vida en sus diferentes dimensiones (territorio, gobierno, armonía, administración, economía, cultura, educación, entre otros), replanteando permanentemente los sistemas y prácticas sociales.

146

La reflexión y decisión colectivas se han constituido en prácticas indispensables del funcionamiento organizativo. Así lo demuestra la estructura organizativa, que contempla congresos, asambleas, juntas directivas, reuniones, encuentros y demás espacios comunitarios donde se toman las directrices, acuerdos y consensos frente a las distintas situaciones y acciones, donde se asumen y cumplen responsabilidades de conjunto.

Es así como se orienta y se operativiza el desarrollo de programas y proyectos que permiten un posicionamiento frente a las distintas problemáticas.

Es en este sentido que el Proyecto de Educación Bilingüe dinamiza y estructura el sistema educativo proyectándolo desde, con y para todos los pueblos indígenas del Cauca.

Procesos pedagógicos

“Formar profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en sus respectivas lenguas²⁴”.

Con la creación en 1978 del Programa de Educación Bilingüe, se inicia específicamente la investigación cultural, pedagógica y organizativa que progresivamente ha ido diseñando y orientando los distintos componentes del **Proyecto Educativo Propio**.

La construcción de la propuesta educativa es realizada a partir de experiencias dirigidas y organizadas por las mismas comunidades a través de distintas instancias operativas como son los programas de educación en sí mismos y otros programas. Es así como proyectos de producción, salud, mujer, gestión social, comunicación y programas organizativos, para su desarrollo contienen educación en sus diversos procesos. Igualmente se asume la educación como un proceso inmerso en la realidad cotidiana, que permite la articulación de los diversos factores hacia la construcción de pensamiento. En esta dinámica la educación es un proceso que convierte a cada persona y colectivos en sujetos de su propia historia.

147

Referentes articuladores de la pedagogía comunitaria

La construcción colectiva del conocimiento

Los saberes y conocimientos en las culturas indígenas están estrechamente ligados a las prácticas

24 Plataforma de lucha del CRIC

culturales de crianza y orientación de los niños, jóvenes y demás miembros de las comunidades. Se manifiestan en la realización social de cada persona frente al territorio, la comunidad, la escuela, el trabajo y la sociedad en general. La relación que se establece con la naturaleza y el entorno social genera lenguajes, símbolos, directrices de comportamiento y convivencia. La observación y experimentación como prácticas cotidianas de enseñanza-aprendizaje han permitido la cohesión y persistencia de las culturas y la generación de formas particulares de transmisión del saber y del conocimiento propio.

148

Es desde esta acción colectiva que se potencia el conocimiento de las culturas, a veces en clara contradicción con posiciones “cientificistas” que realizan su acción aislada e individualmente. Así lo demuestran espacios indígenas como los congresos, las asambleas, los encuentros y muchos otros mecanismos de participación donde se delibera, se analiza y se elaboran explicaciones y lineamientos a sus proyectos y programas.

En este sentido poseemos un gran acumulado de conocimientos, pero ante todo estamos en una permanente dinámica de construcción y reconstrucción cultural.

La investigación como recurso de aprendizaje y como contenido formativo

Desde esta visión participativa, el proceso pedagógico asume la investigación cultural y educativa como el recurso principal para el desarrollo de los aprendizajes.

Ello ha implicado la desestructuración del concepto de investigación académica, trabajando para construir una práctica social de dinámica permanente en relación con un proyecto de vida, la cual permite la elaboración de conceptos desde las realidades socioculturales.

Los desarrollos lingüísticos y pedagógicos frente al aprendizaje oral y escrito de nuestras lenguas (las originarias y el castellano) son retroalimentados por la investigación, posibilitando procesos, metodologías y didácticas que en sentido general revitalizan las culturas.

Viabilizando este proceso educativo, los médicos tradicionales son agentes culturales que contribuyen con aportes muy significativos en las pautas de investigación y pedagogía. Igualmente cobran importancia las autoridades culturales, como los cabildantes, los especialistas de la producción y conservación ambiental, los ancianos y ancianas, las parteras, entre otros.

Los procesos de formación y profesionalización de docentes demuestran que la investigación es el recurso pedagógico más dinámico y creativo. En los desarrollos curriculares la investigación atraviesa todas las áreas, tanto en el contenido mismo como en la metodología para llevar adelante los trabajos educativos.

Este proceso de investigación ha ido conformando un modelo de trabajo, estableciendo diálogos entre las distintas lenguas en contacto, entre los distintos actores e instancias institucionales –escuela, comunidad, niños, adultos, maestros, coordinadores, asesores– y entre los distintos espacios –local, zonal y regional–.

Los resultados de estos procesos de investigación se caracterizan por ser recursos reapropiados por el proceso como insumos para el análisis, la capacitación y la comunicación amplia que nutren las dinámicas pedagógicas. En este sentido, la producción intelectual se revierte al fortalecimiento interno y es patrimonio colectivo, sin desconocer que nuestros aportes también han contribuido a niveles más amplios de conocimiento y cobertura.

Los Proyectos Educativos Comunitarios-PEC

Los PEC son la unidad básica de desarrollo educativo a nivel de resguardo. En la educación escolarizada la responsabilidad que antes sólo recaía en el maestro, ahora se redefine desde la comunidad como eje orientador y responsable de su dinámica y desarrollo. En este sentido el PEC se constituye en el eje articulador de políticas, lineamientos, contenidos, metodologías y modos de administración, seguimiento y evaluación educativos a nivel de cada uno de los resguardos.

150

El conocimiento y la comprensión de la realidad son la columna vertebral del proceso educativo propio. Requiere una dinámica educativa contextualizada en las culturas, los pueblos, las regiones y los tejidos sociales, desde un desarrollo autónomo pero articulado a procesos y espacios más amplios.

Lo anterior implica la coordinación de los distintos espacios educativos desde la orientación de las autoridades tradicionales.

Las lenguas en la dinámica educativa

“Defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas²⁵”.

El reconocimiento de las condiciones de bilingüismo en nuestros pueblos obliga a que el sistema educativo se fundamente en el uso y valoración de nuestras lenguas originarias, así como en el castellano como lengua de relación con otras culturas.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en comunidades bilingües exigen que la alfabetización y las enseñanzas fundamentales se realicen a partir de nuestras lenguas originarias, en tanto ninguna cultura desarrolla su pensamiento a partir de una lengua ajena. En este empeño, en 1978 el CRIC creó el programa de educación bilingüe. Desde las experiencias educativas y organizativas, hemos trabajado para revitalizar nuestras lenguas, creando conciencia para la revaloración, el uso oral y escrito de cada lengua, posibilitando que nuestras lenguas se proyecten de manera complementaria y en función del fortalecimiento cultural.

151

Educación para construir valores y normas de convivencia

En nuestras cosmovisiones el proceso educativo se sustenta en un principio fundamental de vida que atraviesa las distintas relaciones que establecemos con la naturaleza, con los espíritus, con las demás personas. En este sentido concebimos

25 Programa de lucha del CRIC

la tierra como nuestra madre, somos parte de ella y no sus dueños, amos y señores. Las prácticas culturales de reciprocidad, los rituales, expresan y fomentan el respeto y valoración, humanizándonos en una relación de horizontalidad.

La vida cultural de las comunidades tiene una alta valoración debido a la participación y el reconocimiento de la fuerza de lo colectivo. Ser invitado para la minga es un derecho, a la vez que participar en ella es también una obligación.

Este sistema educativo promueve la colectividad a través de diferentes expresiones y mecanismos, retomando la comunitariedad como expresión de resistencia, en contraposición a la posición individual y competitiva promovida por otros sistemas educativos y la posición dominante.

152

Sistematización permanente del proceso en una dinámica de interrogación e indagación de las prácticas

El desarrollo de la propuesta alternativa ha tenido como eje central las diversas experiencias educativas, entre ellas las escuelas comunitarias. La sistematización es entendida desde la visualización y conceptualización de las realidades y procesos mismos, convirtiéndolos en contenidos e insumos para retroalimentar las dinámicas de pensamiento y acción. De ello dan cuenta un buen cúmulo de cartillas, textos, videos, documentales, grabaciones, documentos y muchos otros recursos pedagógicos e informativos.

Los maestros como articuladores de procesos en el accionar educativo

Asumir la educación como responsabilidad colectiva replantea la función del maestro como responsable total de la acción educadora, para proyectarlo en el sentido de articulador y dinamizador para la creación de condiciones de aprendizaje y enseñanza donde adquiere la connotación de amigo, consejero y orientador del niño y de la comunidad, en una dinámica de aprendizaje mutuo y permanente.

Las escuelas, centros e instituciones educativas comunitarias como instancias del accionar colectivo

Las comunidades se han apropiado de la escuela como espacio de encuentro, de reflexión y de proyección de la vida comunitaria. Desde esta visión, la escuela se ubica en la vivencia cotidiana y recoge desde los miembros e instituciones de la comunidad las orientaciones para su accionar. Igualmente establece enlaces con otras culturas, reelaborando y apropiándose de elementos que constituyen bases fundamentales para la valoración y el diálogo de saberes.

153

Al replantear los parámetros pedagógicos y políticos de la escuela, su dinámica de interacción y responsabilidad colectiva le ha dado el carácter de escuela comunitaria como institución básica del sistema educativo.

Esta visión educativa exige y genera nuevos lineamientos y políticas, innovadores procesos pedagógicos y movimientos socioculturales. Entendido el sistema educativo como una visión integradora de

la educación, consideramos que la educación escolarizada se complementa con las demás instancias y modos de educación que las comunidades desarrollan.

Educación fundamentada en procesos de reivindicación social alternativa a la educación oficial

El análisis crítico de la realidad educativa frente a la función que la educación escolarizada ha jugado en nuestras comunidades nos llevó a replantear la escuela desde nuestras visiones, emanadas de las respectivas culturas, los problemas y necesidades que vivimos y las perspectivas de vida que tenemos. Se trata de contextualizar la escuela y resignificar su papel en la sociedad, de una posición de negación y discriminación cultural a otra de reconocimiento y dignificación de nuestros pueblos.

154

Procesos de administración

Desde la visión de nuestros pueblos, el ejercicio administrativo, a la luz de la realidad actual, requiere volver la mirada a nuestras raíces para retomar los principios que orientan nuestra conducta frente al manejo del territorio en el ámbito local, zonal, regional y nacional. Es decir, pensar y hacer el ejercicio de gobierno y administración de la política económica, social y cultural en coherencia con el proyecto político que defendemos.

Principios

- El proceso administrativo debe recoger los principios y postulados éticos de transparencia, equidad, honestidad, participación,

responsabilidad, compromiso e identificación con un proyecto que conlleva la transformación social.

- Este proceso implica asumir tanto las relaciones de poder como la capacidad de servicio y de posibilitar los procesos, antes que generar relaciones de manejo autoritario y vertical.
- En esta dimensión lo administrativo se convierte también en una condición indispensable para lograr coherencia entre las finalidades, los objetivos y las acciones de los proyectos alternativos.
- En este sentido, la administración exige el reconocimiento y valoración de las potencialidades humanas, espirituales, territoriales, organizativas, materiales, financieras y culturales, para la creación de relaciones que propicien ambientes de compromiso y motivación constante que permitan el crecimiento institucional y humano.
- Desde esta visión la administración pone en juego la participación amplia y colectiva en la toma de decisiones, en la planeación, la organización, la ejecución, dirección, control y evaluación, aplicando principios de horizontalidad, equidad, respeto a las diferencias y compromiso social y comunitario.

155

Finalidad

Desde esta perspectiva, los procesos administrativos en el campo educativo tienen la finalidad de cohesionar y consolidar la autoridad, autonomía y autogobierno, como condición para aportar al ejercicio de la participación democrática en los contextos particulares y generales.

Función de la administración educativa

El proceso administrativo como componente del sistema educativo es articulador, integral, abierto y funcional. Los principios de eficiencia y eficacia se miden por la capacidad de generar resultados, de coherencia entre los discursos y las prácticas, por la coordinación y comunicación entre los niveles de definición de políticas y lineamientos, de dirección y ejecución, de control y evaluación. Desde esta concepción se han venido generando nuevas estructuras organizativas y administrativas para responder también a nuevas necesidades de cobertura planteadas por los pueblos indígenas del Cauca.

Son también funciones administrativas aportar a:

156

- Mejorar la calidad de la educación en las comunidades indígenas, posibilitando condiciones para que se haga efectiva la educación bilingüe y el desarrollo de los procesos de investigación que cualifiquen las propuestas pedagógicas desde las raíces culturales, la consolidación curricular para cada nivel.
- Elaborar, publicar y difundir materiales educativos pertinentes.
- Coordinar la formación, capacitación y actualización docente.
- Mejorar la dotación de materiales y equipos pedagógicos.
- Vincular a los maestros con condiciones formativas y administrativas para desarrollar la propuesta pedagógica etnoeducativa.

- Fortalecer e implementar los niveles de coordinación y asesoría pedagógica.
- Fortalecer redes de coordinación interinstitucional.
- Apropiarse, gestionar y desarrollar estrategias para el financiamiento educativo.

Marco legal

Constitución Política de Colombia

La educación como derecho fundamental

Como pueblos indígenas organizados hemos logrado incidir en el ordenamiento jurídico nacional e internacional buscando la protección de nuestros derechos, en este caso el derecho a la educación como valor y principio fundamental.

157

En este país los pueblos indígenas gozamos de una doble condición, una por el hecho de ser originarios de estas tierras y tener características particulares tal como establece nuestra Constitución, y otra por ser parte del país, por ello nos amparan las leyes generales que rigen a todos los colombianos, siempre y cuando no afecten nuestra integridad cultural y social.

Derechos fundamentales de los pueblos indígenas

- Reconocimiento de Colombia como país multiétnico y pluricultural.
- Reconocimiento de los pueblos indígenas, de los derechos de autonomía territorial, económica, política y cultural.

- Obligatoriedad del Estado en la protección de los valores culturales y naturales (art. 7,8 CP).
- Derecho de los integrantes de los grupos étnicos a una formación que respete y desarrolle la identidad cultural (art. 68 CP), supone que la protección y el desarrollo del derecho a la educación adquiere una dimensión de gran importancia, puesto que para el Estado significa asumir medidas políticas y económicas para hacer realidad estos postulados.

Derechos constitucionales generales

- La educación como derecho fundamental es un derecho esencial de la persona (art. 67 de la CP).
- Como derecho fundamental la gratuidad educativa en las instituciones del Estado (art.67 de la CP).
- Obligatoriedad entre los 5 y los 15 años de edad (art. 67 de la CP).
- Establece que la educación y la cultura son derechos fundamentales de la niñez y que su derecho a la educación prevalece sobre el derecho que les asiste a los demás (art. 44 de la CP).
- La educación como servicio público tiene una función social (art. 365 de la CP).

158

Sentencias de la Corte Constitucional

- La educación prestada directa o indirectamente por el Estado o por particulares debe satisfacer las necesidades de carácter general, en

forma continua y obligatoria conforme a la ley, como una actividad indispensable para el desarrollo de la vida en comunidad (Sentencia T 443 de 1992).

- Le corresponde al Estado, mediante instituciones públicas, garantizar a las personas un mínimo de condiciones materiales dentro de la sociedad para asegurar el ejercicio del derecho a la educación (Sentencia C 251 de 1997).

Pactos internacionales

- En general la Constitución Política acoge los compromisos internacionales y establece que el derecho a la educación es fundamental y hace parte de los derechos sociales, económicos y culturales.
- Le compete al Estado afianzar el acceso a la educación, su obligatoriedad y permanencia, la participación de las personas en la vida cultural y en el progreso científico (PDESC). Es deber del Estado realizar progresivamente la efectividad del derecho a la educación (...) según su grado de desarrollo, (Protocolo de San Salvador art.1 y 13).
- Es deber del Estado adoptar medidas para garantizar a los pueblos indígenas educación a todos los niveles en igualdad con el resto de la comunidad nacional; tanto los programas como los servicios de educación deben ser en cooperación y responder a las necesidades particulares y aspiraciones sociales, económicas y culturales, así como también facilitar los recursos apropiados para crear instituciones educativas propias (Convenio 169 de la OIT, art.26 y 27, Ley 21 de 1990).

Ley General de Educación

- Dirección y administración de la educación: las organizaciones de los grupos étnicos que en el momento de entrar en vigencia esta ley se encuentren desarrollando programas o proyectos educativos, podrán continuar dicha labor, directamente o mediante convenio con el gobierno respectivo, en todo caso ajustados a los planes educativos regionales y locales (art.61).
- Celebración de contratos: cuando fuere necesario la celebración de contratos para la prestación del servicio educativo para las comunidades de los grupos étnicos, dichos contratos se ajustarán a los procesos, principios y fines de la etnoeducación y su ejecución se hará en concertación con las autoridades de las entidades territoriales y de los grupos étnicos (art. 63). Este mismo presupuesto lo refrenda el Decreto 804 de 1995, reglamentario de la Ley 115.
- Cuando fuere necesaria la celebración de contratos para la prestación del servicio educativo en las comunidades de los grupos étnicos, se preferirá contratar con las comunidades u organizaciones de los mismos que tengan experiencia educativa (art. 22).

160

Decreto 982/99

En el párrafo sexto considera que es necesario fortalecer los sistemas de educación y salud propios de los pueblos indígenas y autoridades de acuerdo con sus características culturales, sociales y administrativas.

En sus artículos 1º y 2º se ordena crear la Comisión para el Desarrollo Integral de la Política

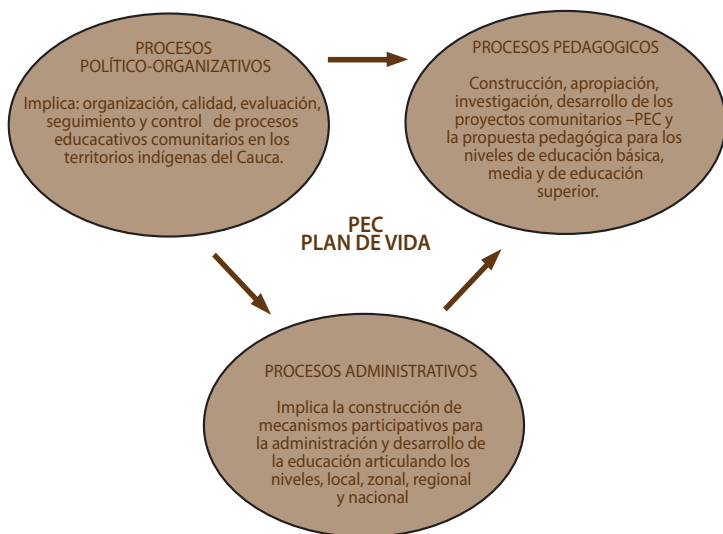
Indígena del Departamento del Cauca, asignándole sus respectivas funciones, proponiendo asignación de recursos y definición de prioridades.

En su artículo 4° el Gobierno nacional presupuestará los recursos necesarios para atender las necesidades de los pueblos indígenas, con base en las recomendaciones de la Comisión.

Funcionamiento

Como sistema educativo contamos con procesos e instancias que lo hacen operativo desde el nivel local hasta el regional, a través de diversos actores, con distintas funciones, procesos y actividades.

Estructura



Niveles de responsabilidad

El funcionamiento del sistema educativo propio contempla diferentes niveles de responsabilidad.

Estructura educativa organizacional a nivel regional

COBERTURA	AUTORIDADES	INSTANCIAS OPERATIVAS	FUNCIONES
Territorios y pueblos indígenas del Cauca	Consejería Regional	Congresos regionales Juntas directivas regionales Comités de trabajo Administración General	Orientación, ejecución y seguimiento al proceso organizativo en las dimensiones políticas, culturales y económicas para el cumplimiento de las finalidades y políticas del Movimiento indígena. Posibilitar las condiciones administrativas para el desarrollo de programas y demás actividades que constituyen la estructura organizativa del CRIC.
	Proyecto sociocultural	Programas: *Educación Bilingüe Salud Mujer	*Apoyo a la coordinación, desarrollo y seguimiento a las políticas y procesos educativos de los pueblos indígenas del Cauca en los distintos niveles y espacios. *Asesoría organizativa, cultural, pedagógica y administrativa a los procesos educativos a nivel regional.
	Proyecto económico ambiental	Producción y medio ambiente	
	Proyecto político organizativo	Capacitación Comunicaciones	

Estructura educativa organizacional a nivel zonal

Zona	Autoridades	Funciones
*Centro	Asociaciones de cabildos	Desarrollo del proyecto político, sociocultural y económico a nivel de la organización zonal. Implica funcionamiento de comités de trabajo, coordinación de proyectos comunitarios, desarrollo de administración y gestión a nivel zonal.
*Sa't Tama Kiwe – Caldono	Consejos zonales	
*Oriente	Instancias operativas	Coordinación de programas, proyectos y acciones para el desarrollo sociocultural en la zona.
*Norte		
*Sur	Comités y consejos educativos	Apoyo al desarrollo educativo en cuanto a capacitación, desarrollo curricular; organización de PEC, funcionamiento de procesos culturales y educativos, organización administrativa a nivel zonal.
*Occidente		
*Costa Pacífica		
*Bota Caucana		
*Tierradentro		

Estructura educativa organizacional del nivel local

Nivel local resguardo		Funciones
<p>Autoridad: Cabildo Médicos tradicionales</p>		<p>Desarrollo organizativo cultural y político a nivel local.</p> <p>Desarrollo de planes de vida y proyectos comunitarios (salud, educación, producción, medio ambiente, entre otros).</p>
	<p>Instancias operativas</p>	
<p>Comité Educativo de Cabildo</p> <p>Delegados de cabildos, docentes</p> <p>Cobertura: más de 90 resguardos en el Cauca.</p>	<p>Proyecto Educativo Comunitario PEC (cobertura resguardo-articulación escuelas).</p> <p>Escuelas oficiales (comunitarias).</p> <p>Centros Educativos Interculturales Bilingües – CECIB.</p> <p>Proyectos educativos especiales (investigación, capacitación).</p> <p>Otros de los requeridos en cada resguardo.</p>	<p>Desarrollo del Proyecto Comunitario PEC, a nivel de todo el resguardo como unidad básica de orientación y administración educativa.</p> <p>Planeación, ejecución, seguimiento y evaluación de los proyectos educativos comunitarios y desarrollo curricular a nivel de cada una de las escuelas, en el marco del plan de vida de cada resguardo.</p> <p>Coordinar políticas, procesos y acciones con el nivel educativo zonal y regional.</p>

Nivel de responsabilidad desde el Estado

- Le corresponde adecuar y garantizar la ejecución de las políticas educativas relacionadas con los pueblos indígenas.
- Asignar las apropiaciones presupuestales necesarias para el funcionamiento integral del sistema.
- Auditoría e interventoría de la aplicación de los recursos financieros.

Acogiéndonos a los hechos cumplidos frente a la construcción educativa que hemos logrado y a los principios y preceptos jurídicos que nos orientan, requerimos el reconocimiento de nuestro sistema educativo y la asignación de los recursos pertinentes para su funcionamiento integral.

Programa de educación bilingüe intercultural-PEBI


165

Funcionamiento actual
Articula los niveles local, zonal y regional



Estrategias del PEBI

- Fortalecimiento político y estructural del programa de Educación Bilingüe Intercultural.
- Fortalecimiento de los equipos: administrativo, pedagógico, lingüístico, comunicaciones, producción de materiales, etc., en cada uno de los niveles organizativos.
- Fortalecimiento de la Universidad Indígena.
- Fortalecimiento y desarrollo de los procesos de formación en los diferentes campos estratégicos y políticos del movimiento indígena.
- Inversión de los recursos financieros para la formación de recursos humanos (juventud indígena). Prioritariamente a los maestros indígenas.
- Fortalecimiento de los equipos político-administrativos y pedagógicos.
- Procesos de capacitación política a las autoridades y comunidades para la apropiación, orientación y control de la educación en los territorios.
- Acompañamiento y seguimiento a los PEC.
- Impulso de proyectos pedagógico-culturales.
- Avanzar en la construcción de la pedagogía y administración educativa propia en los territorios indígenas.



La Educación Intercultural en
Áreas Urbanas y Periurbanas en
Guatemala

La Educación Intercultural en Áreas Urbanas y Periurbanas en Guatemala

*Otilia Lux**
Panelista

Kamalve tagib chullib al mobali tob a la mesa directiva, a los organizadores y también a los amigos y amigas de Bélgica. Muchas gracias por la invitación, soy maya quiché guatemalteca y deseo compartir con todos ustedes mis ideas en relación a la educación intercultural urbana y periurbana en Guatemala.

Primero quisiera hacer una introducción sobre lo que es Guatemala, un país extraordinariamente bello pero lleno de paradojas, de contradicciones. Un país en el que todavía persiste la pobreza, donde hay desigualdades históricas profundas y existe discriminación. Guatemala es un país racista y machista donde la exclusión social, económica y política recae profundamente en las mujeres, especialmente en las mujeres indígenas, en la juventud y en la niñez.

Por otra parte, existen efectos múltiples en relación a las desventajas que tenemos como pueblos indígenas frente a un Estado monocultural. Un Estado que hoy se encuentra totalmente fallido, que nos tiene todavía de rodillas. Es un Estado fallido que hoy se ve como un Estado delincuente, que tiene la mafia adentro. Los éxitos, entre comillas, macroeconómicos apenas pueden

169

* Vicepresidenta del Foro Permanente de las Naciones Unidas sobre Cuestiones Indígenas de Guatemala.

ocultar este hecho. Hay estudios que fundamentan esto, como los realizados por el latino-barómetro, por la CEPAL, el BID o el Banco Mundial. Todos ellos coinciden en que somos una Guatemala muy desigual.

Los guatemaltecos y guatemaltecas tenemos profundos retos para trabajar con todo lo que nos queda de energía, para que este país tan lindo pueda ser equitativo y pueda encaminarse a una iniciativa conjunta entre mayas, ladinos, pobres, ricos, empresarios y sociedad civil, para ver una Guatemala diferente, para que nuestra sociedad pueda progresar hacia esa equidad, a la no discriminación, a la eliminación del racismo, privilegiando la diversidad cultural y lingüística que nos caracteriza como un país donde la mayoría de la población es maya, cuya cultura milenaria está escrita en nuestras estelas, en símbolos y está escrita también con sangre.

170

Privilegiar la diversidad cultural y lingüística es un reto para el mundo, no sólo para Guatemala. Otro desafío para nosotros es la construcción de la ciudadanía, pero ¿qué tipo de ciudadanía? Una multicultural, una ciudadanía pluralista, más tolerante; pero ojo, la tolerancia no es simplemente ver al otro y estar cerca sino también descubrir la esencia de la otra y el otro para poder decir que todos vivimos en el mismo planeta, como cuando nosotros decimos en Guatemala que vivimos en un mismo ladrillo y por lo tanto nos tenemos que entender, comprender y respetar. Ese descubrimiento nos puede llevar también a situaciones en donde podemos encontrar una viabilidad en la cohesión social.

Estamos en una Guatemala dividida, donde hay muchos anhelos de justicia y de paz. Hemos tenido experiencias muy ingratas como también experiencias muy interesantes. Guatemala es un país referente, ¿cómo fue posible que se haya sentado en la misma mesa la guerrilla con el Gobierno? Guatemala sigue siendo un referente en cuanto a su proceso de paz, en relación a cómo ir logrando la consolidación de la reconciliación. Nos ha costado demasiado, nos sigue costando y es un reto enorme.

Por otra parte, el Estado todavía no ha entendido qué es educación bilingüe intercultural. Estamos trabajando desde 1980 con un proyecto que después de proyecto fue programa, después de programa pasó a Dirección, de Dirección a Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural, y hoy tenemos una administración nefasta. Hay un retroceso enorme en ese ministerio.

171

Guatemala tiene el gran desafío de dar una educación intercultural a los 12 millones de guatemaltecos y especialmente a los indígenas que están migrando a las ciudades y que, por cierto, aquí no se ha hablado de por qué, ¿por qué los indígenas migran a las ciudades?, ¿por qué los indígenas están migrando a Estados Unidos o a Europa?, ¿dónde está la explicación?, ¿dónde está esa causalología? Las causas están, primero, en el despojo de las tierras, segundo, en el desempleo total. Hoy tenemos más minifundios en Guatemala y los latifundios están en pocas manos y en malas manos. Hoy Guatemala está en venta. Hoy se vende la tierra guatemalteca, las transnacionales están ahí, como en el resto de países de América Latina. ¿Qué les queda entonces a los pueblos indígenas? Buscar respuesta en otros lados. Entonces

la cuestión está en la economía y en los derechos humanos. Tenemos que tratar todos los temas en relación a la economía, los derechos humanos, el medio ambiente, el desarrollo. Los pueblos indígenas no nos oponemos al desarrollo, es cierto, pero tiene que ser un desarrollo en donde no nos destruyan. También queremos ser partícipes de este proceso, pero desde nuestra propia visión y perspectiva.

Estamos articulados con la Madre Naturaleza, la Madre Tierra, o la Pachamama, como dicen los hermanos andinos, o Abya Yala, como dicen los hermanos kunas. En Guatemala decimos que a la Madre Tierra la respetamos, pero además de respetarla y verla desde esa perspectiva, también la tierra es útil para nosotros. Le vemos esas dos perspectivas a la tierra. Tenemos una relación profunda con la Madre Naturaleza que nos da la vida.

172

Cuando estamos hablando del derecho a la vida, los pueblos indígenas estamos dentro de ese contexto y decimos que la vida también nos la da el agua, por lo tanto, tenemos que defender el agua. Pero lo que sucede es que se están desviando nuestros ríos para energía eléctrica, y esta energía se vende fuera de Guatemala, ni siquiera las comunidades donde se han desviado esos ríos se están beneficiando con la energía eléctrica. Esas son las paradojas de mi país y pienso que debe ser el mismo espejo y reflejo que viven el resto de los países de América Latina. Cuando estamos hablando de derechos colectivos, estamos hablando también del aire limpio, estamos hablando del medio ambiente y por eso mismo es que volvemos la mirada hacia la Madre Naturaleza.

Me centro entonces en el tema que hoy nos ocupa. Guatemala tiene unas experiencias muy interesantes en educación intercultural bilingüe, como por ejemplo la de la franja maya, que prácticamente ha sido una experiencia de universidad hacia escuelas urbanas, cuyo propósito ha sido trasladar los grandes beneficios de la educación bilingüe intercultural obtenidos en algunas comunidades a la práctica. En esta experiencia se destaca la introducción de contenidos mayas en una franja para las escuelas eminentemente urbanas, a fin de que los niños mestizos o niños ladinos puedan conocer qué es la cultura maya. Esta es una iniciativa muy interesante que tuvo Guatemala; por cierto, no la acogió el Ministerio de Educación. No tenemos prácticamente esa política pública.

Otra experiencia destacable es la educación en escuelas multiculturales o las escuelas que se crearon con la repatriación de nuestros ciudadanos o coterráneos que estaban refugiados en México, Belice, Costa Rica y en otros países que les acogieron en la época de la guerra. En estas escuelas de repatriados había también niños que hablaban diferentes idiomas. Los mayas hablamos prácticamente 23 lenguas, 17 muy entendibles porque tienen sus mismas raíces. Sin embargo las escuelas eran prácticamente multigrado, también había niños ladinos, pocos pero había. Todo fue apoyado por alguna organización, por algún donante o por la misma universidad, que también ha ayudado.

A nivel de educación superior, una experiencia importantísima es la educación maya, que ha acogido a estudiantes mayas y también a algunos estudiantes ladinos, a fin de lograr la interacción.

Esto nos ha dado la oportunidad de poder entendernos mejor. Afortunadamente, hemos encontrado muchos ladinos aliados a la cultura maya, gente muy progresista, gente demócrata que también ha apoyado a que Guatemala pueda crecer en una forma horizontal. De esta manera, se han graduado muchos profesionales mayas con licenciaturas y maestrías.

174

Sin embargo, tenemos otra iniciativa que ha quedado únicamente en el papel de los Acuerdos de Paz, especialmente en el Acuerdo de Identidad y Derecho de los Pueblos Indígenas. Ahí quedó plasmada la idea de la creación de la Universidad Maya, que, por supuesto, no sería sólo para mayas sino que podría acoger a estudiantes ladinos, a estudiantes internacionales que tienen a Guatemala como su segunda patria o a cualquier estudiante del mundo. Así se había planteado, a fin de que esa universidad también la pudiera costear el Estado. No hemos logrado este sueño, únicamente quedó en letra muerta, en el papel. Aunque hay todavía algunas organizaciones que quieren poner en marcha el proyecto. Por otro lado, tenemos información de que nuestros coterráneos que están en los Estados Unidos, y especialmente en Los Ángeles, han creado la Academia de las Lenguas Mayas, esto también ha permitido tener una interrelación intercultural. Complementariamente son más de 500 estudiantes mayas los que están en la Escuela Latinoamericana de Cuba; allá también tenemos una Academia de las Lenguas Mayas.

Destaco la educación bilingüe intercultural en donde realmente se requiere de las competencias multiculturales, así como también de una relación armoniosa con la ciudadanía. Esto, por supuesto, demanda una formación profesional de los docentes.

Siempre hemos planteado que la educación bilingüe intercultural es un derecho de los pueblos indígenas y que debe impulsarse como una política de Estado. Se precisa, pues, de la voluntad política de quienes gobiernan el Estado guatemalteco, al mismo tiempo que implica una inversión. Esto requiere de un pacto social, un pacto nacional para la educación en el que debe estar la educación bilingüe y la educación intercultural. Asimismo, en ese pacto debe aparecer el currículum con pertinencia social y cultural.

Esta educación intercultural es una base para el ejercicio de la ciudadanía en estos contextos multiculturales, y requiere de esa competencia, de ese desempeño como profesional y como estudiante. Voy a concluir entonces. Deseamos una educación intercultural para nuestros hermanos y hermanas indígenas pero también para el resto de personas guatemaltecas. Con ello queremos lograr el propósito de eliminar la discriminación y el racismo. Si lográramos una educación intercultural para todos creo que estaríamos dando un paso muy importante.

La Educación de los Indígenas
Urbanos



La Educación de los Indígenas Urbanos*

*Sylvia Schmelkes***
Panelista

Las migraciones indígenas

178

Se dice que el XXI es el siglo de la movilidad humana, de las migraciones. Este fenómeno se inicia hace muchos siglos, se acentúa en el siglo XX y sin duda seguirá creciendo. La globalización trae consigo, entre muchas otras cosas, una polarización del mundo entre países cada vez más ricos y países cada vez más pobres. Al interior de los países, el modelo imperante de producción y consumo también genera polarización, de forma tal que hay grupos humanos enteros que ya no pueden sobrevivir, o hacerlo con la dignidad deseada, en los lugares de origen. Este fenómeno, esencialmente económico y planetario, explica una parte importante de las migraciones de la historia contemporánea.

En el caso de América Latina, y muy particularmente en el mexicano, este fenómeno ha sido agravado por el abandono del campo. La descampesinización de un país tradicionalmente agrícola ha formado parte de un modelo de desarrollo adoptado desde mediados del siglo XX y exacerbado en las últimas décadas del mismo, sobre todo a raíz de la firma del Tratado de Libre Comercio

* Presentación realizada para la Conferencia Internacional Pueblos Indígenas y Ciudadanía “Los Indígenas Urbanos”, organizada por la Dirección General de la Cooperación al Desarrollo del Gobierno del Reino de Bélgica y del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe. 26 de Marzo de 2007.

** Coordinadora General de Educación Intercultural y Bilingüe, Secretaría de Educación Pública, México

con América del Norte. Ello ha traído consigo un progresivo deterioro de las tierras destinadas a la agricultura por el retiro del apoyo técnico y financiero al campo minifundista temporalero del país, territorio en el cual se ubican la mayor parte de los pueblos indígenas de México, que constituyen el 10% de la población nacional.

Estas son las causas de las migraciones de la población indígena: los desastres naturales, los conflictos religiosos y políticos, las diásporas transfronterizas por dificultades políticas nacionales (por ejemplo la migración indígena de Guatemala durante el tiempo de la guerra civil), las reubicaciones por apertura de zonas de colonización. Estas causas complejas de las migraciones de las poblaciones rurales, y de manera muy especial de las indígenas, han sido objeto de múltiples investigaciones, muchas de ellas recogidas en un útil documento publicado por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) en el año 2003.

179

Como consecuencia de la complejidad de causas anteriormente mencionadas, la migración indígena es muchas veces obligada y no deseada. El móvil es la sobrevivencia personal y familiar.

Cuando la migración obedece a razones de búsqueda de medios de sobrevivencia, la inicial es de los jóvenes y adultos varones, y suele ser estacional. Con el tiempo, ésta se va volviendo definitiva y los pioneros se llevan consigo poco a poco al resto de la familia. En el México actual podemos ver simultáneamente en diferentes regiones del país las diferentes etapas de este proceso: poblados donde no hay hombres, jóvenes y adultos, sino sólo mujeres, ancianos y niños; poblados donde

sólo quedan los ancianos y los niños; o poblados ya prácticamente despoblados.

La población indígena que se ve obligada a migrar por razones de sobrevivencia personal y familiar lo hace a varios sitios: la más pobre migra a las grandes plantaciones de agricultura de exportación ubicadas en el norte del país, donde laboran alrededor de seis meses del año en condiciones deplorables de trabajo. Muchos emigran a las ciudades, primero las megalópolis (Ciudad de México, Monterrey, Guadalajara, Puebla, Tijuana, Ciudad Juárez), así como a las ciudades cercanas a las regiones especialmente densas en población indígena (San Cristóbal de las Casas, Oaxaca, Mérida) y con el tiempo migran a las ciudades medianas y pequeñas (en 1995, 59 ciudades pertenecientes a 26 de las 32 entidades federativas entre 100 mil y 500 mil habitantes reportaban población hablante de lengua indígena).

180

Especialmente atractivos resultan los municipios de la frontera norte –en gran medida por el interés de los indígenas de emigrar a los Estados Unidos–, así como los turísticos, especialmente los destinos de playa (Cancún, Manzanillo y Acapulco). En el caso de México, hay ciudades que reportan un crecimiento de la población hablante de lengua indígena superior al crecimiento de la población total de la ciudad en cuestión. Es el caso de Acapulco, de la zona metropolitana de Monterrey y de la ciudad de Puebla, como ciudades grandes, y de otras 18 ciudades medianas de 9 entidades federativas del país.

Como resultado del fenómeno migratorio, claramente agravado en el caso de la población indígena durante la segunda mitad del siglo pasado,

un porcentaje ya muy importante de los indígenas mexicanos son indígenas urbanos. Este porcentaje se estima hoy en el 40%. Algo similar ocurre, al menos como tendencia, en muchos países de América Latina.

Las consecuencias de este fenómeno son de enorme importancia. La multiculturalidad se vive ya en espacios cada vez más reducidos. Hasta hace algunos años, cuando hablábamos de multiculturalidad nos referíamos a la coexistencia en un mismo territorio de grupos culturales y pueblos diferentes. Aunque las relaciones entre estos grupos y pueblos siempre se han dado, y el fenómeno de la dominación cultural ha sido característica de las mismas desde la conquista, estas relaciones se circunscribían a los encuentros de los indígenas con los mercados (de insumos, de bienes, de trabajo, de venta de sus productos), con los caciques que dominaban económica y políticamente, y en muchos casos aún dominan, regiones indígenas enteras, y con el Gobierno para la realización de trámites y para la administración de la justicia. Pero cada grupo cultural, en términos generales, se mantenía en los confines regionales de origen. Ahora, la multiculturalidad ha pasado a ser no sólo coexistencia sino también convivencia: los mercados, las fábricas, las iglesias, las calles, las escuelas, sobre todo en algunas zonas de las ciudades de atracción, son lugares en los que los miembros de los diversos pueblos conviven entre ellos y con los mestizos urbanos. Esta convivencia genera situaciones claras de discriminación y como tal es muchas veces potencial o realmente conflictiva.

Los indígenas urbanos

También han sido muy estudiados los fenómenos propios de la vida de los indígenas en las ciudades. Es por todos conocida la precariedad de las condiciones de vida a las que estos indígenas arriban. Se valen de redes de paisanaje, parentesco y compadrazgo para hacer su primera entrada en zona urbana, en condiciones difíciles hasta que pueden desarrollar una actividad económica relativamente estable e independizar su vivienda.

Generalmente viven en los cinturones de miseria de las grandes ciudades, con lo que ello trae consigo de ausencia de servicios, hacinamiento e inseguridad. El acceso al empleo formal es muy complejo debido a la baja escolaridad con la que estos migrantes llegan a la ciudad. La gran mayoría de ellos no acceden a la economía formal y se dedican a la venta ambulante, a la producción de artesanías, a la mendicidad e incluso a la prostitución. En la ciudad se enfrentan a la discriminación de una sociedad ancestralmente racista, que no ha podido comprender que la pobreza económica no es lo mismo que la pobreza cultural, y que incluso atribuye la pobreza económica a la pobreza cultural.

182

Las redes de paisanaje, parentesco y compadrazgo ayudan a paliar esta denigración cotidiana. No obstante, muchas veces y en su relación con otros grupos humanos de culturas diferentes, los indígenas prefieren ocultar su origen étnico. Por eso, su presencia en las ciudades ha sido caracterizada como invisible. Entre ellos, sin embargo, mantienen lazos estrechos, así como con sus comunidades de origen, lo que les dota de herramientas de resistencia contra la pérdida absoluta de su cultura.

Los vínculos de paisanaje ayudan a preservar los núcleos duros de la cultura, al presentar el contexto necesario para mantener vivo el uso de la lengua materna así como formas de estructuración de la vida socio-religiosa (mayordomías y sistemas de cargos), celebración de festividades y rituales y reproducción de la vida cultural cotidiana, como la comida, que siguen dando sentido a su vida colectiva en un contexto ajeno y hostil. La cultura necesariamente se dinamiza en un contexto diferente, pero lo esencial se conserva al menos durante las primeras dos generaciones.

Al natural refugio que representa el grupo paisano de referencia –corazón de una identidad mucho más que la propiamente étnica– se añade con el tiempo la presencia de organizaciones de indígenas urbanos; fenómeno más reciente, menos estudiado, pero de enorme trascendencia. Estas organizaciones indígenas comienzan siendo étnicas –con ello amplían la identidad de la localidad de origen a la etnia, lo que al parecer es un fenómeno que se cristaliza en la diáspora– y pronto trascienden a lo panétnico. Las organizaciones resultan excelentes mediadoras con los gobiernos locales para la consecución de servicios básicos y vivienda, representan generadoras de proyectos económicos importantes y son escenario de expresiones culturales que trascienden el autoconsumo para presentarse en sociedad. Su fortalecimiento reciente es un fenómeno de enorme importancia, digno de ser especialmente estudiado y de que sus protagonistas sean vinculados con el diseño de política pública en contextos multiculturales de convivencia.

Un sitio obligado de llegada de los indígenas que arriban a la ciudad, al menos de la población

en edad escolar, es la escuela. Además de que enviar a los hijos en edad escolar a la escuela es una obligación constitucional de los padres de familia –rara vez exigida, por cierto–, la escuela es valorada por la población indígena en general y más aún por la migrante, porque representa la puerta de entrada a la sociedad de destino en la que han decidido continuar su vida. A pesar de ello, la población infantil hablante de lengua indígena forma parte de los grupos más vulnerables en materia de acceso, permanencia y aprendizaje en la escuela, no solamente con respecto a la población nacional sino también en las ciudades. Un estudio reciente de la situación educativa de los niños indígenas en el Distrito Federal retrata esta vulnerabilidad de manera clara:

Grupo de edad	Población HLI 2000 ²⁵	Población HLI Índice Inasistencia 2005	Índice no HLI Índice Inasistencia 2005
5 a 9 años	15,9	8,2	2,5
10 a 14 años	26,1	17,6	3,2
Total	21,6	12,4	2,9

Como puede observarse, los niños indígenas de 5 a 9 años de edad tienen tres veces más probabilidades de quedar fuera de la escuela que sus pares no hablantes de lenguas indígenas. En el grupo de 10 a 14, esta probabilidad es 5,5 veces mayor para los niños hablantes de lenguas indígenas que para los no hablantes.

²⁵ La referencia es a población hablante de lengua indígena porque el Censo Nacional de Población define a la población indígena por su condición de hablante de una lengua indígena.

Población HLI – Población hablante de lengua indígena Fuente: Centro de Estudios en Economía de la Educación. Las Exclusiones de la Educación Básica y Media Superior en el D.F. México: UNICEF, Secretaría de Desarrollo Social del Gobierno del Distrito Federal, Centro de Estudios en Economía de la Educación. 2006.

Ahora bien, los alumnos indígenas que asisten a la escuela enfrentan una serie de problemas. El primero es que no son identificados como tales. Los maestros de educación básica fueron educados en el paradigma de la homogeneidad y cualquier diversidad importante en el aula es vista por ellos como un problema, pues no están preparados para enfrentarla. Generalmente hacen caso omiso de su existencia. En otras muchas ocasiones, los niños indígenas son considerados alumnos con necesidades educativas especiales. Muchos niños pequeños al llegar a la escuela por vez primera son monolingües en su propia lengua. Otros mayores prefieren no comunicarse, pues aunque hablan español, no lo dominan, y hablarlo delataría su origen y ello traería consigo actitudes denigratorias a su persona y discriminación, a la cual, como todo ser humano, se resisten. Al no poder o no querer comunicarse, los maestros consideran que estos alumnos son sordos o que tienen alguna deficiencia mental, y los envían a los servicios de educación especial.

185

Muchos responsables de los centros educativos, identificando a algunos de sus alumnos como indígenas, tienen actitudes negativas hacia ellos. Se han observado y documentado prácticas de discriminación o segregación, que van desde la etiquetación hasta la creación de estereotipos o prejuicios acerca de las niñas y niños indígenas. Estas actitudes de rechazo se reflejan también en prácticas tales como la concentración de los niños y niñas indígenas en turnos vespertinos o su segregación en grupos especiales. Cuando esto no ocurre, al interior de las aulas se dan prácticas homogeneizadoras que buscan que todos los niños y niñas lleguen a ser iguales. Rara vez se diversifica la enseñanza para atender las

diferencias. Las evaluaciones se realizan con instrumentos estandarizados que miden la capacidad de reproducir información de manera homogénea. Los maestros no reconocen que los niños y niñas indígenas traen consigo saberes propios que podrían enriquecer el acceso de todos a los contenidos curriculares. Los estudiantes no indígenas también muestran actitudes y conductas abiertas de desprecio y discriminación hacia sus compañeros indígenas. Esta convivencia rara vez es regulada por la escuela o los docentes. La diversidad no se convierte en objeto de reflexión, mucho menos en fuente de aprendizaje.

La consecuencia es que los niños indígenas no están a gusto en la escuela. Se sienten discriminados, rechazados. Muchos de estos desertan (causa sin duda de las enormes diferencias de asistencia a la escuela entre los alumnos indígenas y no indígenas de 10 a 14 años). Otros terminan asimilándose, negando su origen, olvidando su lengua. Tenemos muchos testimonios de niños que les piden a sus mamás que no los recojan en la escuela o que si lo hacen se corten las trenzas y se vistan a la usanza occidental (CGEIB. Video *Testimonios con valor*. 2004). Así, la escuela urbana es para los niños indígenas un sitio que los rechaza o una entrada a la vida urbana que les exige borrar su identidad y asimilarse a la cultura dominante. Con ello, la ciudad pierde la enorme riqueza de su creciente diversidad.

La atención educativa a los niños y niñas indígenas urbanos

Tres han sido los modelos que se han desarrollado para atender a los niños indígenas urbanos: el más antiguo es el desarrollado en el estado

de Baja California, concretamente en la ciudad de Tijuana; otro es el diseñado para enfrentar la creciente diversidad étnica en las escuelas de la zona metropolitana de Monterrey, Nuevo León; y el último es el proyecto reciente de atención intercultural y bilingüe en el Distrito Federal. A continuación describimos cada uno de ellos.

En la ciudad fronteriza de Tijuana, a la que llegan grandes grupos de migrantes indígenas de diversos estados de la República pero sobre todo mixtecos de Oaxaca, se decidió, a principios de los años noventa, establecer el subsistema de educación indígena intercultural bilingüe, reclutando o importando maestros mixtecos oaxaqueños. La educación que recibe el alumnado que acude a las escuelas, ya sea su origen mixteco o no, es bilingüe español-mixteco. El enfoque, como en toda la educación indígena, es intercultural, en el sentido de que recupera y valora la cultura propia y propicia el diálogo con otras culturas, en este caso notablemente la nacional. El esfuerzo es interesante y ha facilitado la adaptación de los alumnos a la ciudad. Sin embargo, las escuelas cada vez son más diversas, los migrantes llegan cada vez a más zonas de la ciudad y la atención pierde relevancia para muchos alumnos e impide la atención de otros varios.

Este enfoque ha sido complementado con el intercultural, no bilingüe, para escuelas no indígenas que reportan (todas ellas lo hacen) diversidad cultural. A través de un proceso prolongado de formación de directivos y docentes de estas escuelas, y después de un intenso proceso de sensibilización al valor de la diversidad, se les ha formado en metodologías que permiten convertir la diversidad en una ventaja pedagógica, trabajar la autoestima de cada uno de los

alumnos y propiciar la convivencia armónica entre personas diversas en la microsociedad que es la escuela. Aunque este enfoque tiene el enorme inconveniente de no trabajar la lengua materna (y hay que encontrar formas complementarias para asegurar que esto se haga) ha dado mayores resultados en la creación de ambientes escolares interculturales. Inclusive hay indicios de que como resultado de la aplicación del enfoque se ha mejorado la calidad de los resultados educativos.

188

En la ciudad de Monterrey (como indicábamos anteriormente, una de las que reportan mayor crecimiento de población hablante de lengua indígena que de población general), en 1997 un grupo de escuelas con un alto porcentaje de población indígena solicitó ayuda a la Secretaría de Educación estatal. Ello da lugar al proyecto piloto Intervención Educativa con Niños y Niñas Indígenas que Asisten a Escuelas Primarias Generales de la Zona Metropolitana de Monterrey. El objetivo es ofrecer oportunidades a los niños indígenas que viven temporal o permanentemente en las ciudades de Nuevo León para que cursen una educación básica acorde con sus características, necesidades y circunstancias, con respeto a su lengua y a su cultura.

La estrategia educativa es intercultural. Se busca promover la tolerancia y el intercambio enriquecedor entre las distintas culturas. Supone combatir el racismo, reconocer y valorar a los pueblos indios, conocer los problemas a los que se enfrentan, reconocer y apreciar sus aportaciones como mexicanos. Un equipo técnico da seguimiento continuo a las escuelas. Los docentes son capacitados en metodologías para diagnosticar la

problemática y para aplicar el enfoque. Se elaboran materiales didácticos de apoyo al proceso. Un grupo de docentes indígenas, importado de las regiones de donde proviene el mayor número de migrantes, hace visitas itinerantes a las escuelas en las que imparten clases de lengua indígena, las cuales sirven no para que la lengua se aprenda pero sí para darle el prestigio necesario para que sea valorada.

Este programa se aplica en 73 escuelas con 951 niños indígenas y 22.628 no indígenas. Se ha avanzado en la identificación y caracterización de los niños y niñas indígenas. Los docentes reciben una actualización permanente en el enfoque intercultural. Se han elaborado materiales educativos en lengua indígena y español para alumnos, docentes, madres y padres de familia. Se ha impulsado la participación de los padres de familia en las actividades escolares. Y se ha difundido el enfoque intercultural en la sociedad nuevoleonense mediante eventos masivos a nivel estatal.

En el Distrito Federal, a partir del año 2003, la CGEIB, en colaboración con la entidad responsable de la educación básica y normal en el Distrito Federal y con el Consejo Nacional de Fomento Educativo, coordina el desarrollo del proyecto Educación Intercultural y Bilingüe en el Distrito Federal, que responde a la necesidad de atender la diversidad cultural presente en las aulas en lo que representa probablemente la ciudad más indígena de América Latina, con cerca de 400 mil indígenas en el área metropolitana. Sus objetivos son:

- Promover que las escuelas orienten su proyecto escolar desde un enfoque intercultural, para lograr una educación de calidad con equidad.
- Fomentar que los niños y niñas de todas las escuelas preescolares y primarias del D.F. conozcan y valoren los aportes culturales, tanto los propios como los de otros grupos.
- Impulsar una propuesta educativa desde un enfoque intercultural que permita atender con calidad, pertinencia y equidad a los niños y niñas indígenas y no indígenas que asisten a las escuelas del D.F.
- Promover que las alumnas y alumnos adquieran y desarrollen habilidades, conocimientos, actitudes y valores para la convivencia, considerando los conocimientos y saberes propios de las diferentes culturas.

190

La estrategia pedagógica planteada para este y otros proyectos de la CGEIB supone la necesidad de partir del conocimiento de la diversidad. La diversidad de nuestro país, con 62 grupos étnicos distintos cuyos aportes a la cultura nacional son de enorme riqueza, no se conoce como fruto de la educación básica. Sin embargo, es difícil esperar que se respete y valore lo que no se conoce. Por tanto, éste es nuestro punto de partida. Cíclicamente y en espiral, mediante un adecuado manejo de la formación en valores, será necesario trabajar el respeto al diferente, así como el aprecio a la diversidad. Esto último será consecuencia de constatar que el otro, justamente porque es diferente a mí, me puede enseñar y enriquecer. El enfoque de educación intercultural propone transitar cíclicamente por estos tres pasos: conocimiento, respeto y aprecio.

La estrategia pedagógica también supone que la atención educativa a alumnos indígenas se ofrece en un contexto en el que la educación intercultural es para toda la población. El aprendizaje de los indígenas sólo podrá darse en condiciones de equidad en la medida en que todos los alumnos los reconozcan y respeten como personas y acepten que ellos sean y crezcan desde su diversidad.

El proyecto funciona a través de la capacitación, acompañamiento y asesoría a docentes y directivos y a personal de apoyo técnico de los tres niveles participantes (preescolar, primaria y educación especial). Además, se diseñan y distribuyen materiales que permiten dotar a los docentes y directivos de las herramientas necesarias para hacer de la diversidad una ventaja pedagógica. Es el caso del libro *Explorando nuestros materiales de primaria para la educación intercultural*, que muestra con ejemplos cómo, con los materiales ya disponibles en las aulas de las escuelas mexicanas, se puede hacer una planeación didáctica con enfoque intercultural. También se ha producido la serie de videos *Ventana a mi comunidad*, que consisten en que niños y niñas de diversos grupos indígenas del país le cuentan a los que no son de su comunidad cómo es su pueblo, sus fiestas, su producción agrícola, sus juegos y juguetes, su comida, su producción, su vivienda, su arte y artesanías y las cosas particulares que ellos tienen y otros no tienen.

Los videos son acompañados de dos cuadernillos: uno para saber más sobre el pueblo en cuestión y otro con ejercicios de tipo lúdico para reflexionar sobre mi cultura, la de los otros y la riqueza del diálogo intercultural. También en este caso se favorece la participación de los padres y

las madres de familia. En el caso de cinco preescolares en los que predominan niños monolingües de un solo grupo lingüístico, se ha trabajado con instructores de la misma comunidad para que le ayuden al maestro en la comunicación con los niños y para que les enseñen en su propia lengua.

Este proyecto atendió, en el período 2005-2006, a 47 preescolares, 675 primarias, 49 unidades de atención a necesidades educativas especiales y 3 secundarias. Esto representa un total de 6.200 alumnos de preescolar, 171.050 de primaria y 900 alumnos de secundaria. En el ciclo escolar 2006-2007, el programa se extendió a todas las escuelas del Distrito Federal, sin que por el momento conozcamos a fondo en cuantas de ellas está efectivamente operando.

192

Aunque el proyecto es reciente, podemos constatar que ha permitido enriquecer el análisis y la reflexión de directivos y docentes sobre las implicaciones que para el trabajo escolar tiene la diversidad. Se ha logrado el reconocimiento de lo que los alumnos ponen en juego en el ámbito escolar. Docentes y directivos identifican ya las características culturales de los alumnos que asisten a sus escuelas, y la labor de los docentes se ha diversificado favorablemente mediante el uso de los materiales proporcionados. Se han brindado apoyos para permitir que los alumnos indígenas monolingües accedan a la comprensión de los contenidos escolares, así como que las madres de familia monolingües se comuniquen con los maestros de la escuela y con sus hijos sobre las tareas escolares. Se ha favorecido su inclusión en la comunidad educativa. Docentes y directivos muestran un cambio de actitud positivo hacia sus alumnos indígenas y hacia la diversidad cultural.

Las actitudes y conductas discriminatorias hacia los alumnos indígenas han disminuido y en la mayoría de las escuelas se han transformado en prácticas positivas, creando ambientes escolares adecuados al aprendizaje.

Reflexiones finales

Hemos visto que la migración de los indígenas a las ciudades es un fenómeno creciente y que seguirá en aumento. Hemos analizado las importantes implicaciones de este fenómeno para la convivencia multicultural y, consecuentemente, las exigencias sobre las agencias sociales, de manera muy especial la educativa, para contribuir a que esta convivencia trascienda lo multicultural y conduzca a la interculturalidad, donde las relaciones se den desde planos de igualdad, basadas en el respeto y que resulten mutuamente enriquecedoras.

193

También hemos analizado la distancia que guarda la polis respecto de este ideal y la escuela como agencia privilegiada para la socialización en interculturalidad de todos los habitantes de la ciudad. Relatamos tres experiencias, todas ellas incipientes y piloto, orientadas a que la escuela urbana asuma la responsabilidad de formar en interculturalidad.

Nos han faltado elementos para analizar los efectos generacionales de la migración, pero los resultados que hemos visto de la escuela tal y como funciona actualmente nos conducen a suponer que la resistencia cultural de los indígenas en la ciudad, así como sus grupos de referencia y el mantenimiento de sus núcleos culturales, pierden fuerza en las generaciones sucesivas por la

fuerza del embate de la vida urbana y la creciente necesidad de la asimilación. Si esto fuera cierto, nuestras ciudades estarían perdiendo la oportunidad de aprovechar su creciente diversidad e ir generando escenarios donde las relaciones interculturales sean posibles.

Los proyectos educativos como los aquí descritos tienen que dejar de ser experimentales y convertirse en regulares. Los maestros han de ser formados de inicio para atender, valorar y hacer valorar la diversidad. Los que ya ejercen deben ser capacitados en el enfoque intercultural. Los egresados de la educación básica deben estar formados para combatir las manifestaciones de discriminación y racismo. La ciudad, y la escuela como su puerta de entrada, debe acoger la diversidad. La ciudad tiene que vivir, disfrutar y aprender de su diversidad cultural. Desde diversas agencias deben encontrarse las formas para que la ciudad sea un espacio multilingüe, donde la lengua materna sea viva y se reproduzca a través tanto de la escuela como de los núcleos de paisanazgo, que representan su espacio natural.

Indispensable resulta evaluar estos proyectos educativos y otros similares en América Latina, así como otros que persiguen propósitos similares en otras latitudes, a fin de recabar evidencias relacionadas con la hipótesis de que el enfoque intercultural en la educación mejora la calidad educativa de las poblaciones indígenas y de la población en general, así como de recabar información pertinente sobre las condiciones de éxito de este tipo de experiencias.

Emerge un actor fundamental: las organizaciones de indígenas urbanos. Estas organizacio-

nes están constituidas por indígenas conscientes y orgullosos de serlo. Muchos de ellos son egresados universitarios. Su papel en el diseño de políticas públicas, entre ellas las propiamente educativas en el sentido que hemos venido señalando, debe fortalecerse. Asimismo su participación debe perseguirse.

Referencias

CENTRO DE ESTUDIOS EN ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN. Las exclusiones de la educación básica y media superior en el DF. México: UNICEF; Secretaría de Desarrollo Social del Gobierno del Distrito Federal; Centro de Estudios en Economía de la Educación. 2006.

COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal. México: Mecanograma. 2007.

COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Intervención educativa con niños y niñas indígenas en las escuelas primarias generales de Nuevo León. Innovaciones en Educación Intercultural, Vol. II. México: En prensa.

INSTITUTO NACIONAL DE GEOGRAFÍA Y ESTADÍSTICA. Censo Nacional de Población y Vivienda 2000. México: 2002.


INSTITUTO NACIONAL DE GEOGRAFÍA Y ESTADÍSTICA. II Conteo 2005. México: 2006.

SÁNCHEZ GÓMEZ, Martha Judith. Bibliografía y resúmenes sobre migración indígena. México: Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. 2005. http://www.cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=1809

VALENCIA ROJAS, Alberto. La migración indígena a las ciudades. México: INI; PNUD. 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE GEOGRAFÍA Y ESTADÍSTICA. Censo Nacional de Población y Vivienda 2000. México: INEGI. 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE GEOGRAFÍA Y ESTADÍSTICA. II Conteo 2005. México: 2006.



La Atención Educativa a
los Niños y Niñas Indígenas en la
Ciudad de México

La Atención Educativa a los Niños y Niñas Indígenas en la Ciudad de México

*José Francisco Lara**
Panelista

Niyalpaki pampa nu mits me lagua nahuatl
Mi corazón se regocija, se llena de alegría al encontrarme contigo. Creo que gran parte de la filosofía de esta conferencia internacional tiene el espíritu de lo planteado aquí.

Mi participación como panelista en esta conferencia internacional es en el contexto de la ponencia presentada por la profesora Silvia Schmelkes, en su condición de Coordinadora General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México.

199

Se dice que el siglo XXI es el siglo de la movilidad humana, de las migraciones, pero este fenómeno se inició hace muchos siglos, se acentuó en el siglo XX y sin duda seguirá creciendo. La globalización desafortunadamente trae consigo, entre muchas otras cosas, una polarización del mundo entre países cada vez más ricos y países cada vez más pobres. Al interior de los países el modelo imperante de producción y consumo también genera polarización, de forma tal que hay grupos humanos que no pueden ya sobrevivir o hacerlo con la dignidad deseada en sus lugares de origen.

* Profesor de Educación Intercultural Bilingüe, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Secretaría de Educación Pública SEP-México.

Este es un fenómeno esencialmente económico y planetario que explica en parte las migraciones en la historia contemporánea. Ustedes tienen allí una imagen muy triste de las migraciones indígenas. En el caso de América Latina y muy particularmente del mexicano, este fenómeno ha sido agravado por el abandono del campo.

La descampesinización de un país que es tradicionalmente agrícola ha formado parte del modelo de desarrollo adoptado desde mediados del siglo XX y ha sido exacerbado en las últimas décadas del mismo, a raíz de la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) con América del Norte. Ello ha traído consigo un progresivo deterioro de las tierras destinadas a la agricultura debido al retiro del apoyo técnico y financiero al campo minifundista temporalero del país, territorio en el cual se ubican la mayor parte de los pueblos indígenas de México, que constituyen el 10% de la población nacional.

Sin embargo, estas no son las únicas causas de las migraciones de la población indígena, como ha comentado Otilia. Los desastres naturales, los conflictos políticos han provocado la migración indígena de Guatemala a regiones transfronterizas y la consecuente apertura de zonas de colonización.

La complejidad de la situación descrita da origen a la migración indígena, muchas veces obligada, no deseada, en busca de la sobrevivencia personal y familiar. Generalmente es iniciada por los jóvenes y adultos varones en forma estacional, pero con el tiempo ésta se va volviendo definitiva y los pioneros se llevan poco a poco al resto de la familia.

En el México actual podemos ver simultáneamente en las regiones del país las diferentes etapas de este proceso: poblados en los que no hay hombres jóvenes y adultos sino sólo mujeres, ancianos y niños; poblados en donde sólo quedan ancianos y niños; poblados que están prácticamente deshabitados. La población indígena que se ve obligada a migrar por razones de sobrevivencia personal y familiar deja a muchas comunidades en condiciones de mayor pobreza; migra a las grandes plantaciones de exportación ubicadas en el norte del país, donde laboran alrededor de seis meses del año en condiciones deplorables de trabajo. Muchos emigran a las ciudades, primero a las megalópolis, (ciudad de México, Monterrey, Guadalajara, Puebla, Tijuana, Ciudad Juárez), así como a las ciudades cercanas a las regiones densas en población indígena (Chiapas, San Cristóbal de Las Casas, la ciudad de Oaxaca, Mérida) y con el tiempo a las ciudades medianas y pequeñas.

201

Según datos del INEGI el número total de personas hablantes de lengua indígena en zonas metropolitanas del país en el 2000 era de 978.594 y en el 2005 disminuyó a 889.155. Ya lo explicaba muy bien Christian, algunas de las posibles causas por las que pudiera darse este cambio es por razones conceptuales y metodológicas. Pero a su vez estamos viendo que en algunas zonas metropolitanas la población hablante de lengua indígena está creciendo a un ritmo mayor que el de la población total. El caso más notable es el de Monterrey. En el año 2000 la población de 5 años y más era de 2.923.890, para el año 2005 la población hablante de lengua indígena se incrementó a 3.241.241; un crecimiento con una variación del 10,9% del 2000 a 2005.

En el valle de México, los indígenas empiezan a buscar otros destinos. Las consecuencias de este fenómeno son de enorme importancia: la multiculturalidad se vive en espacios cada vez más reducidos. Hasta hace algunos años cuando hablábamos de multiculturalidad, nos referíamos a la coexistencia en un mismo territorio de grupos culturales y pueblos diferentes. Aunque las relaciones entre estos grupos y pueblos siempre se han dado y el fenómeno de la subordinación cultural ha sido característico de las mismas desde la conquista, estas relaciones se circunscribían a los encuentros de los indígenas con los mercados de insumos, de bienes de trabajo, de venta de sus productos, con los caciques que dominaban económica y políticamente a los pueblos y comunidades y en muchos casos, hasta hoy día, aún ejercen autoridad en regiones indígenas enteras. En sus relaciones con el Gobierno asumían tareas de legalización de trámites y de administración de la justicia, pero cada grupo cultural se mantenía en los confines regionales de origen. Ahora la multiculturalidad ha pasado a ser no sólo coexistencia sino también convivencia en los mercados, las fábricas, las iglesias, etc.

Los diversos pueblos conviven entre sí y con los población mestiza urbana. Esta convivencia refleja situaciones claras de discriminación y de potencial conflicto, situación que es propicia para el cultivo de precariedad en las condiciones de vida con la que esta población subsiste en las ciudades. Se valen de redes de paisanaje, parentesco y compadrazgo para hacer su primera entrada a la zona urbana, en condiciones difíciles. Hasta que no pueden desarrollar una actividad económica relativamente estable e independizar su vivienda, generalmente viven en los cinturones de miseria

de las grandes ciudades con lo que ello trae consigo: ausencia de servicios, hacinamiento e inseguridad. Por otra parte, el acceso al empleo formal es muy escaso debido a la baja escolaridad con la que estos migrantes llegan al área urbana; un gran número de ellos se dedican a la venta ambulante –producción de artesanías–, a la mendicidad e incluso en ocasiones a la prostitución. En la ciudad se enfrentan a la discriminación de una sociedad racista que no ha podido comprender que la pobreza económica no es lo mismo que la pobreza cultural y que incluso atribuye la pobreza económica a la pobreza cultural. Las redes de paisanaje, parentesco y compadrazgo ayudan a paliar este problema.

Muchas veces y en su relación con otros, los indígenas prefieren ocultar su origen étnico, por eso su presencia en las ciudades ha sido caracterizada como invisible. Entre ellos, sin embargo, mantienen lazos estrechos así como con sus comunidades de origen, lo que les dota de herramientas de resistencia contra la pérdida absoluta de su cultura. Los vínculos de paisanaje ayudan a preservar los núcleos duros de su cultura al presentar el contexto necesario para mantener vivo el uso de la lengua materna, como formas de estructuración de la vida socio-religiosa, por ejemplo, a través de las mayordomías y los sistemas de cargos, la celebración de festividades y rituales, la reproducción de la vida cultural cotidiana como la comida. Este tipo de elementos siguen dando sentido a su vida colectiva en un contexto ajeno y hostil.

La cultura necesariamente se dinamiza en un contexto diferente pero lo esencial se conserva, al menos durante las primeras dos generaciones. También podemos encontrar que las personas

indígenas generalmente tienen una valoración muy alta de la institucionalidad de la escuela y generalmente la ven como una puerta de entrada a la sociedad de destino, pero desafortunadamente la discriminación educativa lleva a la deserción y en muchas ocasiones a la asimilación.

Esto se puede constatar en los datos de la probabilidad de exclusión escolar de alumnos indígenas y no indígenas del Distrito Federal; concretamente en dos grupos de edades, de 5 a 9 años y de 10 a 14 años en población hablante de lengua indígena.

En el primer grupo etario el índice de inasistencia en el 2000 fue de 15,9%, esa misma población en el 2005 fue de 8,2%. Se puede observar una notable disminución pero aun así el índice de inasistencia de la población no hablante de lengua indígena es el 2,5% en el 2005. En términos comparativos es tres veces mayor el de los hablantes de lengua indígena en relación con los no hablantes de lengua no indígena.

Con respecto al rango de edad de 10 a 14 años la proporción se eleva a cinco veces en los hablantes de lengua indígena, es decir, 17,6%. En la población no hablante de lengua indígena es de 3,2%. Entonces se puede afirmar que las probabilidades de que las personas indígenas sean excluidas de la escuela son muy altas.

Vamos a presentar a continuación tres experiencias acerca de lo que han sido los esfuerzos que se han llevado a cabo en torno a la educación intercultural de los indígenas urbanos. En primer lugar la experiencia de Tijuana, en Baja California, en la frontera con Estados Unidos. Luego la

experiencia de Nuevo León, principalmente en la ciudad de Monterrey. Finalmente, la experiencia del Distrito Federal en el centro del país.

La experiencia de Tijuana, en Baja California, fue a través de una educación indígena intercultural bilingüe. Se realizó con el apoyo de docentes mixtecos, ya que las familias mixtecas son principalmente las que migraban a esta ciudad. También la educación intercultural no bilingüe se extendió a las escuelas generales. Aquí lo que se buscaba es la recuperación y la valoración de la cultura propia y el diálogo con otras culturas a través de la creación de ambientes multiculturales. En estas experiencias se ha visto que hay algunos indicios de mejora en el rendimiento académico del alumnado. Asimismo se ha involucrado a la familia como un factor muy importante para garantizar el rendimiento no solamente académico de los niños, sino también la mejora del ambiente escolar al interior del aula.

205

En Nuevo León varias escuelas que estaban recibiendo niños indígenas pidieron apoyo a la Secretaría de Educación. Allí vino una estrategia de educación intercultural dirigida precisamente a escuelas generales que atendían a esta población. Aquí lo que se buscaba era promover la tolerancia y el intercambio enriquecedor entre las culturas. Se pidió a Oaxaca el apoyo de docentes indígenas bilingües. Llegaron docentes especializados, se realizó una actualización docente en educación intercultural y la difusión de la educación intercultural a la sociedad en eventos masivos. Lo que se ha logrado con esto es que principalmente haya en la sociedad de Nuevo León la posibilidad de mayor conocimiento y respeto a otras culturas.

El Distrito Federal es una de las ciudades más indígenas de América Latina, donde más de 400 mil indígenas viven y representan a más de 62 pueblos. Allí lo que se ha buscado son tres aspectos importantes: i) el conocimiento de toda nuestra gran diversidad cultural, ii) el respeto (nadie puede respetar lo que no conoce a fondo) y iii) el aprecio y la valoración de la diversidad cultural, étnica y lingüística.

Hemos capacitado en educación intercultural a prácticamente todos los agentes educativos que están dentro de este sistema educativo en el Distrito Federal. Se han realizado acompañamientos y asesorías pedagógicas, incluso de manera directa en sus escuelas. Aquí lo que se ha propiciado es la educación intercultural para todos, buscando atacar las actitudes racistas.

206

El diseño y distribución de recursos didácticos contó con el apoyo de UNICEF. Se ha enfatizado la participación de padres y madres de familia y la intervención de educadores hablantes de lenguas indígenas en la educación preescolar, con niños monolingües que apoyan a las maestras y maestros con la enseñanza de su lengua y su cultura. En esta experiencia se han realizado tres publicaciones. Una es *Explorando nuestros materiales de primaria para la educación intercultural*, con dos cuadernillos, uno de Educación Intercultural Bilingüe hace referencia a los choles, y el otro es de fichas de recreación y de trabajo. Este material se titula *Ventana a mi comunidad*, donde los niños son los que presentan sus diferentes comunidades. A través de esta atención pedagógica a la diversidad cultural, étnica y lingüística, se logra la disminución de actitudes y prácticas discriminatorias. Encontramos que hay una mayor

sensibilidad hacia la diversidad como ventaja pedagógica y un cambio de actitud positiva en los docentes y directivos hacia los alumnos indígenas de diferentes niveles y de diferentes grados.

Este esfuerzo intencionado de educación intercultural a través de una formación inicial y continua de los docentes es indispensable. La ciudad debe acoger, vivir, disfrutar y valorar la diversidad. También necesitamos recabar evidencias de que la educación intercultural mejora la calidad educativa, ya que si tenemos los indicios reales de una manera sólida podremos verdaderamente tener más argumentos para destinar muchos mayores recursos a estos esfuerzos. Por otra parte, coincidimos en que hay que fortalecer a las organizaciones de indígenas urbanos. La Asamblea de Migrantes Urbanos es una de las asociaciones que apoya mucho a los indígenas. Hemos buscado su colaboración en estos esfuerzos, ellos nos ayudaron con dar a conocer *Ventana a mi comunidad*.

Gestión de la Educación
Intercultural Bilingüe en el Sector
Urbano en Ecuador



Gestión de la Educación Intercultural Bilingüe en el Sector Urbano en Ecuador

*Amable Hurtado**
Panelista

Base legal

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe de Ecuador fue creado el 15 de noviembre de 1988, mediante Decreto Ejecutivo 203. En este instrumento legal se reforma el Reglamento General de la Ley de Educación que entre sus funciones responsabiliza a la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) del desarrollo de un currículo apropiado para cada uno de los sistemas y modalidades de educación intercultural bilingüe.

210

Mediante Ley N° 150 del 15 de abril de 1992, publicado en el Registro Oficial N° 918 del 20 de mismo mes y año, eleva a la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a la categoría de organismo técnico, administrativo y financiero descentralizado.

El artículo 27 de la Constitución de la República determina que “en los sistemas de educación que se desarrollan en las zonas de predominante población indígena se utilice como lengua principal de educación el kichwa a la lengua de la cultura respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural”.

* Director Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi, Ecuador.

Introducción

Ecuador es un país multilingüe y pluricultural conformado por pueblos indígenas, población negra y población mestiza. Los pueblos indígenas se encuentran en tres regiones del país: en la Costa los awas, chachis, tsachila y eperas; en la Sierra los kichwas; en la Amazonía los a'ís (ofanes), sionas, secoyas, záparos, waos, kichwas y los shuaras acharas. Todos ellos mantienen una lengua y cultura propia. Ello constituye una de las riquezas culturales de la nación ecuatoriana.

Desde la creación del Sistema Educativo Intercultural Bilingüe (SEIB) han transcurrido 18 años de vida institucional. Se han obtenido importantes logros y se han presentado algunas limitaciones. La Educación Intercultural Bilingüe se concentró en el 98 % en el sector rural y el 2 % en el sector urbano, atendiendo a la población inmigrante del sector rural.

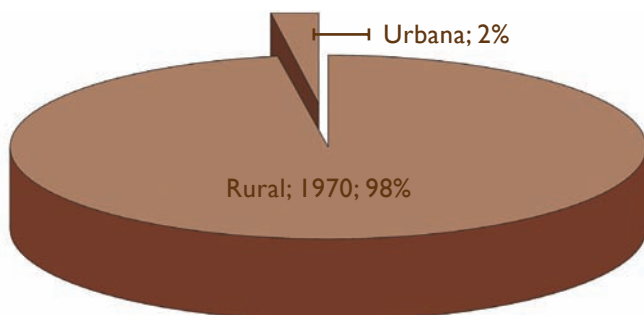
211

Fines de la Educación Intercultural Bilingüe

- Apoyar en el fortalecimiento de la interculturalidad de la sociedad ecuatoriana.
- Fortalecer la identidad cultural y la organización de los pueblos indígenas.
- Contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de la calidad de vida de los pueblos indígenas.

Cobertura de la EIB

Establecimientos del sistema EIB, según zonas.



Población estudiantil

212

Zonas	Plantel	Hombres	Mujeres	Total
Rural	1.970	48.704	46.373	95.077
Urbano	42	2.360	2.123	4.483
Total	2.012	51.064	48.496	99.560

Avances técnico-pedagógicos

- Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)
- Rediseño curricular
- Kukayu pedagógico

Implementación de la agenda mínima de la niñez y la adolescencia.

- Territorio, identidad y cultura
- Salud y nutrición

- Educación Intercultural Bilingüe
- Protección social

Gracias por permitir compartir las acciones que venimos realizando en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador ya que los indígenas y campesinos, como decía Dolores Cacuango, “*Somos como la paja del páramo aunque lo corten y quemem volveremos a crecer*”.

Comentarios y preguntas a los panelistas

*Rafael Soriano**

Quiero en primer lugar agradecer a los ponentes por la forma tan brillante en la que han expuesto temas de naturaleza tan compleja y ante los cuales, obviamente, las respuestas no son fáciles.

213

Quisiera preguntarles a los ponentes indígenas y a los no indígenas, ¿cuáles son los aportes que esperan o que creen que una cooperación internacional debe hacer para facilitar todos estos objetivos y reivindicaciones que son el propósito de esta reunión? y al mismo tiempo ¿cuáles son aquellas prácticas que la Cooperación Internacional hace y que no debería hacer en atención a las cuestiones que se han planteado a lo largo de la jornada de hoy? Por otra parte, ya que el tema que nos convoca es específicamente el del trabajo con indígenas urbanos, ¿cuál sería el sesgo que una

* Representante de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

cooperación debe dar a su trabajo con pueblos indígenas que viven en núcleos urbanos?

Permítanme también compartir con ustedes unas breves reflexiones. Nuestra filosofía de intervención no es la de hacer aquello que creemos que hay que hacer sino la de preguntar a los destinatarios de nuestras actividades, ¿qué podemos hacer por ustedes en base a los recursos y a las capacidades que, en este caso, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo tiene? Esta forma de actuar no impide que tengamos algunos principios y objetivos que guían nuestras intervenciones.

214

En primer lugar, me parece fundamental la idea de construcción de ciudadanía –que se ha mencionado repetidamente esta mañana y esta tarde– en el sentido del reconocimiento de los derechos y de las libertades que a toda persona por el mero hecho de serlo le corresponden, y junto con ello, la existencia de mecanismos para la defensa efectiva de los derechos –en el caso de los pueblos indígenas individuales y colectivos– que le son inherentes.

En segundo lugar, nuestra filosofía de intervención como cooperación no es otra que la del acompañamiento de procesos de inclusión que, en este caso, parten del reconocimiento de una situación de exclusión secular a todos los niveles, no únicamente vinculada al acceso limitado a bienes y servicios sociales sino que en el caso de los pueblos indígenas está singularmente ligada a la falta de reconocimiento de esos derechos, de ese desarrollo con identidad que está en la base de sus reivindicaciones y de su propia existencia. Por ese motivo, estimo de suma importancia incorporar el

concepto de la interculturalidad no sólo dentro de las intervenciones de las agencias de desarrollo, sino en el conjunto de las políticas nacionales que los Estados tienen que desarrollar para favorecer los procesos de inclusión. Necesitamos que la interculturalidad sea la de todos, especialmente la de las sociedades dominantes, para que aprendan que la riqueza de sus sociedades, la pluralidad de las culturas que conviven en un Estado determinado, se fundamenta en el principio de la igualdad de culturas y que, por lo tanto, asienten y participen de ese objetivo.

Teófilo Layme

Quiero hacer una pregunta a la compañera de Guatemala, viendo un poco la experiencia de Bolivia, donde actualmente creció el monolingüismo pese a que existe educación intercultural bilingüe. Entre 1992 y 2001 el censo demuestra que hubo un 7% de crecimiento del monolingüismo del castellano en Bolivia. El Gobierno actual plantea una educación trilingüe en su proyecto de ley, ya que el 6% de la población boliviana es trilingüe, habla quechua, castellano y aymara. Quiero saber si en Guatemala también existen habitantes que hablan dos lenguas indígenas más el castellano.

215

También quiero hacer una pregunta al compañero de Ecuador. El idioma quechua de Ecuador y el de Bolivia se expresan de manera casi similar pero son diferentes en su escritura, entonces, ¿qué se hace si se están disgregando los quechuas?, el quechua ecuatoriano con el castellano, el quechua boliviano con el castellano. Parece que falta un trabajo a ese nivel paralelo para no formar islas de quechua en vez de unificar. ¿Existe alguna institución que se ocupe de este tema?

*Nathan Pravia Lacayo**

Mi pregunta es para el hermano ecuatoriano. Cuando se refería a los maestros hispano-hablantes, ¿por qué habiendo indígenas con capacidad de dirigir la educación bilingüe se permite que haya maestros que hablan sólo un idioma y éste no sea un idioma de pueblos indígenas?

*Brooklyn Rivera***

Después de escuchar la experiencia de los cuatro países, todo indica que el mayor esfuerzo de la educación bilingüe intercultural está sobre los hombros de la sociedad civil. Todo indica que hay muy poco compromiso y respaldo estatal y eso señala que los Gobiernos priorizan el aprendizaje de otros idiomas externos. Es decir, más bien se impulsa y apoya el aprendizaje de otros idiomas y no los idiomas indígenas. Conocemos que estos programas que existen en los países se sustentan también en la cooperación externa y no en los recursos propios de los Estados y es por eso que no se ha avanzado, no ha tenido el empuje de debía tener. La pregunta es si tienen futuro estos programas sustentados únicamente en los propios pueblos indígenas y en el apoyo internacional sin que los Estados se comprometan.

En segundo lugar habría que reflexionar sobre este enfoque de educación bilingüe intercultural. ¿Es algo pertinente para los pueblos indígenas? Porque estamos hablando de que impulsamos un marco multicultural, que como se ha mencionado es más liberal, más teórico, más de expresión

* Consejero Indígena de Honduras ante el Fondo Indígena.

** Consejero Indígena de Nicaragua ante el Fondo Indígena.

que realidad; y si los indígenas hacen un esfuerzo por interactuar con la sociedad, que es asimétrica, que es monocultural, dominante y discriminatoria, que es totalmente una sociedad asimilacionista, entonces cabe la pregunta de si este enfoque va a llevar a algún lado realmente liberador para los pueblos indígenas o a lo mejor vamos a sucumbir y tarde o temprano vamos a llegar a la asimilación. ¿Por qué no planteamos el enfoque? o ¿por qué menospreciamos el enfoque de una educación indígena propia? ¿Por qué no impulsamos este enfoque de una educación de los pueblos indígenas buscando la equidad, la interacción más paritaria, más justa, más balanceada que sería una educación propia, sustentada en la cosmovisión, en la cultura, en la historia, en los valores propios de los indígenas?

*Ayle Osorio**

217

Mi pregunta es, ¿cómo estos proyectos ven la interculturalidad y la educación intercultural? Es como una forma de preparar al indígena para el mundo del mestizo o como una forma de educar al blanco para aceptar al indígena. Si es así me parecería que estamos cayendo en lo que no queremos, que es la exclusión. O es como un espacio donde las diferencias culturales puedan convivir, si esta es la opción, entonces ¿para qué crear escuelas y universidades indígenas y no abrir las escuelas ya existentes para cobijar la diversidad? La tercera opción es ir más allá todavía, a una educación intercultural que valore a nivel de Estado los conocimientos de los indígenas, otorgando diplomas

* Aymara, Qullana, sociólogo, investigador, consultor en cosmovisión, tecnología, saberes y paradigma de vida de los pueblos andinos y temas indígenas, Director, responsable de Gestión cultural del GMEA y docente de Maestría de Agruco UMSS Cbba. Bolivia.

a las comadronas, a los chamanes, a los curanderos, al artesano o al bilingüe de una lengua indígena y el castellano.

*Simón Yampara**

Estoy pensando en este asunto de lo indígena y lo no indígena, porque implícitamente estamos aceptando el planteamiento que he realizado anteriormente de las matrices civilizatorio-culturales. Ahora hay inclusión, pero ¿quién incluye a quien? y ¿sobre qué valores se incluye? Se habla de inclusión, la Cooperación Española nos dijo que están trabajando en ese sentido, pero ¿cómo?

218

Por otro lado hay muchos recursos. Por lo menos en el caso boliviano tengo algún conocimiento de la cooperación para la cuestión de la educación, pero los resultados parece que son a la inversa de los buscados. ¿Qué está pasando ahí? La reflexión planteada es ¿será realmente para descubrir cosas, potencialidades educativas o más bien será para encubrir cosas y simular la proyección y luego asimilar si se quiere en la matriz siempre occidental?

Por otra parte se está enseñando con título de bilingüismo, trilingüismo o lo que fuera, el aymarañol o el quechuañol, y no necesariamente el aymara y el quechua técnico.

Otro tema es ¿por qué pensar la interculturalidad sólo entre indígenas urbanos y no para los urbanos no indígenas?, ¿eso es interculturalidad realmente? En Bolivia hay ghetsos colegios donde

* Miembro de la organización Yori Yoreme, organización para la educación intercultural y educación no formal.

inclusive la malla curricular es definida en otro país y se habla en un idioma extranjero.

En cuanto a las preguntas sobre la ritualidad y la cosmogonía, ¿cómo se tratan estas cuestiones en el proceso de la educación intercultural?, ¿qué se hace con la religión católica, apostólica, romana?, ¿qué se hace con el diseño de la malla curricular?, ¿cómo se trata ese paradigma de vida y cuál es la filosofía educativa y cómo se traza esta cuestión de la malla curricular en las dos matríces civilizatorio-culturales o seguimos en una especie de monoculturalismo pero le damos el apellido de plurimulticultural?

Pilar Larreamendi

En resumen algo que se ha podido ver a través de la presentación de las experiencias es la necesidad de definir una estrategia para asegurar que la política pública educativa vaya más allá de reconocer un método, una forma instrumental. Hay grandes esfuerzos por parte de la sociedad civil organizada indígena a través de sus organizaciones que en muchas ocasiones ya cuentan con décadas de experiencia, sin embargo parece que la política de Estado no refleja, no responde o no reconoce ese esfuerzo. De ello se puede inferir que tampoco se está reflejando en una política de Estado consistente ni en un compromiso del resto de la sociedad. Tal vez esa es una pregunta que deberíamos hacernos, ¿qué se debería incluir o cuáles serían los pasos a seguir en la sistematización de estas experiencias que puedan orientar a un mayor compromiso al Estado en general?

*Leonor Villagra**

En las conclusiones no debemos olvidar mencionar que nuestros países son racistas. Están en contra de nuestros pueblos y de las políticas educativas indígenas. La cultura es un lujo.

Por otro lado, Simón Yampara dice que no le tiene miedo a la mundialización ni a la globalización, pero yo sí le tengo miedo, porque actualmente se implementan unas políticas económicas que están destruyendo las poblaciones indígenas. Por ejemplo en Ecuador, debido a la explotación de los pozos de petróleo, las mareas negras invaden la Amazonía peruana. Actualmente se está implementando el cultivo de la soya en la Amazonía brasileña. Todo eso no se dice, o sea, los indígenas están luchando en América Latina por la defensa de la diversidad biológica, luchan por nuestras riquezas medicinales y nuestras plantas medicinales.

220

*Tomás Lozano Escribano***

¿Cuál es la causa de la emigración de las comunidades indígenas a los espacios urbanos? Al fin y al cabo este fenómeno es paralelo a la tendencia universal y antigua de la emigración de las áreas campesinas y rurales a las grandes ciudades. No son sólo los indígenas los que emigran, son en general todos los campesinos y España tiene el mismo problema de la inmigración de las masas rurales a la ciudad. Sólo hay una comunidad autónoma en España, la comunidad de Extremadura, que ha frenado esa tendencia y

* Representante de la Asociación Cultural Nazca de Perú.

** Embajador del Gobierno del Reino de España (QDDG).

sus pueblos no sólo no disminuyen su población sino que la aumentan. Esta dinámica se explica porque el Gobierno y las políticas públicas de Extremadura han llevado a los pueblos, a las pequeñas localidades, las tecnologías modernas: las tecnologías de la comunicación y de la educación, el bienestar, el deporte.

La segunda pregunta, ¿por qué esa parte importantísima de los tratados de paz que era la parte de los protocolos y de las leyes nuevas que se esperaban sobre los indígenas, no entró en vigor? y ¿qué esperanzas hay de que esa parte de los tratados de paz se ponga en activo?

*Otilia Lux**

Tengo una crítica a la educación bilingüe intercultural. Toda la vida se enfocó como metodología y nunca como política. Nuestro desafío es ver cómo se define una política; este es el reto para el Fondo Indígena y la Cooperación Internacional. Siempre ha habido muchos e interminables seminarios sobre pedagogía, sobre la elaboración de materiales, sobre el curriculum etc., pero la política se ha quedado ahí, ni mucho menos se ha pensado en una política sostenible. Ese es un primer desafío. Tampoco hemos peleado por la calidad de la educación ni por la inversión. Entonces ¿dónde están nuestros esfuerzos?

221

En cuanto al presupuesto, cuando pensamos en un aprendizaje intercultural es obvio que lo

* Vicepresidenta del Foro Permanente de las Naciones Unidas sobre Cuestiones Indígenas

estamos planteando para todos. Siempre hablé de los 12 millones de guatemaltecos y guatemaltecas, porque ni siquiera planteábamos lo que hoy por la mañana proponía el Presidente del Fondo Indígena. Hoy estamos en un amanecer en Guatemala, pero ni siquiera con eso empezamos, siempre comenzamos poniendo la fecha del calendario gregoriano. Ustedes los aymaras y quechuas también tienen un calendario propio.

222 Conozco en Guatemala una escuela ladina, o sea mestiza, en la que todos tienen la gráfica del nahual. Sin embargo –dice la maestra–, yo no puedo tratar igual al imosh que al esh ni mucho menos al niño acaban que al quej, porque cada nahual tiene su forma de ser. Esto es lo que conocemos como la individualización. Es decir ¿dónde se puede ayudar a los niños? Sólo a modo de ejemplo, para hablar del proyecto de vida desde la perspectiva maya, y ahí me vuelvo crítica, hay mucho maestro indígena y padre de familia que no quiere educación bilingüe en Guatemala.

Como es un proyecto político tenemos que eliminar la discriminación y el racismo. Entonces la educación intercultural debe ser para todos. Por ejemplo, en Guatemala necesitamos que la educación bilingüe intercultural sea para un millón de niños. La interculturalidad además de ser una comunicación, también encierra un comportamiento, encierra una actitud, pero recordemos que es una política. Entonces, yo creo que la interculturalidad es más bien una vivencia, es actitud y comportamiento. Por otro lado también es un reto para la Cooperación Internacional.

También soy crítico en la cuestión educativa, ya que muchas veces educación bilingüe es únicamente entre comillas, ya que estamos haciendo lo mismo, con los mismos contenidos, a lo mejor hispanos. Decía, hay que profesionalizar. Hubiese sido gratificante hacer en este foro nuestra ponencia en nuestro idioma y que existiesen intérpretes, pues ahí podríamos decir que estamos al mismo nivel, latinoamericanos y europeos haciendo interculturalidad. Ahí estaríamos dando a conocer nuestro idioma como indígenas. Entonces esto también tendríamos que ir cambiándolo; hagamos una revolución, una transformación, pero entre nosotros mismos, tomando conciencia de esto que estoy diciendo.

Por otra parte, manifesté que antes teníamos maestros hispano-hablantes. Hoy estamos superando esta situación con educadores de las mismas comunidades, pero hay resistencia. ¿Por qué esta resistencia por el maltrato que se ha recibido antes?, el mismo indígena dice “ya no quiero seguir así, si es que hablo quechua o hablo otra lengua igual me están discriminando, me dejan a un lado”. Ese es el resentimiento para no querer asumir la identidad indígena y hacer educación intercultural bilingüe. Por otro lado, está la cuestión de la lengua, si hablamos la misma, el quechua en Bolivia y el quechua en el Ecuador, por qué no conformar la Academia de Lengua. Eso es importante y ahí también la Cooperación Internacional puede ayudar.

* Director Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi, Ecuador.

Con respecto a la preocupación sobre el concepto de tolerancia neoliberal, creo que no es eso lo que estamos buscando en México. Lo que buscamos es una interculturalidad plena, una relación en planos de igualdad, un enriquecimiento mutuo, no poner en tramos paralelos, sino verdaderamente lograr esa compenetración a partir de la diversidad, pero que esa nos enriquezca; creo que de esa forma consideramos nosotros la interculturalidad. Es imposible que México o que los demás países puedan florecer sólo en rieles paralelos, si no se da esta interculturalidad sería muy difícil que la educación bilingüe tuviera éxito.

224

Anteriormente se han preguntado si los rituales están en el contexto de la escuela, ¡pues claro que están en el contexto de la escuela!, porque para nosotros la naturaleza es todo. Por otra parte, la cuestión de fondo es el conocimiento de nosotros como pueblos indígenas y cómo debe reproducirse ese conocimiento; porque el problema es que en muchos casos se está perdiendo esa sabiduría. Entonces ¿cómo hacer para que se replique en un espacio realmente de autonomía? Por otra parte cuando hablamos de modelos de vida, pues nosotros hemos hablado claramente de planes de vida ¿debe estar en la integralidad de esos planes de vida? Definitivamente no debemos centrarnos solamente en el proceso de educación porque por eso hablamos de la integralidad. No es el proceso de educación solo el que soluciona el problema de la pervivencia de los pueblos o de su liberación.

* Profesor de Educación Intercultural Bilingüe, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Secretaría de Educación Pública SEP-México.



Síntesis y Comentarios

Panel II

Educación y Formación
Profesional para los
Indígenas Urbanos

Relaciones entre las Políticas
Lingüísticas y Educativas
Gubernamentales y las
Necesidades y Oportunidades
de los Indígenas Migrantes
en las Ciudades

Educación y Formación Profesional
para los Indígenas Urbanos
Relaciones entre las Políticas Lingüísticas
y Educativas Gubernamentales y las
Necesidades y Oportunidades de los
Indígenas Migrantes
en las Ciudades

*Luis Enrique López**
Moderador

En el continente la experiencia está más focalizada todavía en el mundo rural que en el urbano. En la zona urbana la Educación Bilingüe Intercultural requiere aún de mayor reflexión y de mayor experiencia, pero hay algunas señales interesantes en el camino, por ejemplo, las experiencias que se van desarrollando en el D.F. abren perspectivas interesantes para motivar la reflexión sobre qué se podría hacer en la zona urbana. En segundo lugar, creo que también nos falta más reflexión respecto a la escuela como instrumento de construcción ciudadana, ese ha sido el papel histórico que se le asignó y es un aspecto al que todavía no estamos dando la suficiente importancia.

Cuando el CRIC dice que ellos tomaron control de la educación como un proyecto de resistencia a la desaparición como pueblos, se muestra una idea embrionaria muy interesante para poder trabajar más desde una perspectiva indígena intercultural, en cuanto al papel que la escuela debería cumplir en la construcción de un nuevo tipo

227

* Asesor Técnico Principal, Proyecto de Apoyo a la Universidad Indígena Intercultural, convenio Fondo Indígena - Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit - GTZ GmbH

de ciudadanía en un continente que experimenta cambios políticos tan profundos, en medio del proceso de ascenso de la población indígena a la política.

También vemos que tanto en el caso ecuatoriano como en el colombiano, y en cierta medida en los otros dos, cuando se habla de validar nuestro conocimiento como tal o contar no sólo con maestros tradicionales (incorporar a los profesionales, a los ancianos, etc.), en verdad, lo que se está planteando es un desafío epistemológico a la educación, porque se está poniendo de vuelta el currículo escolar oficial, señalando que ese currículo tiene que transformarse, tiene que cambiar para dar cuenta también de nuestros propios procesos culturales. El desafío no es sólo administrativo, es también epistemológico, porque en rigor se está poniendo en cuestión la ontología del conocimiento escolar y eso nos parece sumamente interesante y muy en la línea de lo que por la mañana nos planteaba también Simón Yampara.

228

En ese sentido cabe preguntarse, por ejemplo, si la experiencia mexicana de educación intercultural en zona urbana abre también estas rutas o no; o si simplemente se trata de asegurar un mayor clima de tolerancia, palabra o noción con la cual tengo algunos conflictos porque nos remonta a ese multiculturalismo liberal, que a veces separa más que une y construye compartimentos estáticos antes que trabajar hacia esa utopía de la convivencia o de la interculturalidad.

Finalmente Amable nos decía: “tenemos ya 18 años de experiencia en el manejo de nuestra educación”; dado el tiempo transcurrido, no quiero

ser agorero ni pájaro de mal agüero pero me hace pensar que muy pronto el Estado le va a pasar la factura y le va a decir: “si hace 18 años les dimos la administración de su propia educación, queremos ver resultados”. Y me temo que los resultados van a ser en términos de esa calidad universal y no en términos de una calidad distinta de acuerdo al proceso cultural propio, porque también hemos fallado en no construir indicadores que nos permitan medir la educación bilingüe de manera distinta a como se mide la educación general.