

IGUALDAD CON DIGNIDAD

Hacia nuevas formas de actuación
con la niñez indígena
en América Latina



Para toda la infancia
Salud, Educación, Igualdad, Protección
ASI LA HUMANIDAD AVANZA

unicef 

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)
Oficina Regional para América Latina y el Caribe
Apartado 3667
Balboa Ancón
Ciudad de Panamá, República de Panamá
www.unicef.org

Documento elaborado por Luis Enrique López por encargo de la Oficina Regional del UNICEF para América Latina y el Caribe (TACRO). Este documento en su primera versión fue discutido en un taller realizado en Panamá en julio de 2003.

Agradecemos a Pedro de la Cruz (quichua), Blanca Chancoso (quichua), Fulgencio Johnson (kuna), José Domingo Caldón (coconuco), Marcos Matías (nahuatl), Noelí Pocaterra (wayuu), Otilia Lux de Coti (kaqchikel), Irma Alicia Velásquez (kaqchikel), así como a los representantes, funcionarios y asesores regionales que con sus reflexiones y conocimientos aportaron a la elaboración de este documento.

Este documento puede ser reproducido total o parcialmente, siempre y cuando se cite la fuente.

Panamá, octubre de 2004.

ISBN 92-806-3820-3

Foto de portada: ©Unicef/Tacro
Foto página opuesta: ©Unicef/Tacro
Fotos de objetos: Maisa Ferro



IGUALDAD CON DIGNIDAD

Hacia nuevas formas de actuación
con la niñez indígena
en América Latina



Somos pueblos vivos que, a pesar de haber soportado el colonialismo externo e interno por más de cinco siglos, [...] de haber sido despojados de nuestros territorios y de estar sumidos en la marginalidad, hemos sido capaces de resguardar lo máspreciado de nuestro pueblo: nuestras culturas, nuestras lenguas y nuestras posibilidades de futuro.

Froilán Condori, expresidente del Consejo Educativo de la Nación Quechua de Bolivia.

Desde 1987 el UNICEF viene desarrollando en América Latina programas en las zonas indígenas de Bolivia, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Perú y Venezuela. Estos programas procuraban asegurar el acceso a servicios básicos de calidad para garantizar la supervivencia, el bienestar y el desarrollo de todos los pueblos indígenas de la región. Para 1994, los programas en zonas indígenas se habían ampliado para atender a las poblaciones amazónicas de Bolivia, Brasil, Ecuador, Guyana, Suriname, Perú y Venezuela; sin dejar de lado a los pueblos indígenas de Nicaragua, Panamá, y Paraguay.

Con la adopción de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 se fortalece el trabajo del UNICEF en zonas indígenas a partir del reconocimiento explícito que hace la Convención sobre la importancia que tienen las tradiciones y los valores culturales de cada pueblo para la protección y el desarrollo armonioso de los niños, niñas y adolescentes. Es por ello que en el marco de la Convención, y con un enfoque de derechos, UNICEF promueve el desarrollo de programas locales y políticas públicas nacionales centradas en la adecuación cultural de los servicios *con* la población indígena, la difusión de información y el diseño de estrategias con participación directa de las organizaciones y pueblos indígenas, fortaleciendo los procesos de gerencia social local.

Sin embargo, aún se mantiene una deuda histórica con los pueblos indígenas de América Latina. La discriminación que viven se refleja prácticamente en todos los indicadores de bienestar y desarrollo humano. Los niños, niñas y adolescentes indígenas son los que más sufren, y sus derechos aún no forman parte de la agenda de desarrollo de los países, y en muchos casos ni de las propias organizaciones indígenas.

A pesar de los avances hacia el logro de las Metas de Desarrollo del Milenio, existe una marcada disparidad que afecta principalmente a los pueblos indígenas de la región. Estos rezagos pueden superarse tomando en cuenta sus aportes como lo sugirió el Secretario General de Naciones Unidas en Machu Picchu en noviembre de 2003 cuando reconoció el caudal de conocimiento y los valores de los pueblos indígenas para la erradicación de la pobreza. Las poblaciones no indígenas de América Latina deben comprender, aceptar y celebrar la diversidad cultural como parte del patrimonio de la humanidad.

El documento que presentamos a continuación es producto de un esfuerzo participativo y de consulta regional con reconocidos líderes indígenas que junto con nosotros han reflexionado acerca de cómo orientar procesos de análisis de situación y de programación con pueblos indígenas en espacios locales, regionales, nacionales e incluso plurinacionales. Este documento es una herramienta que esperamos sea utilizada por un amplio grupo de actores gubernamentales, de la sociedad civil, del movimiento social indígena y de los organismos internacionales en la programación para alcanzar las Metas de Desarrollo del Milenio.

Esperamos que este documento ayude a facilitar procesos de colaboración horizontal *entre* y *con* indígenas en contextos interculturales en los que sea posible aprender de su organización social, del conocimiento tradicional sobre desarrollo infantil, de los idiomas indígenas, de la educación intercultural, y de las prácticas socioculturales relacionadas con el ámbito de la salud y la protección social.

Confiamos en que la apuesta de todos los actores sociales coloque los derechos de la niñez y adolescencia indígena como eje central de un desarrollo con igualdad y equidad.

Nils Kastberg

Director Regional

Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe

Contenido

Siglas	6	
Introducción	7	
I. Lo indígena en América Latina	10	
II. El indígena y su territorio	16	
III. La población indígena en América Latina	23	
1. Áreas culturales indígenas	23	
2. Distribución de la población indígena	26	
3. Indígenas migrantes y desplazados	28	
4. Pueblos indígenas aislados y amenazados	32	
IV. Diversidad lingüística y cultural	36	
V. Diversidad y desigualdad social	40	
VI. Nuevas políticas indigenistas	48	
1. La educación como puntal del desarrollo indígena	53	
2. La interculturalidad y el desarrollo con identidad	59	
3. Hacia una salud intercultural	63	
VII. La niñez y la adolescencia indígenas	65	
VIII. Posibles desafíos para los Estados y la cooperación internacional	70	
1. Hacia un nuevo enfoque	70	
2. Modalidades de intervención	71	
3. La formación de recursos humanos	73	
4. La cultura propia como garantía de los derechos individuales y colectivos	74	
5. Los valores indígenas como contribución esencial a la construcción de nuevos modelos de desarrollo para la sociedad en su conjunto	75	
Notas	77	
Referencias	80	



Siglas

CENAQ	Consejo Educativo de la Nación Quechua (Bolivia)
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas
CICA	Confederación Indígena de Centro América
COICA	Coordinadora de Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica
CSUTCB	Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
COPICHAS	Coordinadora de Pueblos Indígenas el Chaco Sudamericano
CRIC	Consejo Regional Indígena del Cauca (Colombia)
FUNAI	Fundación Nacional de Indio (Brasil)
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONU	Organización de las Naciones Unidas
ONIC	Organización Nacional Indígena de Colombia
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
PROEIB Andes	Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos
RAAN	Región Autónoma del Atlántico Norte (Nicaragua)
RAAS	Región Autónoma del Atlántico Sur (Nicaragua)
URACCAN	Universidad de las Regiones Autónomas del Caribe Nicaragüense
TACRO	Oficina Regional del UNICEF para América Latina y el Caribe

Introducción

Los organismos de cooperación centran usualmente sus intervenciones en los ámbitos nacionales, a través de programas y de proyectos específicos dirigidos a poblaciones vulnerables, entre las cuales se encuentran las poblaciones indígenas en América Latina. Las acciones tienen como fin apoyar a un país determinado a resolver problemas que a menudo resultan de situaciones de inequidad que, por razones de índole diversa, surgieron en algún momento de la historia o se agudizaron desde entonces. Sin embargo, cuando se trata de atender los derechos de los pueblos indígenas de América Latina, hay que tener en cuenta que la persistencia de la mentalidad colonial determina la vulnerabilidad aún vigente en los inicios del Siglo XXI. Tal condición sólo puede ser superada si los Estados, con el apoyo de los organismos de cooperación, dirigen su atención hacia los hombres, mujeres, niños, niñas y adolescentes indígenas como miembros de pueblos históricamente oprimidos que luchan por su supervivencia como colectividades étnica y socioculturalmente diferentes.

Al centrar la atención en los pueblos indígenas de América Latina, se requerirá de un nuevo modus operandi y de arreglos institucionales diferentes. En algunos casos, habrá que pensar en acuerdos y proyectos bi o multinacionales porque, a menudo, se trata de necesidades de carácter subregional que trascienden las fronteras de un país. Esto se debe

a que los pueblos indígenas pueden habitar en lo que hoy constituyen dos o más Estados nacionales. En otros casos, quizá sea necesario pensar en una acción de tipo local circunscrita a los linderos de uno o dos municipios, o incluso al de una parte de uno de ellos o de ambos. Y es que los límites de los actuales Estados nacionales y la división geográfica interna de los países respectivos no coinciden con los linderos preexistentes antes de la llegada de los europeos. El problema se complica, además, por el hecho de que las colectividades indígenas son tolerantes ante la necesidad de compartir un mismo territorio y de convivir con gente de lengua y cultura diferente; es decir, el multilingüismo y el plurilingüismo no están reñidos con su condición, sino al contrario.

Por otro lado, en América Latina es evidente el inusitado protagonismo que los pueblos indígenas y sus organizaciones étnicas y políticas han asumido durante las últimas tres décadas con el objeto de reivindicar, cada vez con mayor fuerza, sus derechos, entre ellos el derecho a la propia existencia y al ejercicio de sus lenguas y culturas. Esta situación ha colocado a los Estados nacionales en la necesidad de modificar su legislación, y ha obligado a los organismos internacionales a pensar en disposiciones de carácter y alcance internacional dirigidas a salvaguardar los derechos que estos pueblos tienen no sólo a pensar, sentir, actuar y vivir de modo diferente, sino también y sobre todo a



©Unicef/Brasil



una existencia digna y a su propia historia. En ese contexto, diversos organismos de cooperación, entre ellos el UNICEF, han proyectado su trabajo hacia este sector y han tomado conciencia de que es menester configurar un nuevo tipo de actuación y de relación.

Este trabajo implica cambios que van más allá de las consideraciones geográfico-territoriales aquí adelantadas. Se requiere sobre todo de una verdadera cooperación, que comience con un diálogo abierto, sincero y participativo, en el que los propios indígenas, desde su visión del mundo y de las cosas, establezcan sus prioridades, estrategias y metodologías para solucionar problemas determinados que, tal vez, impiden la satisfacción de derechos ya reconocidos en la legislación nacional o internacional. Para que tal cooperación pueda darse, los funcionarios y profesionales gubernamentales y de los organismos cooperantes deben plantearse su papel como el de facilitadores en los procesos de identificación y planificación a través del diálogo y de la discusión crítica de las propuestas que pudieran surgir de esta comunicación que, por la naturaleza de los involucrados y de su historia, no podrá ser otra cosa que una comunicación intercultural.

Para que ese diálogo intercultural sea posible, es preciso darle al indígena su lugar y comprender sus particularidades y su visión, no sólo

del mundo, sino de su propio pasado, de su presente y de su futuro. Para ello, resulta indispensable tener en cuenta el rasgo cultural que lo hace objetivamente distinto al resto de los individuos que habitan un país o una región: el idioma que habla. Esa es la razón por la que, en este documento, se destacan aspectos relativos a la composición etnolingüística de la región y de los países que la componen.

Sin embargo, no es éste el objetivo particular del trabajo sino un reflejo de la realidad y un enfoque que permite visualizar la región según las diferencias socioculturales que la caracterizan. La lengua constituye una herramienta para objetivar el mosaico sociocultural y lingüístico que marca a América Latina y verla con otros ojos. Al mismo tiempo, resulta ser un instrumento que nos permite descubrir los modos diferenciados de pensar, sentir y actuar de los indígenas. Y es que la lengua no es sólo un medio de comunicación, sino el receptáculo de la cultura y el reflejo de la manera de concebir la realidad desde la que percibimos todo lo que nos rodea.

Adicionalmente, el documento destaca el papel singular que le ha tocado desempeñar a la educación en este proceso de visibilización de una problemática que se escondía tras otras consideraciones. Este factor coincide con la importancia que los propios indígenas le han asignado a la educación como instrumento

plausible de potenciar su liberación y de promover un desarrollo diferente.

El documento dirige también la mirada del lector hacia otros aspectos de la realidad indígena que permiten comprender sus particularidades, como la estrecha vinculación que establecen con la naturaleza y el territorio, la forma en que los niños y niñas se apropian del funcionamiento de su sociedad, y la prioridad que dan a la dimensión colectiva sobre la individual. Tras revisar algunos aspectos de la situación de la niñez y adolescencia, se plantea un conjunto de desafíos que orientan tanto al análisis de situaciones particulares como a la planificación de acciones con y para las poblaciones indígenas de la región.

Un documento de esta índole no puede ser exhaustivo y, por lo tanto, el lector se encontrará ante interrogantes para las que no hay aún respuestas. Estos vacíos son también consecuencia del desconocimiento de la manera de ser de estos pueblos, de sus costumbres y de datos sobre su posibilidad de acceso a los servicios que les debería prestar el Estado. Como se sabe, uno de los grandes desafíos para los Estados nacionales y para los organismos de cooperación es la desagregación de la información, atendiendo a las características socioculturales y étnicas de las poblaciones con las que trabajamos. Así lo han reconocido recientemente todos los organismos de las Naciones Unidas en el marco

del Foro Permanente sobre Asuntos Indígenas.

Un desafío adicional para todos será contribuir, en primer lugar, a la desagregación de datos sobre niñez y adolescencia indígena y, en términos más generales, a la construcción de conocimientos acerca de estos pueblos, sus necesidades, sus demandas y las condiciones en las que viven en un entorno que mantiene aún taras de la mentalidad colonial, hecho que los coloca en desventaja cuando se trata de asumir y defender los derechos que les asisten.





Lo Indígena en América Latina

Saber hoy en día quién es indígena y quién no lo es en América Latina no es tarea fácil. Los cinco siglos de opresión histórica han determinado la invisibilización de los pobladores originarios de estas tierras. El histórico afán uniformizador y los intentos fracasados de homogeneización cultural, que propugnaban la construcción de Estados nacionales mestizos y que asumían la igualdad ante la Ley de todos sus ciudadanos, llevaron incluso a negar la existencia de población indígena. Todo ello ha determinado que las estadísticas nacionales no siempre ofrezcan información diferenciada entre indígenas y no-indígenas, y que los datos existentes resulten únicamente aproximados. A nuestro entender, no se trata de un hecho involuntario sino de una política decidida de ocultamiento de una realidad que, a juicio de los gobernantes, obstaculizaba la construcción nacional; de allí que la opción fuese la de un virtual etnocidio estadístico.

En ese contexto general, desde hace varias décadas, los censos nacionales de población recogen

información sobre las lenguas¹ habladas por los individuos de un país y, gracias a ello, se ha podido inferir el número de indígenas existentes en el continente, pues a menudo conocen y usan un idioma originario americano. No obstante, hay que destacar que este procedimiento tiene sus limitaciones, dado que, como consecuencia del bajo prestigio social que ostentan las manifestaciones culturales y lingüísticas indoamericanas, muchos indígenas o han olvidado ya sus lenguas ancestrales u ocultan su conocimiento y su uso durante el censo o la encuesta.

Además, cabe precisar que no todo el que habla un idioma amerindio es indígena o se considera como tal. En los Andes, por ejemplo, se da el caso de exhacendados que manejan a la perfección el quechua pero que no por ello se consideran indígenas, como ocurre en general con la mayoría de los hablantes de guaraní que habitan en el Paraguay. En ocasiones, sin embargo, hablantes de lengua originaria, aun siendo indígenas, niegan su adscripción al pueblo respectivo.

Otro de los problemas resultantes de recurrir a la lengua conocida o hablada como el único indicador de diferenciación étnica, radica en el hecho de que, por lo general, este tipo de información se recoge de las personas mayores de cinco o seis años, quedando por consiguiente fuera de cuenta un alto número de personas. Como se sabe, las áreas de concentración de población indígena y sus familias se caracterizan por su alta fecundidad y por una perspectiva de vida menor a la del resto de la población de un país. Esto hace que las poblaciones indígenas sean

mayoritariamente jóvenes, pero que en las estadísticas aparezcan como mayores. En Chile, por ejemplo, los datos relativos a lengua hablada se recogen únicamente entre los mayores de 14 años, lo que se traduce en una sub-representación de la población. Esto conlleva a que, en el caso de algunos sectores como los de educación y salud, se impida estimar adecuadamente las necesidades de atención en general, y, en particular, de los niños y niñas. Pero lo que es peor aún es que a través de las estadísticas oficiales, se condene a la infancia indígena a una doble invisibilización: como indígenas y como niños y niñas.

Si bien tomar la lengua como indicador de diferenciación étnica en las estadísticas nos permite hoy contar al menos con información referencial de la diferencia étnica en el continente, considerar la lengua hablada como único indicador constituye un reduccionismo y una suerte de determinismo lingüístico que opaca otras consideraciones etnográficas (Grebe 1998), afectivas y aun políticas que marcan la diferenciación étnica y la construcción de subjetividades en el continente. Tal vez a ello se deba que, durante al menos una década, los institutos nacionales de estadística de la región hayan intentado subsanar esta situación, y a veces con la participación de especialistas y de líderes de organizaciones indígenas, hayan tratado de formular otros indicadores que contribuyan a mejorar el método. Así, en Guatemala se recaba ahora información sobre vestimenta y autoadscripción étnica, en Argentina, Paraguay y Venezuela sobre autoidentificación indígena, y en Chile y Colombia sobre identificación con una etnia o población indígena.

Al respecto, resulta interesante anotar que los primeros resultados de los más recientes censos de población argentinos y bolivianos, por ejemplo,

dan cuenta al año 2001 de una notable evolución en las cifras que antes se manejaban. Así, en la Argentina, de un estimado de no más de 300 mil personas en los años 60, se ha pasado a cuatro veces esa cifra, y en Bolivia, sobre todo en las zonas urbanas de este país, ha aumentado considerablemente la cantidad de indígenas y/o de individuos que se autoidentifican como tales. En cambio, Chile evidencia una disminución en una década del 10% al 6% de presencia indígena, debido, al parecer, al cambio de la pregunta censal, la misma que antes se refería únicamente al grupo étnico con el cual uno se identificaba².

Ante las limitaciones de los censos nacionales de población, que además no siempre recogen información sobre los reductos a los que es muy difícil llegar, en la década de los noventa surgieron los llamados censos indígenas, que se implementaron primero en Colombia y luego en otros países como Bolivia, Perú y Venezuela. En el caso boliviano, por ejemplo, tal práctica permitió visibilizar a la mayoría de personas indígenas y de pueblos indígenas del Oriente, Chaco y Amazonía bolivianos que, antes del censo indígena de 1994, no existían en las estadísticas del país pues figuraban como "otros".³ Una década después, esta práctica parece haber sido abandonada, sin que las organizaciones indígenas hayan reivindicado su reedición periódica, pese a que tales censos se diseñaron e implementaron con su activa participación y contaron con entrevistadores también indígenas.

Tal vez esto guarde relación con la renuencia que, en algunos casos, como el ecuatoriano, muestran algunas organizaciones ante los censos en general, oponiéndose a ellos, obstaculizándolos o instruyendo a sus miembros para que no respondan a las preguntas, o ante el temor de que la información recogida





©Unicef/Mauricio Ramos/Mexico

pueda ser utilizada en contra de sus intereses. En un momento dado, en Bolivia los campesinos temían que los datos censales pudieran ser utilizados en los planes que el gobierno elaboraba para poner en vigencia un impuesto a la tenencia de la tierra. De hecho, los datos oficiales con que se cuenta hoy respecto de la presencia indígena en Ecuador, que registran sólo un 6% de indígenas frente a estimados de otras instituciones que apuntan más bien a un 25% ó 30% de población indígena, dan cuenta de las serias limitaciones que se tienen para el registro adecuado de esta población en un país determinado.

Queda claro que no basta la información lingüística para determinar quién es indígena y es, por

diseño e implementación de planes y programas de acción dirigidos específicamente a superar las dificultades que atraviesan en la lucha por su supervivencia como colectivos social y culturalmente diferenciados⁴.

Lo cierto es que, en muchos lugares, las mismas comunidades se reivindican como indígenas y se aferran a sus particularidades; ello ocurre en Sudamérica y Centroamérica con la mayoría de las comunidades de la Amazonía o de la región mesoamericana-maya respectivamente. Se da incluso entre aquellos que ya no hablan el idioma ancestral, pero expresan el deseo de reaprender un idioma indígena para poder ser vistos como tal. La reinscripción social de la lengua indígena, sin embargo, no supone la recuperación de su uso activo y fluido, sino, a menudo, únicamente una revitalización simbólica con funciones identitarias (PROEIB Andes 2001).

En otros casos, por el uso discriminatorio que históricamente se le dio al término indígena, otras comunidades se autodefinen como campesinas, aceptando de esta forma la denominación que con fines políticos e igualitarios se les dio desde los sectores hegemónicos de las sociedades latinoamericanas. Así sucede todavía, por ejemplo, con la mayoría de comunidades de la región andina peruana, donde la población quechua puede ser mayoritaria e incluso hablar predominantemente su idioma amerindio originario⁵. Frente a ello, entre los pobladores de las comunidades andinas igualmente quechuas ubicadas en lo que hoy es Bolivia, algunos prefieren autodefinirse originarios, y perciben la denominación de indígena como propia de los pobladores de tierras bajas (del Oriente, Chaco y Amazonía). Esta autodenominación de originarios está trascendiendo los linderos bolivianos para impregnar el discurso de los líderes indígenas de otras regiones y países, como

No basta la información lingüística para determinar quién es indígena y es por ello necesario recurrir también a otro tipo de datos de índole sociocultural, pues ser indígena implica además aspectos afectivos, culturales, identitarios y políticos que determinan la autoadscripción del individuo como indígena y su pertenencia a un pueblo determinado

ello, necesario recurrir también a otro tipo de datos de índole sociocultural, pues ser indígena implica además aspectos afectivos, culturales, identitarios y políticos que determinan la autoadscripción del individuo como indígena y su pertenencia a un pueblo determinado (Sichra y López 2002). Esto ha llevado a que tanto desde la academia como desde el derecho nacional e internacional, se intente definir qué se entiende por indígena y por pueblo indígena. Establecer quién es indígena es fundamental para el

México, Venezuela y Argentina, entre otros. La denominación de pueblos originarios guarda cierta semejanza con la ya acostumbrada autoidentificación de los pueblos indígenas en el Canadá como primeras naciones (First Nations), que es incluso empleada en la legislación de ese país.

El panorama indígena latinoamericano se hace cada vez más complejo, y, como veremos más adelante, como consecuencia también de cambios jurídicos, se vive en todo el continente un proceso de reetnización o de reindianización que determina que algunas comunidades que perdieron su lengua y cuyos miembros por muchas décadas se vieron a sí mismos como campesinos, hoy reivindiquen su condición de indígenas u originarios y demanden su visibilización como diferentes. Otros, no obstante, hablan el idioma originario pero, sobre todo en los pueblos y ciudades, ocultan o niegan públicamente su condición étnica, aunque, por el contrario, otros la reclaman incluso en las ciudades.

De hecho, las ciudades latinoamericanas se han convertido en el espacio privilegiado para el surgimiento de organizaciones indígenas panétnicas, producto del descubrimiento de una condición compartida con miembros de otros grupos y localidades de los que a veces ni se tenía noción. Así, una categoría genérica como la de indígena ha sido enarbolada por las organizaciones para superar la invisibilidad a la que los reducía el uso de patronímicos que apelaban únicamente al lugar de residencia. Como lo señalaron los indígenas ecuatorianos a fines de los años 80: “con ese nombre nos oprimieron, pero con ese mismo nombre nos vamos a liberar”. La categoría genérica de indígena también ha permitido superar ciertas visiones excluyentes de lo étnico y ha posibilitado superar conflictos interétnicos incluso entre

grupos indígenas que hasta hace pocas décadas estaban en conflicto.

Para definir la condición de indígena, usualmente se echa mano de criterios diversos: el origen común, la descendencia de pueblos prehispánicos y la continuidad histórica; el asentamiento en territorios reivindicados como ancestrales y necesarios para su reproducción; la posesión de determinadas especificidades sociales, culturales y lingüísticas; formas de vida y sistemas de organización social y producción regidos por una cosmovisión, valores y mecanismos de regulación definidos también como específicos o propios, en contraposición con la manera en que viven y trabajan las sociedades hegemónicas criollo-mestizas de corte occidental; la percepción interna y externa como diferentes; y el lugar que ocupan los indígenas en el contexto de un país determinado en la estructura política, económica, social y cultural que lo rige. A todo ello debe añadirse el no menos importante criterio de la autoadscripción o la autoidentificación.

Frente a esta complejidad y para el caso de este documento nos referiremos a las definiciones de Martínez Cobo, Relator Especial de la Sub-comisión de Prevención y Protección contra la Discriminación de Minorías y Pueblos Indígenas de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) durante el período de 1972 a 1983, para definir a los pueblos y poblaciones indígenas, así como a la que se asume en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo. La definición de las Naciones Unidas de Martínez Cobo (1986:7) considera que:

Son comunidades, pueblos y naciones indígenas los que, teniendo una continuidad histórica con las sociedades anteriores a la invasión y colonización que se desarrollaron en sus territorios,





se consideran a sí mismos distintos de otros sectores de las sociedades que ahora prevalecen en estos territorios o en partes de ellos. Constituyen ahora sectores no dominantes de la sociedad y tienen la determinación de preservar, desarrollar y transmitir a las generaciones futuras sus territorios ancestrales y su identidad étnica, como base de su existencia continuada como pueblos, de conformidad con sus propios patrones culturales, sus instituciones sociales y sus sistemas jurídicos.

Por su parte, el Convenio 169 de la OIT incorpora una definición parecida que apela también a los criterios relacionados con la ascendencia indígena, la continuidad histórica, el lugar de asentamiento, el sentido de pertenencia, la consideración política referida a la condición subalterna de los pueblos y poblaciones indígenas y la conservación total o parcial de sus instituciones, cuando señala en su Art. 1:

El presente Convenio se aplica: [...] a los pueblos indígenas en países independientes, considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización y del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales, o parte de ellas.

Que 12 países de la región hayan reconocido y ratificado el Convenio 169, le otorga una especial fuerza a

su definición de pueblos y poblaciones indígenas. Los Estados latinoamericanos que han ratificado este convenio son: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Paraguay, Perú y Venezuela, encontrándose entre ellos los cinco países en los que se concentra la mayor cantidad de indígenas del continente: México, Perú, Bolivia, Guatemala y Ecuador. Entre ellos hay algunos, como Argentina, que en su nueva constitución incluyen explícitamente la denominación de pueblos.

Dadas las definiciones citadas y la aceptación internacional de la que gozan, por extensión, sería indígena quien pertenece a un pueblo indígena, aun cuando conserve o participe sólo parcialmente de la organización social y de instituciones y rasgos culturales patrimoniales históricamente indígenas, como la lengua, otras manifestaciones culturales, incluyendo la forma de vida, siempre y cuando se autoidentifique como indígena y habite en el territorio ancestral o en una ciudad.

Finalmente, y aun cuando en algunas regiones de países como Colombia, Honduras, Nicaragua y Panamá las zonas de asentamiento de población indígena coincidan con la presencia de población afrodescendiente, en este documento obviamos esta situación y nos referimos exclusivamente a la situación de la población indígena latinoamericana. La necesidad de nexos entre lo indígena y lo afrodescendiente se sustenta además en el hecho de que en algunos casos, como los del Valle del Chota, en Ecuador, o en el de los Yungas de La Paz, en Bolivia, los afrodescendientes han asumido muchas manifestaciones culturales y formas de producción andinas, de origen quechua (Ecuador) o aimara (Bolivia); algo parecido ocurre con los garífunas centroamericanos que

tienen como medio de expresión un idioma de origen indígena. No cabe duda alguna de que en muchos contextos, la discusión sobre la interculturalidad y la adopción de un enfoque intercultural relativo a los derechos civiles y socioculturales no puede llevarse a cabo al margen de la problemática, pues como comúnmente dicen muchos de sus líderes, para efectos de marginalidad y exclusión social, los negros americanos son también indígenas. Por ello, los afrocolombianos, cuyo movimiento étnico-reivindicativo es posterior al indígena, apelan también a los derechos reconocidos a los indígenas y buscan alianzas con ellos, aun cuando en Colombia los afrodescendientes constituyen más del 24,0% del total nacional y los indígenas únicamente lleguen apenas a un 2,0%. Algo parecido ocurre en Panamá, país con una población indígena que constituye el 8% de la población mientras que los afrodescendientes son el 12%. Allí los afrodescendientes son identificados como afrocoloniales (los llegados en la época colonial), y afroantillanos (llegados a principios del S. XX para la construcción del Canal de Panamá).



©Unicef/Mauricio Ramos/Mexico



El indígena y su territorio

Desde tiempos inmemoriales, el territorio ha tenido una importancia singular para los pueblos indígenas y para sus propios miembros. Además de constituir la base de su reproducción cultural y de ser un elemento constitutivo de su condición de pueblo, los indígenas latinoamericanos mantienen una especial relación con la tierra y el territorio.

El territorio no sólo posibilita su supervivencia en tanto que ofrece la tierra en la que cultivan sus productos y crían sus animales, o los bosques, la fauna y los ríos necesarios para la vida y la supervivencia; es también y sobre todo la base de su organización social y el lugar en el que interactúan y construyen redes sociales, el espacio físico y psicosocial donde nacieron y crecieron sus ancestros, donde están enterrados sus mayores y donde se encuentran sus dioses tutelares. Constituye además el espacio en el que surgieron y con el que están relacionados sus mitos de

origen y es la cuna de su historia. De allí que la noción de territorio esté estrechamente ligada a la de identidad y que la naturaleza y la tierra sean consideradas como la madre de donde los seres humanos venimos —la Pachamama o madre tierra o espacio-tiempo, madre de las sociedades andinas— y a la que, por ende, los hombres y mujeres deben cuidar e incluso criar. Por tanto, no está permitido enajenarla sino que es un deber conservarla para las generaciones venideras como su legado más preciado. El territorio vincula a los indígenas con el pasado y también con el futuro; les otorga sentido de continuidad y supervivencia como también de arraigo y pertenencia.

Pese a las diferencias históricas que es posible encontrar entre un pueblo indígena y otro y a las obvias formas distintas de asentamiento, modos de vida, patrones de manejo del medio ambiente e instituciones socioculturales que hoy caracterizan a los distintos pueblos indígenas que habitan la región, cabe recordar que antes de la invasión europea, los indígenas ejercían jurisdicción sobre el suelo que habitaban, había una relación estrecha entre sus dioses tutelares y este territorio y sus autoridades tenían potestades jurídicas, políticas y militares sobre el mismo. Como ha sido ya acertadamente señalado:

La tierra para los indígenas tenía un significado amplio, comprendiendo no sólo la superficie, sino los recursos naturales —flora, fauna, ríos, lagos, etc.— que habían en ella. En contraste con el concepto de propiedad individual propio de la cultura occidental, la tierra y los recursos eran generalmente

poseídos y utilizados en forma comunitaria por los indígenas. Ello sin perjuicio del usufructo que se entregaba a los grupos familiares, en particular en las sociedades agrícolas. (Aylwin 2002:3)

A diferencia de la visión antropocéntrica occidental, en las sociedades indígenas los seres humanos forman parte de la naturaleza, junto a otras especies y a otros seres, y ésta no puede ser objeto de uso desmedido y menos aún de explotación. A la tierra se le debe la propia existencia y por eso hay que cuidarla, honrarla, venerarla e incluso mimarla, como cuando en época de carnavales, en algunas sociedades se la adorna y se le entregan ofrendas. Tal vez a ello se debe el carácter de su propiedad⁶: la tierra como bien colectivo, que pertenece a todos los miembros de la familia ampliada, a la propia comunidad en la cual todos, de una forma u otra, son parientes por los lazos no sólo sanguíneos sino sobre todo espirituales y afectivos que los unen. Así, en las comunidades guaraníes, un individuo, incluido el foráneo, puede hacer uso de un terreno que nadie ocupa, e inclusive construir su casa sobre él, pero eso no le da el derecho a la propiedad individual sobre la tierra. Esta pertenece a toda la comunidad, a esa comunidad que acoge al foráneo y le permite vivir y trabajar en su territorio, siempre y cuando esté dispuesto a aceptar las reglas sociales y de propiedad colectiva de la tierra que rigen la convivencia en comunidad.

Visiones como las aquí brevemente descritas persisten, pese a que por cinco siglos el orden ancestral fue trastocado con la evangelización y la

A diferencia de la visión antropocéntrica occidental, en las sociedades indígenas los seres humanos forman parte de la naturaleza, junto a otras especies y a otros seres, y ésta no puede ser objeto de uso desmedido y menos aún de explotación

colonización y que el capitalismo haya penetrado ya muchas comunidades. Esta relación tan estrecha con la naturaleza hace que hasta hoy las demandas principales de los indígenas y sus organizaciones tengan que ver con la tierra y con el territorio. Aun cuando los procesos de reforma agraria implementados desde la década de los cincuenta y sesenta han reconocido el derecho individual sobre la tierra, en rigor, como mucho indígenas explícitamente lo manifiestan, tierra no es sinónimo de territorio. Tales demandas nos remiten a los primeros tiempos de la invasión europea y han sido objeto de reclamos, protestas e incluso enfrentamientos entre indígenas y no-indígenas. Y es que, desde la perspectiva indígena, sin territorio no es posible pensar ni en salud ni en educación:

La pérdida de sus tierras (esenciales para su modo de vida) ha sido una constante en la historia indígena de América Latina, y la lucha por la preservación o restitución de sus derechos agrarios está a la base de muchos de los intentos recientes de los indígenas por organizarse. La tierra y sus diversos recursos (los bosques, el agua, los animales, incluso los minerales) se ven



©Unicef/Samantha Henry





principalmente como bienes colectivos, comunales, aunque la noción de los derechos de propiedad individual ha penetrado en los indígenas después de décadas de expansión capitalista [...] La cuestión de la tierra no está aún resuelta para el campesinado indígena en América Latina, y su descuido por parte de los gobiernos —después de la ola de reformas agrarias durante los años sesenta como parte del programa de la Alianza para el Progreso— impone severas cargas a los indígenas. (Énfasis nuestro. Stavenhagen 1997:71)⁷

De hecho, es menester reconocer que el propio movimiento indígena surgió en América Latina ante la necesidad de emprender acciones de defensa de sus territorios, en unos casos, por la expropiación que supuso la constitución y continuidad de la hacienda o la invasión de madereros, cazadores, mineros y colonos, entre otros, que no sólo invadían el territorio ancestral comunitario sino que además, por medio de argucias diversas, endeudaban de por vida a los hombres y mujeres de una comunidad. Pero tal vez la fuerza que el territorio cobra en la reivindicación indígena no sólo se deba a la necesidad de contar con el espacio y los recursos materiales necesarios para asegurar la supervivencia indígena, sino al hecho de que “el territorio es [...] la base del mundo espiritual que soporta y da vitalidad a la vida” (cf. Huertas 2002:165).⁷

Así lo expresan los ngöbe panameños cuando reivindican la necesidad de que se respete y valore la integridad cultural del pueblo y que se proteja las pocas y malas tierras que hoy

habitan, porque es el único medio legal que les puede garantizar las condiciones mínimas para su sobrevivencia física y cultural como pueblo indígena (INRENAR-GTZ 1993). Tal como ellos lo plantean:

Queremos definir claramente los límites territoriales. ¡Ya no queremos límites imaginarios ni convencionales! Queremos una Comarca con propiedad colectiva de la tierra y rechazamos el espíritu individualista de la propiedad privada. La propiedad colectiva constituye uno de los valores de nuestra cultura porque nos une. La propiedad privada destruye nuestra cohesión como grupo étnico y cercena nuestro territorio. Queremos una Comarca sin terratenientes ni ganaderos dentro. Queremos una Comarca en donde nuestras autoridades sean elegidas por nuestros pueblos mediante los mecanismos democráticos que poseemos. Rechazamos las autoridades nombradas de a dedo. Queremos una comarca en donde podamos discutir con el Gobierno o con cualquier multinacional la exploración y explotación de cualquier recurso natural que exista en nuestra tierra y el derecho de negociar los beneficios que de ellos se deriven. (Ibíd.: 57)⁸

Así también lo plantea un líder coconuco colombiano, cuando con suma claridad afirma que: “Lo central es el territorio; lo demás es agua tibia. Eso está ligado a la autosubsistencia” (J.D. Landón, comunicación personal).

Y es que, en rigor, a diferencia de la

percepción occidental de las cosas, la visión indígena del territorio no considera únicamente lo físico-geográfico, ni tampoco los aspectos sociales inherentes a la vida sobre ese suelo, sino que, entre otras dimensiones, incluye también lo histórico espiritual. Ejemplo de esa visión integral es lo que destaca un líder kogui de la Sierra Nevada de Santa Marta de Colombia, cuando afirma la imposibilidad de parcelar los aspectos físicos y espirituales del territorio, al referirse al saneamiento territorial:

Para ordenar el territorio, hay que ordenar el pensamiento. Lo que nosotros entendemos por ordenamiento territorial no es sólo demarcar o delimitar un pedazo de tierra. Es mucho más profundo: se trata de ordenar el pensamiento para poder vivir bien sobre ese pedazo de tierra. O sea que el ordenamiento territorial tiene dos partes: lo espiritual, que se refiere al pensamiento, y lo físico, que se refiere a la tierra. Para nosotros, esas dos partes no se pueden separar, siempre están unidas, pues el territorio es uno solo. (Mamas Kággaba. 1994. En contratapa de Jimeno, G. y otros, comps. 1996. El énfasis nuestro.)

Así lo ven también Chirif, García y Smith (1991:27-28)⁹, cuando para el caso de los pueblos que habitan en las selvas amazónicas precisan que desde la visión indígena el territorio incluye:

Los montes, valles, ríos y lagunas que se identifican con la existencia de un pueblo indígena y que la han provisto de sus medios de vida; la riqueza heredada de sus antepasados y

el legado que están obligados a entregar a sus descendientes; un espacio en el que cada pequeña parte, cada manifestación de la vida, cada expresión de la naturaleza es sagrada en la memoria y en la experiencia colectiva de ese pueblo y que se comparte en la íntima interrelación con el resto de seres vivos respetando su natural evolución como única garantía del mutuo desenvolvimiento; [así como] el ámbito de libertad sobre el que dicho pueblo ejerce su dominio permitiéndole desarrollar sus elementos nacionales esenciales.

Desde una perspectiva tal, es comprensible que hoy las organizaciones indígenas, en particular, y los pueblos indígenas, en general, consideren que un pueblo sin territorio está condenado a la extinción, y que durante las últimas décadas reivindiquen el territorio a través de movilizaciones y reclamaciones de distinta clase. Y es que, como hemos podido apreciar, el reconocimiento de los derechos indígenas implica reconocer que los indígenas tienen derecho a recursos de distinta índole que garantizan su continuidad, así como el ejercicio, aun cuando fuere relativo, de su autonomía:

La idea indígena de territorio implica más que el reconocimiento de la propiedad de la tierra; significa la aceptación de un uso cultural. Se trata del territorio en el cual el pueblo indígena ejerce poder y un derecho a la autonomía en relación con el uso y desarrollo de su territorio.¹⁰(Jimeno 1996: 66)



©Unicef/Petrillo/Brasil



©Unicef/Melchor Herrera/Panamá

Cabe destacar, sin embargo, que tales reconocimientos ocurren en un contexto de creciente conflicto ocasionado por la diversidad de intereses presentes en la cuestión territorial y que reflejan una virtual lucha de visiones diferentes respecto a la relación del ser humano con la naturaleza. Los indígenas, como hemos visto, reivindican su derecho a la tierra como condición sine qua non de su supervivencia y del ejercicio de su libertad. Por su parte, los sectores dominantes de la

desarrollo de un país. Entran en conflicto así dos visiones contrapuestas: la del hombre como un miembro más y parte integral de la naturaleza y la del hombre como amo y señor de la misma.

Frente a ello, Angel Yandura, un líder guaraní, al establecer deslindes con la manera de actuar de los blancos, precisa que:

Mientras el karay (o blanco) piensa que se debe explotar los recursos naturales, los indígenas estamos pensando que debemos más bien desarrollar y no explotar [...]. Cuando los blancos dicen que hay que aprovechar los recursos naturales, los indígenas dicen que no hay que aprovechar, sino hay que compartir los recursos naturales. [...] Todo lo que existe en la naturaleza es un bien común. Es un bien de todos. Por tanto, tenemos que preservar, tenemos que hacer un uso sostenible, un uso adecuado de lo que ahora nos toca utilizar, pensando en lo que viene después.

También hay que tomar en cuenta que cuando los indígenas reivindican el derecho a su territorio no siempre piensan en una relación directa entre aquel espacio en el cual sus ancestros vivieron y que ellos ahora habitan. Se da el caso, por ejemplo, de comunidades amazónicas que, debido a la fortaleza de su conciencia étnica y a las malas experiencias que han tenido con la población blanco-mestiza, han optado por autoaislarse, internándose en las selvas y evitando todo contacto con el blanco. Reafirmando en su etnicidad, pueblos enteros de la región amazónica de Madre de Dios del Perú

El reconocimiento de los derechos indígenas implica reconocer que los indígenas tienen derecho a recursos de distinta índole que garanticen su continuidad, así como el ejercicio, aun cuando fuere relativo, de su autonomía

sociedad, que coinciden con la visión que al respecto tienen los latifundistas vinculados con la agroindustria y la actividad agropecuaria en general, los madereros, los mineros y las petroleras, entre otros, ven los recursos naturales y el territorio sólo desde una perspectiva de uso y explotación. De ahí que todos ellos vean en las reivindicaciones indígenas y en los reconocimientos territoriales indígenas por parte de los Estados, un obstáculo para el crecimiento económico y para el

han decidido volver a etapas anteriores de su historia en las cuales no tenían contacto con la población criolla (Huertas 2002) y para ello, quién sabe si apelando a una visión distinta de la tierra y del mundo, se han asentado en espacios lejanos que constituyen también parte de su territorio, o mejor dicho de esa naturaleza de la que ellos también se sienten parte.

Convivir con la naturaleza y formar parte de ella exige un comportamiento humano diferente y un manejo igualmente distinto de los recursos que ella contiene. Por ello, en el caso de las áreas de floresta tropical, y particularmente en la Amazonía, no es posible establecer una relación definida entre número de habitantes y cantidad de tierra requerida. Siendo otros los parámetros que rigen esta relación, es menester echar mano de herramientas distintas que se basen en los patrones históricos o periódicos de asentamiento de un determinado pueblo indígena. Como lo decía el jefe tradicional Mammas kogui¹¹ la demarcación o el saneamiento territorial tienen que comenzar con el saneamiento de nuestra propia lectura de la relación hombre-naturaleza-territorio.

Pero las demandas territoriales no caracterizan únicamente a los indígenas que aún habitan en los territorios ancestrales o en el campo. También constituyen un reclamo creciente de quienes, por diversos motivos, han debido desplazarse hacia lugares distintos al ancestral-originario, llegando a ocupar incluso espacios en centros poblados y ciudades de la región. Pareciera estar en construcción una noción de territorio discontinuo vivido o imaginado pero igualmente

Convivir con la naturaleza y formar parte de ella exige un comportamiento humano diferente y un manejo igualmente distinto de los recursos que ella contiene. Por ello, en el caso de las áreas de floresta tropical, y particularmente en la Amazonía, no es posible establecer una relación definida entre número de habitantes y cantidad de tierra requerida

importante y necesario para poder considerarse indígena. Sentimientos como éstos contribuyen actualmente a la construcción cognitivo-afectiva de las sociedades indígenas como transterritoriales o translocales y también a la constitución de una identidad indígena territorializada, que trascendiendo la comunidad indígena clásica, se construye y reconstruye en una relación permanente o periódica con los lugares de origen y que se retroalimenta con viajes y visitas tanto propias como de parientes y vecinos, así como a través de la reedición en las ciudades de las celebraciones principales del lugar de origen y de otras prácticas socioculturales que, apelando al trabajo comunitario y a la reciprocidad, buscan resolver problemas cotidianos propios de las ciudades. Ello hace, por ejemplo, que hoy se postule incluso la posibilidad de ciudades multiculturales en las que se reconozca no sólo la existencia de migrantes provenientes de otros lugares, sino también el derecho que tienen los indígenas urbanos, originarios de otras comunidades o ya



©Unicef/Proandes/Bolivia



**La apropiación de la lengua escrita
y el acceso a otros elementos de
la cultura hegemónica les
permitieron imaginar procesos
político-reivindicativos para
defender principalmente los
derechos de sus parientes
y hermanos que permanecían
en sus territorios de origen**

nacidos en las ciudades, de contar con una base mínima de derechos que garanticen su continuidad sociocultural y el respeto a su identidad.

En este contexto, es menester destacar el papel que a menudo cumplen los adolescentes y jóvenes en procesos urbanos de reconstitución étnica y de revaloración de las manifestaciones culturales ancestrales y de virtual construcción de la multiculturalidad urbana. Por ejemplo, la participación juvenil en procesos de recuperación de danzas tradicionales indígenas se ha convertido en Bolivia, desde hace casi tres décadas, en un espacio importante no sólo de demostración folclórica sino de convivencia interétnica. El afán de lograr la mayor autenticidad posible de estas demostraciones artísticas convoca a miles de jóvenes universitarios de varias de las ciudades principales del país. En otros contextos, como el guatemalteco, jóvenes movidos por reencontrar sus raíces recurren a las prácticas religiosas ancestrales, y en espacios suburbanos de Lima, la búsqueda de nuevas formas identitarias que den cuenta del cruce de fronteras en los que se ubican los jóvenes migrantes andinos, los puede llevar incluso a hacer música rock en quechua apelando también a distintos rasgos de la cultura andina que se reproduce en las ciudades.

De hecho es menester recordar que las organizaciones indígenas, por lo general, surgieron en las ciudades y fueron creadas por jóvenes indígenas letrados que tuvieron que dejar la comunidad ancestral para salir a estudiar. La apropiación de la lengua escrita y el acceso a otros elementos de la cultura hegemónica les permitieron imaginar procesos político-reivindicativos para defender principalmente los derechos de sus parientes y hermanos que permanecían en sus territorios de origen. Ello determinó que la lucha por el territorio ancestral se abordase también en las ciudades y en particular en las propias capitales latinoamericanas, en muchos casos, sedes de las más importantes organizaciones étnicas y políticas del continente.



©Unicef/Proandes/Bolivia

Como se ha señalado, uno de los marcadores históricamente privilegiados para identificar y cuantificar la diversidad étnica y cultural existente en el planeta son las lenguas habladas por los habitantes de una región determinada. Este es también el criterio preferido en el sistema de Naciones Unidas (González 2003).

Al respecto, cabe destacar que el multilingüismo tanto en el ámbito social como individual ha sido siempre la norma antes que la excepción. Y es que la anormalidad siempre estuvo dada por ese monolingüismo que los Estados latinoamericanos postularon como ideal a alcanzar, a partir de la asunción de planteamientos resultantes del ideal de Estado-nación igualitario, pero culturalmente homogeneizante y uniformizador, tomado de la Francia revolucionaria de hace ya más de doscientos años (López 2002).

Pese a ello, actualmente, en Latinoamérica se registran al menos entre 400 y 500 idiomas amerindios y un número muchísimo mayor de dialectos de estas lenguas. Junto a ellos coexisten, además de diversas variantes del castellano americano, varias lenguas criollas surgidas de la interacción entre idiomas europeos, africanos y amerindios en distintos lugares del Caribe, como es el caso del papiamento en las Antillas Holandesas, del palenquero en Colombia y del francés criollo y el inglés criollo en Haití y Nicaragua, respectivamente (Ibíd.).¹²

Hace cinco siglos, la selva de lenguas que impactó a los conquistadores marcaba una realidad diferente: sólo en Brasil 10 millones de indígenas



La población indígena en América Latina

hablaban en el siglo XVI 1.000 lenguas (Ibíd.). De ellos sólo quedan unas 300.000 personas que hablan un aproximado de 180 lenguas diferentes. Lo propio ocurría en el México y en el Perú de entonces. Luego de 300 años de régimen colonial, de más de 100 millones de habitantes indígenas en México, quedaban al inicio de la república un poco más de dos millones, y de 10 a 12 millones en Perú, quedaba un millón en la misma época. Hoy en México sobreviven unas 64 lenguas amerindias y 12 millones de indígenas, y en el Perú sólo se hablan 42 idiomas originarios y hay unos 8 o 9 millones de indígenas. Se estima que en total antes de la conquista europea el número de lenguas habladas en la región habría sido de 2000 (Berdichewsky 1972, citado en Aylwin 2002:3).

1. Areas culturales indígenas

A partir de la diversidad ambiental e idiomática de la región y de la clasificación de entre 400 y 500 lenguas aún habladas en la región, es posible identificar cerca de diez diferentes áreas culturales



establecidas en las igualmente distintas subregiones ecológicas de América Latina, como se muestra en el Mapa 1. Estas áreas son: la región mesoamericana, la andina, la región intermedia entre estas dos áreas, la región amazónica, la chaqueña, la pampeana y las zonas australes costeras.

Mesoamérica se configura como un área cultural relativamente homogénea pero marcada por una notable diversidad lingüística en la que predomina la población de origen maya que puede ser mayoritaria, como es el caso de lo que hoy son el sur de México y Guatemala. También en Centroamérica, particularmente en su costa caribe, y en la zona del Istmo de Panamá y en las áreas aledañas a ésta, tanto en territorio centroamericano propiamente dicho como en el sudamericano, se identifica una pequeña región intermedia, caracterizada sobre todo por la confluencia de población indígena y de población afrodescendiente en las costas caribeñas. Cabe recordar, que, desde la época precolombina, el istmo constituyó un puente que favoreció contactos de diferentes culturas indígenas americanas del norte y del sur del continente y que posteriormente albergó a importante población proveniente de África. En esta zona, los pueblos indígenas constituyen verdaderas minorías nacionales, aunque mantienen presencia demográfica importante al interior de las zonas y localidades en las que hoy se asientan. Entre los países que destacan está Panamá, donde la población indígena asciende a casi un 10% del total y es un país en el que se hablan 6 idiomas diferentes.

En Sudamérica, es necesario considerar la región andina, la cuenca amazónica, la región del Chaco, así como las grandes llanuras o pampas y las zonas costeras australes de Chile y de la Argentina. Los Andes concentran la mayor cantidad de población indígena de toda la región aunque no de lenguas diferentes. La zona andina se caracteriza por la fuerte presencia quechua-aimara que suman más de diez millones de personas. La Amazonía es la región que alberga la mayor diversidad idiomática de toda la región. Sólo en Brasil se hablan hoy más de 180 idiomas diferentes, y si a ellos sumamos las otras lenguas amazónicas habladas en la misma cuenca, en los otros 8 países que la conforman (Colombia, Ecuador, Guyana, Guyana Francesa, Perú, Bolivia, Surinam y Venezuela), fácilmente llegaríamos a los 250 o 270 idiomas distintos. El Chaco y la Pampa registran también una gran diversidad idiomática, aunque cabe reconocer la presencia determinante del guaraní y de otras lenguas de esta misma familia, de la misma forma que se destaca la presencia del mapudungun y de otros idiomas de la misma familia en las zonas australes de Argentina y Chile. Especial mención merece el caso argentino, país en el que ahora se reconoce la existencia de 20 pueblos indígenas diferentes, cuando hasta no hace mucho el imaginario nacional había construido la imagen de un país sin indios que estaba totalmente castellanizado.

El área del Caribe desde la Florida hasta las costas del norte del Brasil no constituye un área cultural precolombina (con excepción de las regiones en las que hoy habitan los garífunas de habla y cultura caribes



©Unicef/Proandes/Bolivia

en Belice, Guatemala, Honduras y Nicaragua y los miskitus y sumus o mayangnas de filiación lingüística misumalpana en Honduras y Nicaragua). Sin embargo, políticamente estos pueblos se consideran cada vez más como parte integral de las organizaciones indígenas de los países que los albergan, dado el fenómeno de reindianización o reetnización ya señalado. Producto del mestizaje afrodescendiente e indígena, garífunas y miskitus se consideran así mismos como indígenas y no como afroamericanos.

Algunos consideran que, en América Latina, habría en total alrededor de 400 grupos étnicos (Derruytere op. cit.), cifra al parecer extraída del número de idiomas indígenas aún hablado en la región. Sin embargo, esta cantidad debe ser considerablemente mayor pues no existe una relación biunívoca entre lengua y etnia. Así, en Colombia existen más de 80 pueblos indígenas diferentes, frente a 65 lenguas distintas (Trillos 1996). Si consideramos el amplio territorio en el que se habla el quechua, sería posible encontrar en él un sinnúmero de comunidades étnicas que tienen a esta lengua como idioma patrimonial y de uso predominante, aunque aún hoy se consideren étnicamente diferentes de otras comunidades que también hablan este idioma. Tal es el caso, por ejemplo, de varias comunidades étnicas ecuatorianas y bolivianas que, como resultado, de la expansión incásica hoy hablan el quechua pero mantienen elementos étnico-culturales diferenciadores que se remontan al período pre-incásico.

Mapa 1: Principales áreas culturales de América Latina.



Tomado de Díaz-Couder 1998.

Con base en la información disponible, se estima que hay al menos entre 40 y 50 millones de indígenas en América Latina, lo que significa el 10% de la población regional (Derruytere 1997, Gnerre 1990, González 1994, López y Küper 1999, Banco Mundial 2003). Otros consideran que la población indígena bordearía los 50 millones de personas (Díaz-Polanco 1991). Al respecto y como ya se ha señalado, cabe destacar que las estimaciones deben necesariamente trascender la información que ofrecen los datos censales, dada su limitada confiabilidad, y recurrir entonces a diversos estudios complementarios y a información recabada por instituciones y organizaciones de distinta índole que trabajan en los territorios indígenas y en permanente interacción con sus pobladores y sus organizaciones de base.

2. Distribución de la población indígena



Fuente: Indicadores Sociales de Desarrollo (1992), Banco Mundial, Tomado de López y Küper 1999.

La presencia indígena en Latinoamérica se distribuye de manera bastante heterogénea en los países, como se muestra en el Mapa 2 tomado de López y Küper 1999, 2002 y construido con base en información tomada sobre todo del Instituto Indigenista Interamericano (cf. III) y de los indicadores sociales de desarrollo del Banco Mundial de 1992.

Como se puede apreciar, hay países cuya población indígena es hoy menor al 1% del total nacional (Brasil y Costa Rica). Hay otros que no cuentan con más de 4% de población indígena en su territorio (Paraguay, Colombia, El Salvador, Venezuela, Argentina, Guyana Francesa), y en

otros los indígenas fluctúan entre un 5% y un 20% (Belize, Honduras, México, Panamá, Nicaragua, Chile, Guyana, Surinam), o entre un 20 y un 40% (Perú y Ecuador¹³), Bolivia y Guatemala superan esta marca, llegando a tener una mayoría indígena dentro de sus fronteras, que supera el 50% de la población total. Finalmente, cabe señalar que hay países que no cuentan ya con población indígena (Uruguay¹⁴ y Cuba, Jamaica, Haití, Puerto Rico y República Dominicana, entre otros países caribeños). Los países del Caribe en los que esto ocurre, sin embargo, están marcados por una presencia determinante de población afrodescendiente.

En cuanto a extensión poblacional, la mayoría de comunidades amerindias fluctúa entre los 500 y los 50.000 integrantes. El caso de los pueblos indígenas en Colombia ilustra esta diversidad: de las 65 comunidades etnolingüísticas que a 1996 conservaban su lengua, sólo 3 tienen más de 50.000 personas, 29 cuentan con entre 50.000 y 1.000 personas, y 33 con menos de mil personas (Trillos 1996). Por su parte, de los 6 idiomas indígenas hablados en Chile, únicamente dos tendrían más de 10.000 hablantes. Hay pueblos con números aún más reducidos; tal es el caso, de los uru-chipayas, con 300 miembros, los araanos, con 110, los záparos con cerca de 10¹⁵. Pocos pueblos indígenas superan el millón de personas (aimara, náhuatl, kich'e, mapuche), destacándose el pueblo quechua con más de 10 millones (López y Küper 1999)¹⁶. En todos estos casos, sin embargo, es válido recordar la advertencia que hiciéramos anteriormente respecto a la necesidad de diferenciar entre hablantes de las lenguas en cuestión

—como los consignados aquí— y habitantes o miembros de estos pueblos. Es muy probable que el número de miembros de todos estos pueblos sea considerablemente mayor al registrado en los datos lingüísticos.

Dentro de esta distribución por países, se presentan bolsones con presencia indígena muy por encima del promedio porcentual nacional, por ejemplo, en los departamentos serranos del sur peruano, la población indígena supera el 80%, y en los estados sureños de México y algunas zonas también australes de Chile, superan el 60%. Este hecho nos

permite afirmar que no basta con tomar como referencia el promedio nacional de población indígena, sino que es preciso obtener datos sobre la distribución y concentración de población indígena al interior de un mismo país, pues resulta fácil encontrarse con áreas o zonas en las que los indígenas son la mayoría de la población. En general, los indígenas constituyen el 27%

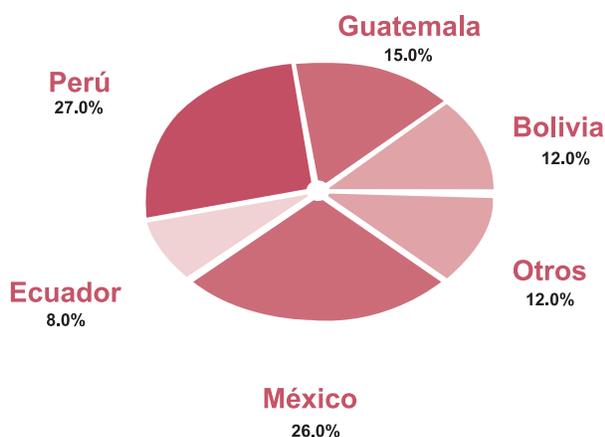
de la población total latinoamericana que habita en el medio rural (Psacharopoulos y Patrinos 1994).

Como se muestra en el gráfico 1, son cinco los países con mayor concentración de población indígena, en términos absolutos: Perú, México, Guatemala, Bolivia y Ecuador. En ellos se concentraría entre el 70% y el 90% de pueblos indígenas de toda la región. De estos, el país con la mayor

No basta con tomar como referencia el promedio nacional de población indígena, sino que es preciso obtener datos sobre la distribución y concentración de población indígena al interior de un mismo país, pues resulta fácil encontrarse con áreas o zonas en las que los indígenas son la mayoría de la población



Gráfico 1: Distribución de la población indígena en América Latina.



Fuente: Tomado de Derruytere 1997:2.

diversidad indígena, en tanto al número de colectividades étnicas que alberga, es México, y el que tiene la menor es Ecuador. Como ya se ha señalado, en términos relativos, Guatemala y Bolivia, en ese orden, constituyen los dos países con mayor presencia indígena superando o al menos bordeando el 50% de la población total del país.



©Unicef/Samantha Henry

3. Indígenas migrantes, refugiados y desplazados

También es importante ahora revisar la complejidad étnico-cultural de las zonas urbanas latinoamericanas, pues la presencia indígena no se limita ya a sus históricas zonas de refugio: las comunidades rurales alejadas en las áreas de bosques y floresta tropical o de serranías y mesetas altiplánicas. La presencia indígena es cada vez mayor en zonas urbanas y ciudades capitales de distintos países, que cuentan con población indígena numéricamente mayoritaria o minoritaria. Tal es el caso de capitales como Ciudad de México, Buenos Aires, Santiago de Chile, Lima y Ciudad de Guatemala y de ciudades intermedias importantes como Arequipa (Perú), Guayaquil (Ecuador), Maracaibo (Venezuela), Xela o Quetzaltenango (Guatemala) y Monterrey (México). Entre todas ellas, destacan, por un lado, Monterrey, ciudad que albergaría a pobladores de 55 grupos étnicos diferentes, y, por otro, Buenos Aires, metrópolis en la que vivirían ahora más de 700.000 quechuahablantes que han migrado desde áreas rurales y urbanas de Bolivia. En este último país existe una ciudad intermedia que se acerca rápidamente al millón de personas y cuyos pobladores son mayoritariamente indígenas. El Alto reúne una importante concentración de población aimara que ha migrado del campo a la ciudad junto a quechuas e incluso algunos migrantes de localidades indígenas del oriente boliviano. Se trata de una población mayoritariamente indígena, con fuertes lazos tanto con la ciudad de La Paz como con comunidades rurales aimaras, en la cual se ha venido construyendo una modernidad indígena, a la par que se reproducen

prácticas socioculturales propias de la ruralidad aimara. Algunos estudiosos han tratado de reflejar esta situación, describiendo que los alteños son pobladores urbanos que cabalgan entre dos mundos.¹⁷

Algunos pueblos indígenas como el mapuche cuentan con más población urbana que rural; y esto rige tanto para los mapuches en Chile como en Argentina. Sólo en Santiago viviría la mitad del total de la población de mapuches chilenos que en total sumarían entre 500.000 y un millón de personas en el país. Si añadimos a esta cifra la referida a los mapuches que habitan en otras ciudades intermedias chilenas, como Concepción, Temuco y Villa Rica, se podría llegar incluso a un 70% o 75% de mapuches urbanos. También los wayuú que habitan en la Guajira colombo-venezolana son hoy en su mayoría habitantes urbanos.

La mayor complejidad sociocultural de las ciudades latinoamericanas hace que algunas de ellas se conviertan en verdaderos espacios multiculturales que contienen sectores o barrios de asentamiento indígena en los cuales a menudo se reproducen las prácticas socioculturales indígenas y cuyos pobladores, de una u otra forma, mantienen, por lo menos en las primeras generaciones de migrantes, vínculos socioculturales con sus comunidades y regiones de origen. Por ejemplo, ello ocurre tanto en Lima como en la ciudad de Panamá, en los asentamientos urbanos o barrios en los que habitan quechua o aimarahablantes, en el caso peruano, y ngöbes, buglés, kunas y emberás, en el caso panameño.

La creciente urbanización de la región

ha traído también consigo una creciente indigenización de los espacios urbanos, otrora reducto exclusivo de la población criollo-mestiza hispanohablante. Todo esto ha contribuido a una visibilización indígena mayor y a una mayor presencia cultural indígena en los medios de comunicación y en la cotidianidad de las ciudades y de los pobladores no-indígenas. Ello ha ido aparejado con un interés cada vez mayor por la medicina natural, el avance de la sensibilidad ecológica, del etnoturismo e incluso del turismo de aventura que atrae la atención hacia los territorios indígenas.

En las ciudades se genera también el sentido de pertenencia pancomunitaria y étnico-lingüístico. Allí se encuentran indígenas que bien pueden hablar una misma lengua pero que provienen de diferentes comunidades de un mismo pueblo, o se relacionan con indígenas pertenecientes a otras comunidades distintas y que hablan otros idiomas. En estos contactos e interacciones surgen sentimientos identitarios panétnicos e indígenas, como resultado del simple descubrimiento de que son mucho más numerosos de lo que imaginaban. No es por ello raro que muchos movimientos hayan sido el resultado de una toma de conciencia, y que entre las organizaciones indígenas haya calado la necesidad de contar con oficinas que las representen en las capitales de los países en los que habitan.

La ciudad, sin embargo, se convierte en un ámbito difícil para la población indígena, y muchos de ellos se ven forzados a ejercer la mendicidad, como el caso de los migrantes económicos potosinos en las

principales ciudades de Bolivia; a dedicarse al comercio ambulante, como muchos quichuas en Guayaquil y Quito, y a trabajar en fábricas clandestinas, como ocurre con muchos migrantes indígenas bolivianos en Buenos Aires y San Pablo. Es usual también que muchos indígenas se dediquen al servicio doméstico en ciudades como Lima y en otras de esos países.

Son numerosos los casos de niñas y adolescentes indígenas que son trasladadas del campo a la ciudad y que son entregadas por sus padres a parientes, padrinos o incluso a extraños, con el fin de que aprendan el castellano y se apropien de nuevas competencias que les permitan vivir en la ciudad, a cambio de vivienda y alimentación y, a veces, también de un salario mensual. En otros casos, las migraciones son motivadas por las necesidades familiares y las niñas, adolescentes y jóvenes indígenas envían parte de sus magros salarios a los familiares que se quedaron en el campo. Estas situaciones no sólo conllevan a la interrupción de la escolaridad, sino también a la explotación laboral de las niñas y jóvenes. Hay evidencias que confirman que las adolescentes que prestan servicios domésticos sufren en ocasiones vejaciones sexuales por parte de los hijos de los señores de las casas en las que sirven (cf. UNICEF 2003).

Uno de los datos más preocupantes respecto al futuro de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes indígenas urbanos es el que proviene de un estudio realizado en México, en el que se comprobó que el 69% de los niños y niñas indígenas migrantes interrumpía su escolarización una vez instalados en la ciudad (en Larsen





©Unicef/Mauricio Ramos/Mexico

2003). No son pocos los casos de niñas y mujeres indígenas, que fuera de su ámbito natural de asentamiento y como resultado de la desarticulación familiar que la migración usualmente trae consigo, son víctimas de la explotación y el comercio sexual en las ciudades a las que se trasladan. Así ocurre, por ejemplo, con niñas, adolescentes y jóvenes kunas en Panamá, hecho que está también relacionado con el avance del VIH/SIDA entre algunos asentamientos indígenas (F. Jonson, comunicación personal).

En todas estas situaciones, los niños, niñas y adolescentes indígenas, por lo general, se ven privados del acceso a la educación y del ejercicio de sus derechos. No obstante, en algunas metrópolis, comienzan a surgir propuestas alternativas de educación indígena urbana, que merecen alguna atención del Estado, como ocurre en Bogotá en el contexto del Cabildo Inga con sede en esa ciudad, que recibió plazas de maestros inganos para atender a los niños y niñas de ese pueblo que viven ahora en la capital colombiana. También en Quito, Santiago de Chile y Buenos Aires, e incluso en ciudades más pequeñas como Arica, en Chile, existen iniciativas diversas destinadas a propiciar el reencuentro con lo propio entre niños y niñas indígenas que habitan hoy en ámbitos urbanos. El caso de un jardín de infantes aimaras, que atiende a niños y niñas aimaras ariqueños, y de otros jardines étnicos en Chile dan cuenta de esta nueva realidad.

Es preciso referirse aquí a los nuevos destinos que vienen seleccionando algunas comunidades indígenas. Desde hace algunos años, se observa la migración hacia los Estados

Unidos y a Europa, tanto a áreas urbanas como rurales. Tal es el caso, por ejemplo, de los mixes, zapotecos y de otros indígenas mexicanos en distintos lugares de California y de los quichuas ecuatorianos en Madrid, Barcelona y en áreas rurales de Andalucía. Se estima que, como consecuencia de la crisis económica ecuatoriana, sólo en los últimos cinco años más de un millón de ecuatorianos habría salido del país. Tales movilizaciones no sólo traen aparejada una suerte de transnacionalización o translocalización de sus comunidades étnicas, lo que redundaría en una mayor visibilidad internacional, sino también fenómenos económicos importantes como el de las remesas periódicas de dinero a sus países, comunidades y familias. En el caso ecuatoriano, por ejemplo, las remesas de los migrantes constituirían la segunda fuente de ingresos nacionales, después de la explotación petrolífera. Pocos son los estudios sobre la migración indígena a localidades extranacionales, destacando entre ellos los llevados a cabo sobre la diáspora peruana y los que se han realizado en México, respecto de la población indígena trasladada sobre todo a las zonas urbanas y rurales de California.

Los conflictos armados han provocado desplazamientos internos en Colombia, Guatemala y Perú. En los momentos más álgidos del conflicto en Colombia y Guatemala, los indígenas han tenido que buscar refugio en estados vecinos como Panamá, Ecuador, Venezuela, Belice y México. El triángulo del Ixil, en el nororiente de Guatemala, constituye hoy un territorio multiétnico habitado por refugiados indígenas mayas que retornaron de México luego de años

de residencia en ese país durante la guerra interna que afectó al país centroamericano. En la década de los 80 un gran número de quechuahablantes peruanos se desplazó a Lima y otras ciudades importantes del país ante la amenaza y los ataques a comunidades rurales por parte del grupo terrorista Sendero Luminoso; por esta misma causa, los ashaninkas vieron seriamente diezmada su población en la selva central del Perú. En ese mismo contexto, el recientemente difundido informe de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación del Perú registra que más del 70% de personas muertas en el Perú, que se estima en más de 50.000, era de origen indígena, particularmente quechuas.

Se considera que los pueblos indígenas colombianos “no se han quedado quietos ante la inclemencia de la guerra, menos esperar que mueran de hambre por encontrarse sitiados por uno de los actores armados que les impide entrar alimentos y medicinas a sus territorios...” (Consejo Nacional Indígena de Paz 2003: 12). Las estrategias indígenas más comunes en esta difícil situación son por lo general: (i) “huir masiva y organizadamente hacia las cabeceras municipales o hacia otros departamentos”; (ii) “replegarse de manera itinerante a sitios más internos del territorio en micro-desplazamientos permanentes”; (iii) “encerrarse en su propio territorio”; (iv) “salir de las fronteras colombianas”, (v) “mantenerse en resistencia activa y desafiante” para evitar salir de sus resguardos (Ibíd.:12-3). Por su parte, en el año 2002, ante la amenaza de la guerrilla, toda una comunidad tule o kuna

La migración y los desplazamientos forzados traen consigo dos fenómenos sociales que es importante considerar; de un lado, la desmembración de las familias indígenas, con el consecuente abandono temporal o definitivo de los hijos e hijas, y el desplazamiento de niños y niñas indígenas hacia contextos distintos al tradicional

asentada en Colombia solicitó a sus hermanos kunas del otro lado de la frontera colombo-panameña permiso y espacio para trasladarse a un territorio más seguro; el Congreso Kuna discutió la posibilidad de asignarles una isla del archipiélago tule (F. Johnson, comunicación personal). El desplazamiento forzado de poblaciones de Colombia a Panamá con motivo de la guerra ha afectado también a las poblaciones embera y wounaan. Kofanes, quichuas y koreguajes han debido migrar al Ecuador, y baris y kankuanos a Venezuela. Y es que en Bolivia, el conflicto armado interno “mantiene un crecimiento sostenido, que ha afectado de forma grave a las minorías étnicas” (ACNUR 2002, citado en Consejo Nacional Indígena de Paz 2003:13).

La migración por razones económicas y los desplazamientos forzados traen consigo dos fenómenos sociales que es importante considerar; de un lado, la desmembración de las familias indígenas, con el consecuente abandono temporal o definitivo de los hijos e hijas, y el desplazamiento de niños y niñas indígenas hacia contextos distintos al tradicional. A



través de la región, es posible encontrar comunidades rurales en las cuales sólo quedan ancianos y niños, niñas y adolescentes, mientras que la población adulta en edad productiva se encuentra ahora en las ciudades, con visitas esporádicas de los padres, cuando ellos han migrado dentro del mismo país. Son numerosos también los casos de niños y niñas indígenas que no ven a sus madres o a sus padres o a ambos, incluso por más de un año, cuando ellos han salido fuera del país y trabajan como ilegales. También son múltiples los casos de niños y niñas refugiados y desplazados a raíz del conflicto armado, como ocurre en Colombia, de donde salen tanto a ciudades de su país como de países vecinos. Como se ha visto, las zonas fronterizas de Ecuador, Panamá, Perú y Venezuela se constituyen hoy en receptoras de población indígena colombiana, aunque cabe reconocer que este fenómeno tal vez afecte más a la población afrocolombiana que a la amerindia. En tanto, en algunas regiones los pueblos indígenas colombianos se han convertido en verdaderas fronteras humanas que han detenido el avance de los alzados en armas. No son pocos, por ello, los líderes indígenas colombianos que han sido asesinados tanto por los paramilitares como por la guerrilla.

Estos grupos se ven amenazados por agentes de diversas industrias extractivas, en su mayoría madereros y petroleras, por el avance del turismo de aventura, y por los persistentes misioneros que buscan reducirlos y evangelizarlos

4. Pueblos indígenas aislados y amenazados

Pero, así como la situación actual nos muestra a los indígenas urbanos en un extremo del continuo, en el otro es necesario ubicar a aquellos indígenas que no mantienen contacto con las sociedades hegemónicas de los países en los que se ubican, sea porque no han sido todavía contactados o porque, por opción grupal, han decidido aislarse a causa de las experiencias negativas y de expoliación que trajo consigo el intercambio con la cultura nacional hegemónica. Tales experiencias pueden incluso remontarse a principios del Siglo XX y a los tiempos de la explotación del caucho o goma, pero permanecen vívidas en la conciencia de estos grupos. Se trata también de pueblos que hoy son acechados por algunos misioneros, que buscan sedentarizarlos y evangelizarlos, o por quienes se dedican a actividades extractivas y buscan expandir su acción hacia los territorios que ellos ocupan.

En algunos lugares de la Amazonía sobreviven pequeños grupos nómadas que evitan el contacto con lo que comúnmente conocemos por civilización. Se trata de los así llamados indígenas aislados, no-contactados, nómadas, grupos en aislamiento voluntario o forzado, pueblos libres o excluidos (Shepard 2002). Por su aparente desnudez, en el Perú peyorativamente se les conoce también como calatos (desnudos), chunchos (hoscos), bravos y hasta salvajes. Pero, escasa o reducida es aún la información que poseemos sobre ellos, su historia, su territorio, sus idiomas, sus modos de vivir y acerca de la visión que tienen sobre la población extraña que los rodea y los acecha.

En las selvas amazónicas de las regiones de Madre de Dios y de Ucayali en el Perú, donde habitan hasta 14 grupos distintos, clasificados como en aislamiento, a menudo se suscitan enfrentamientos con madereros que los desplazan cada vez más selva adentro a causa de la voracidad extractiva con la que penetran su hábitat, aun cuando se trate de reservas naturales, legalmente constituidas y reconocidas (Huertas 2002). En los últimos años, la organización que agrupa a todos los indígenas no-aislados que viven en las proximidades del Río Madre de Dios y sus afluentes en el sudeste amazónico peruano, se ha preocupado por su situación y su vulnerabilidad, y ha intercedido por ellos ante el Estado, incluyéndolos en la lucha por la consolidación territorial. Lo propio ha ocurrido al otro lado de la frontera; en el Brasil; la Fundación Nacional del Indio (FUNAI) tramita el reconocimiento de territorios para indígenas aislados e incluso asigna funcionarios para que vigilen sus desplazamientos, pero no para integrarlos, sino para cuidarlos de la incursión o incluso del ataque de terceros.

Estos grupos se ven amenazados por agentes de diversas industrias extractivas, en su mayoría madereros y petroleras, por el avance del turismo de aventura, y por los persistentes misioneros que buscan reducirlos y evangelizarlos. Estas comunidades que, por lo general, no superan los 300 miembros, se aferran a su libertad y en sus desplazamientos se mueven por un territorio bastante extenso. El estudio también nos revela que entre ellos se encuentra un grupo del pueblo asháninka de la selva central peruana que vivió ante el acecho del grupo terrorista Sendero Luminoso y que habría decidido

internarse selva adentro para aislarse y no correr la infausta suerte de sus paisanos. Lo propio debe haber ocurrido con los huaorani que habrían ingresado a territorio peruano, desde Ecuador, huyendo del avance de las petroleras en ese país. Otro de los peligros que confronta la mayoría de estos grupos es el avance de los buscadores de oro y de los narcotraficantes en la zona.

Los miembros de los pueblos indígenas en aislamiento se dedican a la caza y a la recolección y, como se ha señalado, circulan por un extenso territorio que, por considerarlo propio, delimitan a través de distintos tipos de marcas y señales que dan cuenta de su proximidad o trayectoria (Ibíd.). Habitan tanto en el Perú como en el Brasil y, según la Fundación Nacional del Indio del Brasil (FUNAI), en el Estado del Acre serían entre 600 y 1000 y pertenecerían a tres grupos etnolingüísticos diferentes. Lo cierto es que algunos piensan que “No son tan pocos como algunos madereros, periodistas, estudiosos y religiosos nos quieren hacer creer; [...] migran por territorios extensos entre diferentes cuencas [...] y otras regiones remotas de la Amazonía, cazando, pescando y recolectando los recursos dispersos de la selva exuberante y cruel; [...] algunos de ellos habrían abandonado la agricultura, quizás huyendo de las correrías de la fiebre de la guerra del caucho; [...] no conocen el dinero, ni las cosas que el dinero compra, [...] no tienen inmunidad contra enfermedades comunes como la gripe; [...] no deben tener vergüenza de su propia desnudez pues con sus pinturas corporales y otros adornos no están desnudos, por lo menos, hasta que llegue alguien para enseñarles que sí lo están” (Shepard 2002: 11).



©Unicef/Petrillo/Brasil

Como es de comprender, estos hombres, mujeres y niñas y niños amazónicos viven en completa libertad pero en una situación extremadamente frágil. Mantienen su organización social, su cultura y su lengua, aun cuando algunos de ellos tuvieran contacto con la sociedad occidental hace algún tiempo y, en consecuencia, hayan incorporado algunos elementos ajenos a su tradición (sobre todo, herramientas de metal como cuchillos y machetes). Pero, pese a todo ello, persisten en su voluntad de aislamiento y por medio de gestos o señales que envían a quienes quieren aproximarseles manifiestan que no desean contacto ni siquiera con sus hermanos indígenas ya contactados y que han sido integrados al sistema occidental-criollo vigente. “No sabemos exactamente por qué. Sea por memorias remotas de la sangrienta época del caucho, sea por conflictos más recientes con invasores diversos, sea por miedo a la gripe, o simplemente porque se consideran los únicos seres humanos auténticos y que el resto somos unos bárbaros” (Ibíd.:12).

En Brasil, existe una polémica acerca de si se trata de indígenas libres o de indígenas excluidos (Huertas 2002). El gobierno del Perú los considera ciudadanos comunes y corrientes y, por tanto, no es necesario pensar ni en consideraciones especiales ni en ninguna legislación diferente, aun cuando se encuentren en serio riesgo de exterminio (Shepard 2002).

¿Cuál es el futuro de los indígenas aislados? Infelizmente, no hay necesidad de consultar una bola de cristal para predecir el futuro de estos pueblos desconocidos. Basta

observar la historia de las últimas décadas, del último siglo, de los últimos quinientos años. Guerra, colonización, explotación brutal y depredadora de los indígenas y los recursos naturales, aniquilamiento de la población nativa por epidemias, dislocación territorial y finalmente, para los que tienen suerte, los sobrevivientes, asimilación, humillación y marginación por debajo del último escalón de la sociedad nacional. Mencionaremos [...] a los Yora, habitantes temidos del Alto Manu que rechazaron a los invasores madereros, petroleros, misiones y hasta la propia Marina de Guerra del Perú, hasta 1985, fecha en que fueron contactados forzosamente como resultado conjunto de todos los mencionados invasores. Murió más de la mitad de la población en los primeros años de contacto. Hoy día, los Yora viven a la merced de madereros que trabajan ilegalmente en su territorio, una Reserva del Estado que el Estado jamás defendió. Los Yora de hoy se llaman entre sí mismos con cariño y nostalgia *wero yöshi*, “fantasma”, pues son los fantasmagóricos sobrevivientes de una tragedia humana olvidada en la selva peruana. (Ibíd.:13-14)

Lo cierto es que las necesidades más apremiantes de tales poblaciones tienen que ver en primer lugar con el territorio; es decir, con el establecimiento legal de áreas naturales protegidas o de reservas naturales. De los 13 grupos de indígenas en aislamiento que habría

en el Perú, sólo 5 contarían con territorio reconocido, mientras que en el Brasil se contaría con 8 territorios protegidos para que puedan vivir en libertad. Además, y desde una perspectiva preventiva, sobre todo en el ámbito de la salud, se hace necesario prevenir el contagio de enfermedades cuando en sus movimientos migratorios, se acercan a la periferia de algún centro poblado, a un campamento de turistas o incluso a alguna estación biológica. Se trata de planes de emergencia para disminuir el riesgo de transmisión de enfermedades occidentales en caso de situaciones de contacto y, sobre todo, durante los períodos post-contacto. Esto contribuiría a controlar las posibles epidemias que podrían suscitarse (Huertas 2002). La situación de vulnerabilidad de estas colectividades es tal que el Relator Especial sobre la Situación de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales de los Pueblos Indígenas ha advertido sobre su potencial extinción.

Pero no sólo los indígenas aislados ven su existencia amenazada. Esto también le puede ocurrir a grupos que fueron integrados a la sociedad

nacional hace más de cien años. Tal es el caso de varias poblaciones guaraníes que habitan en el Chaco boliviano. Luego de la Batalla de Kuruyuki, en 1892, cuando los guaraníes fueron derrotados por el ejército boliviano, éstos perdieron su bien más preciado: su libertad, y se dio inicio a la expoliación de los territorios sobre los que se habían asentado cuando siglos atrás decidieron trasladarse desde el Paraguay y el Brasil en busca de la “Tierra sin mal”. La extensión de la hacienda, particularmente en los departamentos de Chuquisaca y Tarija y las maniobras de los hacendados, a través del endeudamiento generacional, similar al que practican los regatones en toda la Amazonía, ha llevado a que muchas familias se vean en la necesidad de prestar servicios para solventar la deuda de sus mayores. Pese a las innumerables denuncias que se han hecho al respecto a lo largo de la década de los 90, en el sudeste de Bolivia a inicios del Siglo XXI continúa vigente este régimen de semi-esclavitud y los indígenas habitan tras alambrados que les impiden abandonar la hacienda.





IV Diversidad lingüística y cultural

Los indígenas latinoamericanos conservan en su mayoría su lengua, aunque en muchos casos alternan su uso con el castellano o el portugués, sobre todo cuando están en presencia de población no-indígena. Cuando habitan en las zonas rurales y en sus áreas tradicionales de refugio se rigen por la organización social ancestral en la que predomina la propiedad colectiva sobre la tierra y un régimen de gobierno y de autoridad que se remonta bien a épocas precolombinas o a coloniales. En tales situaciones, el trabajo colectivo y la reciprocidad en la prestación de servicios, entre otras prácticas socioculturales, influyen de manera decisiva en los modos de producción y en gran medida también sobre las prácticas culturales y el uso de los idiomas ancestrales. Situaciones como éstas, si bien bastante generalizadas, varían de pueblo a pueblo e incluso de comunidad a comunidad, dependiendo de la menor o mayor historia de contacto con la población no-indígena, de su vinculación con instituciones estatales, y de la menor o mayor penetración de la economía de mercado. Incluso en circunstancias relativamente

frecuentes, lo individual convive con lo colectivo, y en casos poco afortunados, productos ricos en proteínas como determinados cereales son vendidos a muy bajo precio para adquirir fideos, azúcar y arroz, vistos como de mayor prestigio porque se consumen en las ciudades.

Quizá como mecanismo de resistencia, los indígenas se invisibilizan u ocultan al emigrar a zonas urbanas; dejan de hablar sus lenguas, cambian de vestimenta e intentan abandonar otros rasgos de su cultura. No obstante, y como se ha dicho anteriormente, al asentarse en barrios a los que antes había llegado ya un coterráneo, encuentran formas de reproducir algunas de sus prácticas sociales y culturales o de transformarlas con el fin de sobrevivir en un ámbito distinto.

Estos pueblos se extienden también por encima de las fronteras nacionales y abarcan, en casos de algunos pueblos andinos, más de tres países (aimaras en Bolivia, Perú y Chile, y quechuas en Perú, Ecuador, Bolivia, Argentina, Colombia y Chile e incluso también en Brasil). En tales situaciones la cultura andina y los respectivos idiomas se reproducen y hablan a uno y otro lado de las fronteras y su uso las trasciende, tal y como ocurre con el castellano.

Este hecho no es visto aún como ventaja comparativa para ofrecer servicios básicos en pueblos y comunidades fronterizas que capitalicen esta situación, tomándose, por el contrario, decisiones a menudo diferentes y a veces contradictorias en uno y otro país, pese a que la

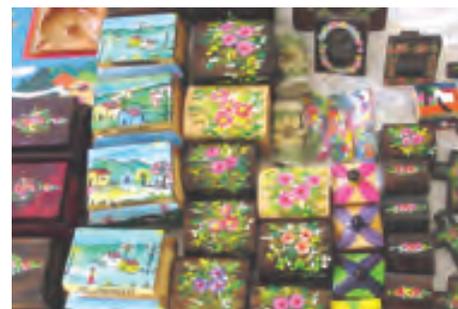
población, etnolingüísticamente hablando, sea la misma (cf. López y D'Emilio 1991, para el caso educativo). No obstante existen algunas iniciativas educativas binacionales para subsanar esta situación, como las llevadas a cabo con los awas entre Ecuador y Colombia, con los wayuú entre este último país y Venezuela, y entre pueblos jíbaros –shwaras, aguarunas, achuales, ashwares y wampisas--, luego de la suscripción de los acuerdos definitivos de paz entre Ecuador y el Perú. En este contexto, cabe destacar las iniciativas en curso entre los aimaras de Bolivia, Perú y Chile, quienes por decisión propia y sin que medie la interlocución de los Estados en los que viven, se han reunido periódicamente en eventos trinacionales para discutir aspectos relativos a su lengua y cultura, en relación con la educación. También son dignos de mención los encuentros entre guaraníes de Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay, en el marco de lo que se ha definido como Chaco Sudamericano. En agosto 2003 tuvo lugar en Camiri un seminario internacional guaraní para discutir la temática de la salud intercultural en el Chaco.

Los casos de pueblos indígenas separados por las actuales fronteras nacionales son numerosos y resultan no sólo del proceso colonial sino también y sobre todo de la alteración que sufrieron las fronteras en las primeras décadas de vida republicana y posteriormente de guerras fratricidas de trasfondo económico como la Guerra del Pacífico, entre Chile, Bolivia y Perú, que determinó la fragmentación del territorio aimara; y la Guerra del Chaco, entre Paraguay y Bolivia, que afectó a la población guaraní de estos países. Ejemplos,

entre otros, de pueblos indígenas separados actualmente por las fronteras estatales son: el awa que habita en lo que hoy son Colombia y Ecuador; el miskitu y el mayangna en Honduras y Nicaragua; el ese-ejja en Bolivia y el Perú; el mapuche en Argentina y Chile; el ayoreo y el guarayo en Bolivia y Paraguay; el tule o kuna¹⁸ en Colombia y Panamá; el wayuú en Colombia y Venezuela; el wichí, weenhayek o matabaco, en Argentina y Bolivia; el yaminahua y el machineri en Bolivia, Brasil y Perú; el tapieté en Argentina, Paraguay y Bolivia; el guaraní en Brasil, Paraguay, Bolivia y Argentina; y el maya en México, Guatemala, Belice, Honduras y El Salvador.

Esta situación conlleva incluso a la separación de familias y de clanes familiares, aunque también se den casos de discontinuidades territoriales que hacen que una parte del pueblo se asiente hasta los límites de una frontera estatal y la otra ya muy dentro del país vecino. Esto no impide que la lengua indígena se hable a uno y otro lado de la frontera y que contribuya en gran medida al sentido de pertenencia étnica y de continuidad.. Desde esta perspectiva, por ejemplo, el idioma machineri permite a los miembros de este pueblo, ubicado en territorios que hoy pertenecen a Brasil, Bolivia y Perú, comunicarse. Incluso, algunos de los machineris que viven en Brasil, cruzan la frontera para vivir cerca de sus hermanos asentados en Bolivia por considerar que allí la legislación actual les garantiza mejores condiciones de vida y de supervivencia en su condición de indígenas.

A causa de la opresión histórica, muchos indígenas, incluso en las áreas rurales, ocultan su lengua en



©UNICEF/Carmen Vergara-Rodríguez/El Salvador

ámbitos familiares e íntimos o no la transmiten a las nuevas generaciones.¹⁹ Hay pueblos indígenas que no han podido mantener su lengua, aunque reafirmen hoy su identidad indígena. Tal es el caso, por ejemplo, de los atacameños del norte de Chile que incluso reivindican el derecho a su idioma ancestral, el kunza, aunque tan sólo se conserven algunos vocablos tras ocho o nueve décadas en las que ha ido perdiendo su vigencia. Algo parecido ocurre en el sur de ese mismo país con los kawéskares y yámanas que en 1998 habrían sido únicamente 101 y 74, respectivamente (Grebe 1998).

Es necesario tener presente que cuando muere un idioma, no sólo se pierde una herramienta de comunicación sino sobre todo un sistema, patrimonio de la humanidad, que fue creado por un grupo humano para relacionarse con su entorno social y natural. En ese contexto, el idioma refleja y forma parte de un sistema mayor de conocimientos, saberes, tecnologías, prácticas y valores que ese mismo grupo humano construyó a lo largo de su historia. Como en el caso indoamericano estamos ante idiomas predominantemente ágrafos, la pérdida de una lengua va aparejada con la merma de conocimientos y saberes acumulados en el curso de siglos. El hecho de que estos conocimientos se transmitan únicamente por vía oral determina que cuando se va una lengua se vaya con ella el conocimiento y la visión del mundo que la subyacen, perdiéndose de este modo una sabiduría relacionada a menudo con el manejo racional del medio ambiente, con la biodiversidad, la herbolaria, la salud y tecnologías agrícolas y pecuarias, entre otras. Tal vaciamiento de

conocimientos, que podrían hoy ayudar a los países latinoamericanos a mejorar las condiciones de vida de sus pueblos, debilita antes que fortalece la situación económica de los países en los que habitan las poblaciones indígenas.

Pero además, en el proceso de pérdida o desplazamiento lingüístico se genera una brecha generacional que afecta la comunicación entre los mayores y los niños y niñas, impidiendo a los abuelos y abuelas participar de la socialización de sus nietos y nietas. Con ello se rompe la continuidad cultural, se limita la transmisión del conocimiento tradicional y se pierde gradualmente la memoria histórica y el sentido de pertenencia. Procesos como éstos coadyuvan también a la sobrevaloración de los conocimientos, saberes, prácticas, tecnologías y valores hegemónicos, con la consecuente desvalorización de lo indígena. En muchos casos, la desaparición de un idioma tiene lugar en un contexto en el cual la comunidad pierde o ha perdido el control sobre su propia cultura y con ello el sentido de futuro como pueblo, condición sine qua non del desarrollo.

Recientemente y como producto también de los cambios jurídicos, entre diversas comunidades de América Latina, se ha planteado la demanda de reaprender la lengua patrimonial perdida para reivindicar su carácter indígena y poder acceder, de esta forma, a los nuevos derechos que la legislación les reconoce. Estamos así ante una nueva figura de la lengua indígena como vehículo de reivindicación y del ejercicio de derechos, tanto étnicos como propiamente ciudadanos, y con valor más simbólico que comunicativo. Esto lleva incluso en algunos contextos a

reconocer o elegir como líder o autoridad sólo a aquel que habla su lengua o reivindica o práctica su cultura. Esta situación está en contraposición con lo que era y es aún usual, sobre todo en muchas comunidades indígenas con mayor tradición de contacto e intercambio con la sociedad hegemónica: la escogencia como líder o autoridad de aquellos con buen manejo oral y escrito del castellano. Hablar y escribir el castellano ya no basta para ser reconocido como líder o incluso para aspirar a una alcaldía entre algunos pueblos indígenas bolivianos y peruanos. Cada vez más frecuentemente, se requiere hablar, e incluso también escribir, la lengua patrimonial de la comunidad como señal de filiación étnica y de identificación con los representados.

Pese a todo lo señalado, es un signo de fortaleza y resistencia el hecho de que en la mayoría de los pueblos indígenas prevalezca la lengua ancestral originaria. Persisten todavía comunidades predominantemente monolingües en el idioma originario y en las que los niños y niñas llegan a la edad escolar sin hablar el castellano; tal es el caso de varias de las comunidades wichís del norte argentino a orillas del Río Pilcomayo, de la mayoría de comunidades del Norte de Potosí, en Bolivia, de comunidades miskitas de Nicaragua y Honduras y también de comunidades en la región de Hatun Q'iru en Cuzco, Perú.

La lengua indígena sobrevive también en mayor o menor medida junto al castellano, hecho que ha dado paso a una amplia gama de tipos y grados de bilingüismo. Así ocurre, por ejemplo, en distintas zonas de América Indígena donde la comunicación es bilingüe y en las que, a veces, la

El idioma forma parte de un sistema mayor de conocimientos, saberes, tecnologías, prácticas y valores que ese grupo humano construyó a lo largo de su historia

lengua indígena se aprende después del castellano. Muchas comunidades aimaras de la ribera nordeste del Lago Titicaca dan cuenta de esta nueva situación; sucede lo mismo en muchas comunidades quechuas de la sierra ecuatoriana, así como entre familias wayuus venezolanas. Pero incluso en tales situaciones, la fuerza de la lengua originaria es tal que los niños y niñas llegan, con el tiempo, a hacer de la vernácula su idioma de uso predominante. Sorprende, sin embargo, que cada vez más, muchos padres y madres indígenas opten por socializar a sus hijos e hijas en el idioma hegemónico, aun cuando sea limitado el conocimiento que ellos mismos posean del castellano o del portugués.



©Unicef/Proandes/Bolivia



Diversidad y desigualdad social

Los indígenas son los más pobres de los pobres de la región

Los siglos de exclusión histórica que han marcado la evolución y el desarrollo de la región y la ideología reductora que ha caracterizado su construcción estatal, han determinado que los indígenas no solamente sean diferentes, sino también, a menudo, pobres y analfabetos: en México, más del 80% de la población en los municipios indígenas es pobre; en el ámbito nacional en Guatemala lo es el 87% de la población indígena; en el Perú, el 79%, y en Bolivia el 65% de los monolingües vernáculo hablantes es pobre.

Según datos de CEPAL-UNICEF para el año 2000, los países con mayor presencia indígena en la región son aquellos que también tienen altas tasas de pobreza que superan al 40% de la población total, tal como se muestra en el cuadro 1. Las proyecciones reflejan que esta tendencia se mantendría al año 2015. Cabe, sin embargo, destacar que esta correlación la rompen, de un lado, países como Colombia, El Salvador, Paraguay y Venezuela, cuya población indígena oscila solamente entre el 1 y el 4%; y, de otro lado, Chile que cuenta con 10% de

población indígena y con un 20% de pobreza total.

La situación descrita en el cuadro 1 se agudiza cuando se compara la población indígena con la no-indígena. Así, según datos del Banco Mundial correspondientes a los años 1994 y 2002, se establece que en Panamá, el 95% de indígenas es pobre, frente a sólo un 37% de no-indígenas; en Guatemala la pobreza alcanza al 87% de los indígenas y a un 54% de los no-indígenas; en México el 80% de los indígenas es pobre frente a únicamente un 18% de no-indígenas; en el Perú, el 79% de indígenas es pobre y el 50% de los no-indígenas también lo es. En Bolivia, por su parte, el 65% de la población indígena es pobre, mientras que la pobreza alcanza a un porcentaje considerablemente menor de no-indígenas: al 48% de ellos (Banco Mundial 1994, 2000).

Como se puede apreciar los indígenas son los más pobres de los pobres de la región. En este contexto, los niños y niñas indígenas son también pobres, ejemplo de ello que es que en las zonas rurales del Ecuador, en las áreas rurales de la sierra y de la Amazonía, el 76% de niños de los asentamientos indígenas serían pobres (Rojas 2003).

Cuando se analiza la situación de la mortalidad infantil, llegamos a resultados similares. Los países con mayor presencia de población indígena se caracterizan también por tasas más altas que aquellos en los que la población indígena es menor. El cuadro 2 así lo evidencia.

Los países con mayor presencia indígena mantienen altas tasas de mortalidad infantil. Con excepción de

Cuadro 1: Pobreza total en América Latina y países según presencia de población indígena (%)

Porcentaje de población indígena	Países	Pobreza total		Proyección
		1990	2000	2015
Mayor a 50 %	Bolivia	64.2	60.6	55.6
	Guatemala	69.1	60.1	48.8
De 20 a 40%	Perú	56.0	48.0	38.2
	Ecuador	62.1	61.3	60.1
De 5 a 20%	México	47.8	41.1	32.8
	Chile	38.6	20.6	8.3
	Honduras	80.5	79.1	77.0
	Nicaragua	77.6	67.5	54.8
	Panamá	45.7	30.0	16.2
De 1 a 4%	Argentina	48.0	36.5	24.3
	Colombia	56.1	54.8	52.9
	El Salvador	60.2	49.9	37.8
	Paraguay	63.0	61.7	59.8
	Venezuela	40.0	48.8	66.0
De 1% a menos	Brasil	48.0	36.5	24.3
	Costa Rica	26.2	20.6	14.4
Sin población indígena	República Dominicana	41.3	29.5	18.0
	Uruguay	17.8	10.2	4.5

Fuente: Elaboración propia con base en CEPAL, Panorama social 2001 – 20012 y López y Küper 1999.

Nota: La proyección para 2000 y 2015 es lineal y se basa en la tendencia del período 1990– 2000 estimada por CEPAL.

Chile, al año 2000, todos aquellos países que tienen una población indígena que supera el 5% se caracterizan por tasas de mortalidad infantil de 20/1000 o más y de mortalidad de niños y niñas menores de 5 años de 26/1000. Nótese que tres de los dos países con mayor presencia indígena (Bolivia y Guatemala) presentan también las tasas más altas de mortalidad infantil, 62/1000 y 44/1000, respectivamente. Las proyecciones a 2015 mantienen estas tendencias.

El comportamiento de la mortalidad de niños y niñas menores de 5 años presenta una situación similar a la anteriormente descrita. Al año 2000, tres de los cinco países con mayor presencia indígena en la región (Bolivia, Guatemala y el Perú) registran las más altas tasas de mortalidad de niños y niñas menores de 5 años: 80/1000, 59/1000 y 50/1000, respectivamente. Brasil y República Dominicana constituyen una excepción a esta regla, pues pese a no tener presencia considerable de población indígena presentan altas tasas de mortalidad infantil y de mortalidad de niños y niñas menores de 5 años. Estos



©Unicef/Samantha Henry

Cuadro 2: Tasas de mortalidad infantil (TM I) y Mortalidad en niños y niñas menores de 5 Años (TM5) 1990-2000, según presencia de población indígena (por 1000 nacidos vivos). Proyecciones al Año 2010.

Porcentaje de población indígena	Países	TM I		TM5		Proyección 2010	
		1990	2000	1990	2000	TM I	TM5
Mayor a 50 %	Bolivia	87	62	122	80	46	55
	Guatemala	60	44	82	59	33	44
De 20 a 40%	Perú	58	40	75	50	29	35
	Ecuador	43	25	57	32	15	19
De 5 a 20%	México	37	25	46	30	18	20
	Chile	18	10	20	12	6	8
	Honduras	47	32	61	40	23	27
	Nicaragua	52	37	66	45	27	32
	Panamá	27	20	34	26	15	20
De 1 a 4%	Argentina	25	18	28	21	13	16
	Colombia	29	25	35	30	22	26
	El Salvador	46	34	60	40	26	28
	Paraguay	30	26	37	31	23	26
	Venezuela	23	20	27	23	18	20
De 1% a menos	Brasil	50	32	60	38	21	25
	Costa Rica	14	10	16	12	7	9
Sin población Indígena	República Dominicana	53	42	65	48	34	37
	Uruguay	20	15	24	17	12	12
	Cuba	12	7	13	9	4	6

Fuente: Elaboración propia con base en El Estado Mundial de la Infancia. UNICEF, 2002. CEPAL, Panorama social 2001 – 2012 y López y Küper 1999.

dos países, sin embargo, se caracterizan por una alta presencia de población afrodescendiente.

Las tasas de mortalidad infantil podrían ser aún mayores si se diferencia en un mismo país entre las áreas con presencia indígena y aquellas en las que predominan los no-indígenas. Así, por ejemplo, las zonas de mayor presencia mapuche en Chile registran una TMI superior en más del doble del promedio nacional (cf. D'Emilio 1997), y entre los chamacocos de Paraguay, la TMI es de 185,5/1000 (cf. Meliá 1997). Registros de la OPS dan cuenta de que la mortalidad infantil en comunidades indígenas panameñas es de 84/1000 comparada con 17,2/1000 niños nacidos vivos en el ámbito nacional. En ese país, 32/10.000 niños indígenas menores de 5 años mueren de diarrea, comparado con un 6,4/10.000 en el plano nacional (Rojas 2003).

En lo tocante a la mortalidad materna, se presentan situaciones similares a las descritas con relación a la mortalidad infantil. 4 de los 5 países con mayor

presencia indígena (Bolivia, Perú, Guatemala y Ecuador) se encuentran entre los 7 países que presentaron las más altas de mortalidad materna en la década 1990-1999, según el Estado Mundial de la Infancia 2000 (Bolivia, Perú, República Dominicana, Guatemala, Paraguay, Ecuador, Brasil). Bolivia y el Perú presentaron las dos tasas más altas de mortalidad materna de toda la región: 390/100.000 y 270/100.000, respectivamente, cuando la tasa promedio en la región fue de 125/100.000 y en países como Chile, Uruguay y Cuba de 20/100.000, 26/100.000 y 27/100.000, respectivamente.

Según la OPS, la marginación de la población indígena se traduce en un perfil epidemiológico en el que predominan las enfermedades por causas previsibles. Entre las enfermedades que cobran más víctimas entre los indígenas estarían la malaria, la oncocercosis, las infecciones respiratorias agudas, la tuberculosis, las enfermedades diarreicas, la desnutrición, las enfermedades crónico-degenerativas e incluso el suicidio y el VIH/SIDA (Rojas 2003).

En este marco, el VIH/SIDA constituye hoy una nueva realidad que es menester identificar, incluso cuando se analiza la problemática de salud de los pueblos indígenas, sobre todo, como resultado de las migraciones económicas, desplazamientos forzosos y el refugio. Si bien no se trata de una situación generalizada, con fines preventivos es preciso tomar en cuenta el avance que el VIH/SIDA ha tenido en algunos contextos. Tal es el caso, por ejemplo, de lo que ocurre con la población garífuna de Honduras. Un estudio impulsado por

el Banco Interamericano de Desarrollo en ese país, da cuenta que de 20 personas sobrevivientes seropositivas en un solo hospital de la ciudad de Trujillo, 8 (40%) correspondían a personas garífunas. Si bien el avance del SIDA en Honduras no se restringe únicamente a la población garífuna, pues se trata de un país del Caribe con alta prevalencia de esta epidemia, el impacto es devastador entre mujeres y niños. Entre las causas del avance del VIH entre los garífunas se encuentran una alta migración de intercambio con los Estados Unidos, sexo sin protección, la endogamia, el acceso limitado a servicios de salud y el hecho de que la población infectada recurre a la medicina tradicional. Como en el caso de los kuna, los individuos infectados regresan a sus lugares de origen cuando descubren que tienen la enfermedad y recurren al tratamiento de médicos tradicionales y al cuidado de sus familiares cercanos. El estudio concluye que a falta de servicios de salud, esta epidemia podría extenderse a la población miskita que cohabita la costa norte de Honduras.²⁰

Los indicadores educativos también caracterizan socialmente a los pueblos indígenas: Guatemala muestra tasas de repetición de 90% entre alumnos indígenas en primaria; en Bolivia, un niño de habla indígena tiene el doble de probabilidades de repetir que un educando que sólo habla el castellano, y los indígenas tienen tres años de escolaridad menos que los no indígenas. Tanto para el caso guatemalteco como para el boliviano, economistas del Banco Mundial han planteado que ser indígena en Latinoamérica tiene altos costos que se pagan no sólo con la repetición e incluso con la expulsión



©Unicef/Proandes/Bolivia



del sistema escolar, sino también, más tarde, con salarios mal remunerados (cf. Patrinos y Psacharopoulos 1994).

Pero además de los costos que generan para las familias la falta de pertinencia y la insensibilidad e irresponsabilidad cultural de los sistemas educativos, es también importante tomar nota de los altos costos que la repetición y la deserción tienen para los países donde habitan los educandos indígenas. En el caso de Bolivia, por ejemplo, a inicios de los años 90, se estableció que el país perdía 30 millones de dólares anuales en concepto de repetición escolar (Schiefelbein y Heikkinnen 1991). A todo ello cabe añadir el daño incalculable en términos de pérdida de autoestima y autoimagen con la que los niños, niñas y adolescentes indígenas deben afrontar su futuro y participar en el desarrollo de los países de los cuales forman parte.

Pero no se crea que situaciones como la guatemalteca y la boliviana son sólo características de aquellos países con una fuerte presencia indígena. En Chile, la tasa de repetición en el nivel primario en la región con mayor presencia indígena es dos veces más alta que el promedio nacional. En Argentina, el 56% de los indígenas mapuches no tienen escolaridad, a diferencia del 7% de no-indígenas sin escolaridad (Patrinos 1994:14). Algo parecido ocurre también en otros países. En Venezuela, el 65% de la población indígena entre 5 y 24 años no asistía a la escuela aún a mediados de los años 90 (D'Emilio 1997); en Colombia, el 70% de los wayuu no tenía hasta hace muy poco acceso a la educación y el 21% sólo recibía educación primaria. En Paraguay, el

56% de la población indígena no tenía ningún grado aprobado en 1992 (Meliá 1997).

Respecto de este mismo país, "llama la atención que en la casi totalidad de las etnias sea el segundo grado el que cuente con más alumnos, lo que puede obedecer al hecho de que en ese grado se acumulan los repitentes que no consiguen pasar al tercer grado. Por otra parte es en ese tercer grado donde se hace notar la tendencia a la deserción" (Ibíd.:224-225). Pero lo más grave aún es que sólo un tercio de los niños inscritos en el primer grado logren alcanzar el sexto, siendo el promedio de escolaridad entre los indígenas de 2.8 grados (Meliá 1997). Resulta obvio que en situaciones como éstas los educandos estén condenados al analfabetismo funcional.

Si a eso añadimos que en muchas zonas indígenas la oferta educativa no pasa de los primeros grados de escolaridad, no es raro que exista una correlación positiva entre presencia indígena y analfabetismo en una determinada circunscripción. En México, el analfabetismo en las regiones con mayor número de indígenas duplica y en muchos casos triplica al del resto de la población (Bello y Rangel 2002). Lo mismo ocurre en Bolivia. Potosí, el departamento de mayor ruralidad y el que cuenta con el más alto número de hablantes de un idioma originario, es la zona con mayor analfabetismo, y más entre las mujeres que entre los hombres (López, Choque y Machaca 2003).

Como se puede apreciar, no basta analizar los datos nacionales o incluso regionales; es menester también analizar las diferencias por

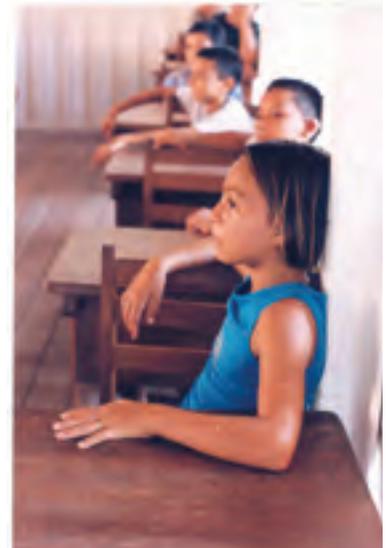
sexo. En el Paraguay, por ejemplo, el analfabetismo alcanza al 63% de la población indígena, y el analfabetismo femenino supera al masculino en 12 puntos porcentuales: mujeres 69,0% y hombres 57,4% (Meliá 1997).

Estas diferencias pueden deberse a que, por lo general, las niñas indígenas tienen menos oportunidades de mantenerse en el sistema educativo, más allá de los primeros grados de la escuela primaria. Como ha sido establecido para el Paraguay indígena, cuanto más se avanza en los grados menor es la presencia de las niñas indígenas en la escuela (Meliá 1997). De 1.136 alumnos indígenas paraguayos, hombres y mujeres, que llegan al 6° grado de primaria (7,5%), 750 son varones y sólo un poco más de la mitad son mujeres (386). En Bolivia, una situación como ésta es el resultado de dos factores que se complementan entre sí y que van en desmedro de la escolaridad indígena femenina. Por una parte, los padres dejan de enviar a las niñas a la escuela a partir del 4° o 5° año de escolaridad, debido a que en muchas comunidades rurales la oferta escolar cercana al hogar cubre sólo los tres primeros años y a que, para continuar estudios, las alumnas deben caminar y desplazarse hasta una comunidad vecina. Por otra parte, a medida que crece, la niña indígena debe asumir responsabilidades en el hogar, cuidando a los hermanos menores o colaborando en otras tareas, cuando la madre debe salir hacia el pueblo cercano o hacia una ciudad, o simplemente cuando le toca participar en faenas familiares y comunales. Por lo demás, y aunque la situación está cambiando gradualmente, son muchas las niñas indígenas bolivianas que contraen

matrimonio a la edad de 14 o 15 años, como ocurre entre muchos pueblos indígenas de tierras bajas. En este último país, si bien se ha logrado que casi la totalidad de las niñas indígenas accedan al sistema educativo, permanece el desafío de garantizar su continuidad en la escuela, pues, de no hacerlo, los resultados logrados en cuanto al aprendizaje de la lectura y escritura pueden desvanecerse por desuso.

Finalmente, y aunque las cosas están cambiando, persiste entre algunas familias y comunidades indígenas la opinión entre padres y madres de familia que la educación debe favorecer más a los hijos hombres que a las mujeres, precisamente porque se ve a los primeros como aquellos que deben asegurar el vínculo y la interacción con el mundo envolvente, mientras que las primeras son responsables de la reproducción, y en gran medida, de la continuidad del mundo propio. Así, ante ojos de propios y extraños, la niña indígena puede padecer una doble o triple invisibilidad: por ser indígena, por ser mujer y por niña.

También resulta ilustrativo observar las tasas de analfabetismo entre pueblos indígenas. En el caso paraguayo, se puede establecer que estas tasas pueden variar drásticamente incluso entre los pueblos indígenas de una misma familia lingüística (Mecía 1997). Entre los pertenecientes a la tupi-guaraní, el analfabetismo es más alto entre los paí, alcanzando el 94,1%; al otro lado del continuo se encuentran los guarayos con tasas que sólo superan el 18%. Al respecto, Meliá se pregunta si no estamos ante un caso de rechazo a la escuela y a la escolarización formal (Ibíd.).



©Unicef/Brasil





Si bien cada vez menos, en ocasiones, los padres y madres de familia rechazan la escuela occidental, no necesariamente porque necesiten la mano de obra de sus hijos e hijas en las labores domésticas y agrícolas sino todo porque están en desacuerdo con los patrones de comportamiento y de vida que la escuela tradicional transmite. Tal es lo que ocurre, por ejemplo, en la comunidad guaraní de Tentayapi en el sur de Bolivia a la que la escuela llegó únicamente a fines de los años '90. Los pobladores de esa comunidad se oponían tenazmente al ingreso de la escuela por considerar que allí donde ésta había llegado los niños y adolescentes se volvían flojos e irrespetuosos. La resistencia sólo pudo ser quebrada cuando vieron que la educación podía ser vehiculada en su lengua ancestral y estar a cargo de un maestro comunitario. El rechazo a la escuela también puede formar parte de un movimiento mayor de negación de todo lo foráneo, como ocurrió con el histórico movimiento de Mama Chí en Panamá a mediados del siglo pasado y como aún sucede entre los pueblos aislados de la Amazonía que, como hemos visto, han decidido retornar a lo suyo luego de experiencias negativas con el mundo del hombre blanco.

En suma y como vemos en el mapa siguiente, allí donde hay mayor población indígena también se dan las mayores tasas de analfabetismo con una correlación directa a niveles de pobreza.

Los rezagos educativos brevemente descritos en esta sección son producto de la insensibilidad histórica de los Estados latinoamericanos, en general, y de sus sistemas educativos, en particular, que lejos de comprender las particularidades

étnicas, socioculturales y lingüísticas de las familias y poblaciones indígenas, contribuyeron a la invisibilización de la niñez indígena y de su mundo en el contexto nacional. La imposición de un único modelo educativo de naturaleza monocultural y, por ende, homogéneo y uniformizador ocultó la real diversidad que caracteriza a las sociedades latinoamericanas. Los sistemas educativos latinoamericanos han negado a los niños y niñas indígenas la posibilidad de construir una autoimagen positiva y no logran tampoco conciliar sus necesidades como “estudiantes” del sistema educativo formal y como miembros de sociedades con tiempos y espacios propios que son también educativos. Tampoco se buscaron caminos hacia un compromiso entre la educación formal, a cargo de la escuela, y aquella que ofrece la propia familia y la comunidad: la educación propia. La escuela oficial no tomó en cuenta la necesidad que tienen los niños y niñas indígenas de convivir con la naturaleza y de participar en tareas comunitarias, ni reconoció la validez de sus conocimientos, saberes y prácticas. Menos aún se intentó completar lo propio con lo ajeno, habiendo optado más bien por la imposición de lo externo y, por ello, se ve a los indígenas sólo como sociedades e individuos con carencias.

Pese a todo ello, y como veremos más adelante, desde temprano la mayoría de indígenas han apostado por la escuela y han buscado apropiarse de ella y hacerla parte de su comunidad. Lo que buscan es que la escuela deje de ser una isla desconectada de sus preocupaciones cotidianas y que responda de mejor forma a sus intereses y expectativas.

Mapa 3:
Analfabetismo en América Latina



A ello se debe que en muchos lugares las comunidades asuman la defensa de su escuela e incluso de sus plazas docentes. No obstante, existen también casos en los que, tal vez por cansancio y resignación, algunas comunidades establecen una separación marcada entre aquello que la escuela debe enseñar –lo ajeno– y lo que es responsabilidad interna del grupo –lo propio.

VI

Nuevas políticas indigenistas

Desde hace al menos dos décadas, se constata en toda la región un resurgimiento de lo indígena que contrasta con la fuerza con la que hasta hace poco los Estados nacionales ignoraban la diversidad sociocultural en general y, sobre todo, la heterogeneidad producto de su legado indígena. Por un lado, la noción del Estado-nación homogéneo y culturalmente uniforme ha perdido fuerza, y, por otro, la emergencia de los mercados regionales ha debilitado también las fronteras que separaban tanto física como mentalmente a los habitantes de los países latinoamericanos. Este nuevo contexto ha abierto también posibilidades nuevas para los pueblos indígenas a quienes tales fronteras fragmentan en dos o más partes.

Los cambios ocurridos en América Latina han ido de la mano con otros acontecimientos mundiales que han tenido su impronta en el continente. Algunos consideran que esto se debe a la combinación de tres procesos claramente identificables: (i) la ola de creciente democratización que marca a la región desde los años 80 y que ha permitido como nunca antes la

visibilización de los indígenas y la necesidad de reconocimiento de sus derechos elementales, en el marco del reconocimiento de los derechos humanos; (ii) la aceptación en la región del credo neoliberal y (iii) la aceleración del fenómeno de globalización (Gross 2002).

La transformación de los Estados nacionalistas, que se sustentaron en la exclusión étnico-cultural, dominó a lo largo del siglo XX y ha dado pie a nuevas formas de gobernabilidad con participación de diversos órganos de la sociedad. En este marco, desde principios de los años 80, se ha buscado reformar estos Estados asimilacionistas --que intentaron forjar una identidad nacional única negando la existencia de los pueblos indígenas o discriminándolos. Ahora se reconoce a la población indígena como algo constitutivo de la nación, aceptando la existencia de algunos de sus derechos colectivos y fomentando su participación en la identificación y/o implementación de las nuevas políticas de inspiración pluralista.

En este contexto, en distintos países se ha logrado que los idiomas indígenas ostenten el carácter de idioma oficial. El primer país en reconocer a un idioma indígena como oficial fue el Perú en 1975. Treinta años después la constitución peruana reconoce como oficiales ya no sólo al quechua sino a todos los idiomas hablados en ese país. También son oficiales todos los idiomas indígenas hablados en Colombia, Ecuador, Guatemala y Nicaragua, entre otros, tendencia que parece generalizarse a través de la región.

A ello debe añadirse que, en relativamente poco tiempo --menos de dos décadas--, 11 países de la

región (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela) reconocen en sus remozadas constituciones el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de sus sociedades, sea a través de declaraciones explícitas al respecto o por medio de la aceptación del carácter multilingüe de sus sociedades y del derecho de la población indígena a recibir educación en su propia lengua. Otros lo hacen mediante leyes específicas, como en el caso de Chile, a través de la Ley Indígena de 1994 o de Panamá, por medio de una política ministerial específica dirigida a los pueblos indígenas (cf. Panamá s.f.). Como balance de esta situación, cabe destacar que el campo en el que más se ha avanzado es el de la educación, tanto en materia de políticas como de innovaciones. Pese a ello también es importante señalar que los cambios en materia legislativa no siempre han ido de la mano con la transformación de las prácticas excluyentes. La transformación de la práctica ha sido mucho más lenta y persisten en diversos sectores del Estado y de la sociedad posturas conservadoras que anhelan el retorno del Estado monocultural.

Por su parte, la influencia de la globalización de la economía y de la mundialización de la comunicación que antepone al control estatal la circulación de información, la apertura de fronteras al mercado y a los flujos financieros, promueven al interior de los países procesos de descentralización político-administrativa. En lo que a la desconcentración del poder nacional se refiere, a través de toda la región se está dando paso a un nuevo régimen gubernamental en el que el

centralismo histórico que rigió el funcionamiento de los Estados latinoamericanos ha dado pie a nuevos escenarios políticos en los que reemerge lo regional y lo local, con la consecuente mayor visibilización de lo indígena. Así, ante la mayor difusión de la que gozan algunas manifestaciones culturales hegemónicas y particularmente modos de vida que aspiran a ser universales, al igual que ocurre en distintas partes del mundo, en América Latina emergen, a veces con fuerza como en el caso indígena, visiones del mundo y modos de vida que interpelan la visión universal homogeneizante.

Las discusiones que se han suscitado en distintos países en cuanto a la descentralización en algunos casos, como el guatemalteco, han puesto sobre el tapete el tema de las autonomías indígenas, con una base lingüístico-cultural, con el fin de posibilitar también una devolución del poder real y de construir nuevas formas de gobierno en el marco de Estados plurinacionales. En Guatemala se aspira a reorganizar el Estado a partir de los históricos territorios culturales mayas; en el Ecuador se discutió el carácter plurinacional del país, cuando se discutió la última reforma constitucional, y esta necesidad emerge ahora en Bolivia cuando se discute la convocatoria a una asamblea constituyente. En este último país, algunos pensadores aimaras y criollo-mestizos plantean el diseño de “una nueva estructura estatal capaz de integrar en todo el armazón institucional, en la distribución de poderes y en normatividad, la diversidad étnico-cultural mediante un modelo de descentralización basado en



Se considera que sólo a través de su emancipación social y del autogobierno, los distintos pueblos indígenas y sus culturas podrán reencontrar el cauce de su desarrollo sociocultural e incluso económico



©Unicef/Mauricio Ramos/Mexico

modalidades flexibles de autonomías regionales por comunidad lingüística y cultural” (García 2003:8). Se considera que sólo a través de su emancipación social y del autogobierno, los distintos pueblos indígenas y sus culturas podrán reencontrar el cauce de su desarrollo sociocultural e incluso económico. En Colombia se ha instituido para ello, a demanda de los pueblos indígenas, la noción del proyecto de vida y del plan de vida vigente en los resguardos y las circunscripciones territoriales indígenas que la constitución colombiana vigente reconoce desde 1991.

Como quiera que la globalización ha traído consigo modificaciones sustanciales en la economía, marcadas por el avance de las transnacionales, la liberación de las importaciones y la aplicación de algunas restricciones que aplican más en los países del sur que en los industrializados, como lo tocante a los subsidios a la producción agrícola, los efectos negativos de medidas como éstas alcanzan también los territorios indígenas e impactan negativamente en la vida de su población. Así, por ejemplo, la importación del maíz por parte de México debilita la economía campesino-indígena de ese país. De igual modo, la liberación de aranceles

a otros productos agrícolas y pecuarios subsidiados, perjudica la productividad indígena en países como los latinoamericanos en los que la libertad de mercado ha sido tomada como norma inquebrantable y el papel regulador del Estado aparece aún más disminuido que en los países del norte. Relacionados con estos procesos se encuentran también los problemas que se suscitan a raíz del régimen de patentes y del registro por parte de algunas transnacionales de productos naturales propios de la milenaria relación entre los pueblos indígenas y su entorno natural y social.

Todos estos cambios configuran nuevos escenarios políticos para los pueblos indígenas y para la lucha por el reconocimiento de sus derechos colectivos. A diferencia de ese indigenismo tradicional de intermediación, las nuevas reivindicaciones colocan a los indígenas como interlocutores directos en una situación en la cual el movimiento indígena emerge como uno de los actores sociales más importantes y fuertes del escenario político actual latinoamericano. En la época de los Estados nacionalistas, se consideraba a la comunidad indígena como obsoleta y como impedimento para la integración. Hoy, con el cambio de perspectiva estatal, como resultado del influjo pluralista, la comunidad indígena empieza a constituir la base para una renovada intervención del Estado. Esta nueva intervención se caracteriza por una marcada vocación participativa y de consulta directa a las poblaciones indígenas. No obstante, los tipos de consulta y de participación varían de un país a otro y, en gran medida, están en función de la mayor o menor fuerza de negociación que tienen las

organizaciones indígenas de la región.

La nueva política indigenista del Estado responde a la presión creciente ejercida por la población indígena y sus organizaciones. Esto ocurre ahora en prácticamente todo el continente, desde México hasta Tierra del Fuego. Para ello se recurre a nuevas y distintas formas organizativas, como los congresos kuna, embera y ngöbe en el istmo panameño, la Unión de Comunidades Aymaras en Puno, Perú, las asambleas entre los guaraníes sudamericanos, los municipios autónomos en Chiapas, los consejos educativos indígenas en Bolivia e incluso una novel organización nacional en la Argentina. También es menester dar cuenta de la existencia de organizaciones indígenas regionales, como la Confederación de Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA), el Consejo Indígena Centroamericano (CICA) y la COPICHAS (Coordinadora de Organizaciones y Pueblos Indígenas del Chaco Sudamericano), entidades que, superando la arbitraria separación fronteriza, contribuyen al establecimiento de lazos y de una identidad panétnica, posibilitando la construcción de discursos reivindicativos transnacionales. Pero cualquiera que sea la forma que la organización indígena tome, el objetivo es siempre el mismo: una mayor interlocución con el Estado y la búsqueda gradual de mayor autonomía en la toma de decisiones sobre el destino de los pueblos indígenas. En ello la reivindicación territorial y el derecho al manejo de los recursos naturales contribuyen a la generación de una plataforma indígena no sólo nacional sino también regional.

Todos estos cambios configuran nuevos escenarios políticos para los pueblos indígenas y para la lucha por el reconocimiento de sus derechos colectivos.

A diferencia de ese indigenismo tradicional de intermediación

Las demandas indígenas se dirigen tanto hacia el estatuto político (pueblos, naciones o nacionalidades) como hacia la organización social (participación, leyes, costumbres e instituciones sociales indígenas), el desarrollo económico y social autónomo (p. ejem. proyectos productivo-económicos no tradicionales manejados comunitariamente en el marco del ecoturismo o del cultivo sistemático y comercialización de plantas medicinales) y el desarrollo lingüístico-cultural (proyectos comunitarios de recuperación de la lengua ancestral, de educación comunitaria o de ejercicio cultural en las ciudades).

Por su parte, esta reivindicación de participación y autonomía relativa es compatible con la forma de gobierno indirecto y de intervención estatal de baja intensidad que la descentralización propone. Y al presentarse como actores organizados, solidarios, territorializados, los pueblos indígenas ocupan una posición particular en múltiples problemáticas de dimensión política, ecológica, social y económica (Gross 2002).

Según la concepción holística o integral de los pueblos indígenas,



La reivindicación territorial y el derecho al manejo de los recursos naturales contribuyen a la generación de una plataforma indígena no sólo nacional sino también regional

todas estas dimensiones están íntimamente interconectadas. Pese a ello, desde la política estatal e internacional, las acciones se conciben, planifican y ejecutan sobre la base de áreas de intervención específicas o desde sectores discretos. Sin embargo, persisten las demandas indígenas expresadas en foros, congresos así como en espacios políticos tradicionales. Estas insisten en el desarrollo integral de su sociedad dentro de la noción de territorialidad y de su proyecto o plan de vida.

No obstante, cabe destacar que, a diferencia de lo que ocurre en otros contextos con los movimientos étnicos, la pugna no es nacional, es decir, que no se percibe el deseo de la creación o establecimiento de Estados independientes ni tampoco avances en la reivindicación nacional indígena, sino más bien por la inclusión, con voz propia, en la vida de los países de los que se sienten parte. Dicho de otro modo, reivindican su participación en la toma de decisiones y también su participación política, y aspiran a contribuir a la construcción y desarrollo de ese mismo país que antes negó su existencia. Para ello, últimamente se escuchan voces a favor de regímenes autonómicos (Guatemala y Bolivia), que se suman a los dos únicos gobiernos étnicos autonómicos ya existentes en la región desde fines de los '80: los de la Región Autónoma del

Atlántico Sur (RAAS) y de la Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN) de Nicaragua.

Portadores de las actuales reivindicaciones son, por lo general, jóvenes líderes indígenas que han tenido la oportunidad de salir de sus comunidades de origen hacia las ciudades para estudiar y que, luego de un sinfín de vicisitudes y de superar los embates del racismo y la discriminación, han vuelto renovados para emprender la lucha ya no sólo en nombre de ellos mismos sino de sus comunidades y pueblos. Ese retorno a lo propio, sin embargo, no implica necesariamente el simple regreso a la comunidad de origen sino a la construcción de un imaginario indígena y de un sentimiento ciudadano renovado. Tal sentimiento no supone el abandono del ser indígena para la alcanzar la ciudadanía, sino más bien lograrla desde una perspectiva diferente o a partir de lo que algunos conciben como una democracia intercultural (V.H. Cárdenas, comunicación personal). La democracia intercultural requeriría, como es de esperar, una ciudadanía que también lo fuera.

El discurso indígena actual no sólo apela a la modificación de las condiciones objetivas que configuran su existencia en contextos de asimetría y opresión neo-coloniales, sino también a la humanización de las relaciones sociales entre indígenas y no-indígenas, en un amplio marco de reconocimiento y aceptación de lo diverso desde una perspectiva de armonía con el entorno natural (Abadio Green, comunicación personal); y, en esa medida, convoca también a amplios sectores de la sociedad, como ocurre por ejemplo ahora con la juventud colombiana y la

juventud chilena así como con una parte importante de la intelectualidad boliviana.

En este contexto, es válido referirse también al mayor reconocimiento internacional que los indígenas en general y el movimiento indígena en particular vienen logrando desde hace dos décadas. Varias convenciones y acuerdos internacionales concebidos desde una perspectiva de derechos reconocen no sólo la existencia indígena, que hasta hace poco era negada o ignorada en distintos países de la región, sino que promueven su reconocimiento jurídico y su fortalecimiento como pueblos, y ya no sólo como poblaciones indígenas. Entre ellos hay que referirse al Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales, ratificado por varios gobiernos latinoamericanos y reivindicado por todas las organizaciones indígenas de la región, dado que su propia formulación supuso una serie de consultas nacionales y regionales en las que las organizaciones indígenas participaron activamente. El convenio 169 ha inspirado diversas disposiciones nacionales a favor de la población indígena.

Otros instrumentos jurídicos a favor de los indígenas y de importancia para la región son: la Convención Internacional de los Derechos del Niño, la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, la Declaración y Programa de Acción de Durban, la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos²¹, el proyecto de Declaración de Derechos Indígenas de la Organización de Estados Americanos, en vísperas de ser

sancionado; el Proyecto de Declaración de Derechos Indígenas en discusión en las Naciones Unidas. Finalmente, es necesario mencionar que desde el año 2000 existe, por primera vez, un Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas en el seno de Naciones Unidas con representación no sólo de América Latina sino de distintas regiones del mundo.²² Con herramientas como éstas, los indígenas latinoamericanos logran mayor capacidad de interlocución e influyen en la construcción de herramientas jurídicas del derecho internacional que, a la postre, influyen también en los países que ellos habitan como resultado de la mayor relevancia que, en el marco de la globalización, desempeña ahora el derecho internacional.

1. La educación como puntal del desarrollo indígena ²³

Tanto en países como Bolivia y Guatemala con población mayoritariamente indígena como en aquellos como Colombia y Venezuela, con población indígena minoritaria,



©Unicef/Carmen Vergara-Rodríguez /El Salvador

El discurso indígena actual no sólo apela a la modificación de las condiciones objetivas que configuran su existencia en contextos de asimetría y opresión neo-coloniales, sino también a la humanización de las relaciones sociales entre indígenas y no-indígenas





han surgido con mucha fuerza las demandas por una educación diferente a la propiciada hasta entonces por el Estado. Tales reclamaciones tienen su antecedente en más de un siglo de luchas indígenas por la inclusión en los Estados que negaban su existencia. Recuérdese al respecto La Guerra de los Mil Días en el Valle del Cauca, en Colombia, de principios del siglo XX, y al líder nasa Quintín Layme, quien, entre otras cosas, demandaba el derecho de su pueblo a la educación. Desde temprano, los indígenas no sólo han exigido su derecho a la educación, sino que incluso han luchado y aportado decididamente para que la escuela se instalase en sus comunidades. No tuvieron reparo en ocasiones en construir locales escolares cuando se hizo necesario o en cubrir el pago de los docentes como mecanismo para forzar al Estado a que asumiera su responsabilidad. Estas demandas llevaron a situaciones delicadas y aun violentas, como ocurrió por ejemplo a fines del siglo XIX y principios del XX en diversas localidades indígenas de Bolivia y el Perú (cf. López y Küper 1999). Sin embargo, en algunos casos esta lucha se gestó también apelando a la legislación vigente, dada por los sectores criollos en el poder (cf. Conde 1994, para el caso boliviano).

No es raro, por ello, que en esas épocas las reivindicaciones principales estuvieran referidas al acceso a la oferta curricular hegemónica y a la apropiación de la lengua escrita y del idioma hegemónico, códigos a través de los cuales los indígenas podían asumir la defensa de sus intereses tanto colectivos como individuales. La posesión de la lengua hegemónica y

la lectura y la escritura en ella constituían las principales demandas indígenas casi desde el inicio de nuestra vida republicana.

Todo ello ocurría en un momento histórico en el que la invisibilidad de la población indígena era deliberadamente mayor que nunca y en el que primaba el ideal de la construcción de la nación y de la unidad nacional, considerándose que cualquier reconocimiento de la diversidad ponía en riesgo tal predicamento. Desde esta última perspectiva se dio una sorprendente consonancia entre los objetivos de los sectores hegemónicos en el poder y las demandas de los sectores subalternos. No obstante, es importante también destacar el interés económico de muchos miembros del sector hegemónico por mantener a la población indígena fuera del alcance de la educación y de herramientas que, como la lectura y la escritura, los potenciaban en su relación con la "sociedad mayor".²⁴

Décadas más tarde, a fines de los años 30, surgió desde el Estado la educación bilingüe, que por lo menos reconocía la evidente incomunicación en el aula, derivada de la ausencia de un idioma común entre alumnos indígenas y maestros hispanohablantes. Se propuso entonces recurrir a maestros que hablaran la lengua de sus alumnos, así como el uso temporal de los idiomas indígenas, por lo menos durante la etapa inicial de la escolarización, para facilitar la apropiación del idioma europeo hegemónico y del código escrito en éste. Empero, los contenidos escolares continuaban siendo los mismos y no se prestaba atención alguna al hecho de que los

educandos indígenas provenían de historias y tradiciones diferentes. Esta inclusión parcial, desde el dominio lingüístico, continuó excluyendo a la población indígena a la que negaba su bagaje cultural e ideológico aunque ya no totalmente el idiomático. Con la emergencia del movimiento indígena desde los años 70 y con una mayor reflexión académica y un mayor bagaje científico sobre el bilingüismo, en general, y la adquisición de segundas lenguas, en particular, surgió un nuevo modelo de educación bilingüe que busca la consolidación de la lengua materna de los educandos a la vez que propicia el aprendizaje de la segunda lengua. De esta forma, la educación comenzó a transmitirse en dos idiomas y se comenzó a fomentar el aprendizaje y desarrollo de dos lenguas: la materna y una segunda.

Desde mediados de los años 70, aunque más decididamente desde los 80, esta misma reflexión conllevó casi simultáneamente a otra: la necesidad de trascender el plano meramente lingüístico y de modificar los planes y programas de estudio. Vale decir que se vio también la necesidad de emprender una modificación substancial del currículo escolar, de manera que éste diera cuenta de los saberes, conocimientos y valores tradicionales. Con ello se buscaba, de un lado, responder a las necesidades básicas de aprendizaje y, de otro, acercar aún más la escuela a la comunidad y a la vida de los sujetos a los que pretendía servir. De esta forma, la educación en áreas indígenas se fue convirtiendo en algo más que una educación bilingüe y comenzó a denominarse educación bilingüe intercultural o educación intercultural bilingüe (cf. Mosonyi y González 1974 y Mosonyi y Rengifo 1984).

Si bien hubo un importante avance conceptual en este sentido, en la práctica no se logró avanzar mucho en la incorporación de contenidos provenientes de las propias comunidades con las que se trabajaba, aunque la idea de recuperar y partir de los conocimientos previos de las comunidades y los aprendices estuvo siempre en la mente de todos. Hubo un segundo intento de hacerlo en la década de los 90, cuando en el marco de las reformas educativas y como resultado de la descentralización creciente del aparato gubernamental, se comenzó a diferenciar entre un currículo mínimo de alcance nacional y otro que debía emanar de las localidades específicas en las que éste debía implementarse. En ese mismo contexto, surgió la preocupación por la diversificación curricular cuando se comprobó que no bastaba con adecuar o contextualizar el currículo nacional en aras de una mayor pertinencia cultural y relevancia social de la educación. Por su parte, algunos dirigentes indígenas comenzaban a hacer sus propios planteamientos al respecto:

Los contenidos curriculares alienantes provocan que, con el tiempo, nuestros hijos crezcan sin raíces culturales, sin historia, sin deseo de vivir con orgullo en la vida comunitaria, sin visiones de creatividad, sin proyecto de vida y sin autonomía, y hacen que sean siempre niños y niñas subordinados con el único conocimiento occidental. Lo que sería peor es que en un tiempo lejano nuestros pueblos queden sin historia ni futuro. (F. Condori, 2002)

Hoy las concepciones de las organizaciones indígenas sobre una educación pertinente a su desarrollo



©Unicef/Aideia Capaaro





©Unicef/Proandes/Bolivia

van desde una educación propia o etnoeducación, circunscrita a los resguardos o asentamientos indígenas con demarcación territorial específica y estatuto político-económico particular (Colombia), hasta la educación intercultural bilingüe en el ámbito nacional (Bolivia y Guatemala). Para el movimiento indígena boliviano, la “liberación de los pueblos” es una tarea encomendada a la educación intercultural bilingüe, una herramienta en la construcción de una ciudadanía sin exclusiones, de una cultura democrática y de una igualdad que permita en la práctica el ejercicio igualitario de la ciudadanía étnica o la doble ciudadanía con respeto de derechos colectivos y diferencias culturales.

Algo parecido sucede en Guatemala, como resultado de los acuerdos de paz entre el Estado guatemalteco y la guerrilla. De este modo, y gracias a la demanda de los líderes e intelectuales indígenas, articulados en ONGs y en distintos órganos de la sociedad civil guatemalteca, la educación intercultural bilingüe se inscribe en una agenda de mayor envergadura que parte de la necesidad de generar relaciones diferentes en una sociedad multiétnica y de cara a la construcción de una nueva ciudadanía guatemalteca. Era evidente que el ejercicio de la ciudadanía no tenía por qué suponer el despojo de la propia cultura.

Además de en Bolivia y Guatemala, en otros países de Latinoamérica se hizo escuchar la exigencia de los pueblos indígenas a los Estados de contribuir al mejoramiento de sus condiciones de vida propiciando su autoafirmación y al fortalecimiento de

su identidad colectiva. A diferencia de lo que ocurría desde el indigenismo de Estado de inspiración mexicana, las propuestas no iban de arriba hacia abajo sino que surgían de los líderes e intelectuales indígenas articulados en organizaciones étnico-políticas que los representaban.

Al inicio del siglo XXI, en 17 países se reconoce desde el Estado el derecho de las poblaciones indígenas a una educación en lengua propia y se intenta hacer una educación intercultural bilingüe en el marco de las reformas educativas en curso, basadas en una política de descentralización tanto institucional como curricular. Tales reformas, por lo menos en el papel, reconocen también la necesidad de una interculturalidad para todos y la conveniencia de diversificar, al menos parcialmente, el currículo nacional para dar cuenta de los saberes, conocimientos y valores locales. Hoy se ensayan distintas formas de educación intercultural bilingüe para atender a las poblaciones indígenas en Argentina, Belice, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Guyana, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay²⁵, Perú y Venezuela. Hace tan solo dos décadas varios de estos países quedaban fuera del circuito de la educación indígena que entonces se circunscribía principalmente a los países con mayor presencia indígena en la región (México, Perú, Guatemala, Bolivia y Ecuador).

Pese a los notables avances de la educación intercultural bilingüe, sobre todo en la década de los noventa, se constata también que las estructuras institucionales de los actuales sistemas educativos resultan todavía

demasiado rígidas para dar cuenta de la heterogeneidad sociocultural en toda su magnitud. Así como en un momento se trascendió la preocupación meramente lingüística para incursionar también en el ámbito de los contenidos curriculares, urge hoy prestar particular atención a las diversas formas de aprender y de enseñar de las comunidades indígenas, con el fin de aprender cómo asimilan y transmiten conocimientos y enriquecer así la visión que aún tenemos de la educación. En este sentido, cabe también imaginar nuevas formas de gestión educativa que conlleven a una co-gestión entre Estado y pueblos u organizaciones indígenas. En un nuevo marco de relación con los pueblos indígenas, es imperativo darles voz y participación para lograr que continúen siendo iguales pero diferentes.

La educación intercultural bilingüe no puede hoy entenderse como un modelo rígido que se tiene que aplicar de forma estándar en toda Latinoamérica ni tampoco en todos los países y territorios indígenas. Debe ser adecuada y diferenciada, en su diseño y ejecución, a las características sociolingüísticas y socioculturales de los distintos tipos de educandos y de comunidades en las cuales se aplique. Es más, debe extenderse también hacia las zonas urbanas, no sólo como resultado de la presencia creciente de población indígenas en las ciudades, sino debido a la necesidad de involucrar a la población no-indígena en procesos de aproximación y aprendizaje de las manifestaciones culturales y lingüísticas indígenas, para, de este modo, avanzar en la utopía de la construcción intercultural.

En este sentido, es menester pensar en una educación intercultural bilingüe de doble vía que permita también a los no-indígenas acceder a los beneficios del bilingüismo de castellano y lengua indígena, para, de este modo, compenetrarse con otras formas de leer la realidad y aprender a respetar y valorar el patrimonio cultural de su país. Se entiende que la democratización de la región sólo podrá lograrse cuando la población blanco-mestizo modifique su actitud y percepción con respecto a lo indígena, en particular, y de la diversidad cultural, en general. La interculturalidad que hoy casi todos los sistemas educativos latinoamericanos propugnan podrá hacerse realidad cuando los programas educativos incorporen componentes dedicados al aprendizaje de un idioma originario, pues es la lengua una vía privilegiada para comprender la cultura que ese idioma refleja y a la vez transmite.



La interculturalidad que hoy casi todos los sistemas educativos latinoamericanos propugnan podrá hacerse realidad cuando los programas educativos incorporen componentes dedicados al aprendizaje de un idioma originario, pues es la lengua una vía privilegiada para comprender la cultura que ese idioma refleja y a la vez transmite



©Unicef/Samantha Henry

La flexibilidad y apertura que la educación intercultural bilingüe requiere tienen que ver también con la importancia de la propia participación indígena en la construcción de las nuevas propuestas educativas, especialmente en lo que al aspecto cultural se refiere. Sólo en esta medida, esta educación podrá responder al proyecto de vida de los pueblos indígenas, y, en tal sentido, trascender la educación “escolar” para convertirse en la educación étnico-política que los indígenas y sus organizaciones reclaman. Es por ello que reiteramos que, desde esta perspectiva, la educación intercultural bilingüe debe influir también la educación y la vida de los no indígenas, a fin de transformar su percepción de lo indígena y moldear su conciencia intercultural, cuestionando el racismo y la discriminación imperante. Desde esta perspectiva, una educación intercultural bilingüe es una educación para la liberación, tal como lo proponía Paulo Freire (en Giroux 1997).

Una de las más importantes contribuciones que, en este sentido, ha hecho la educación intercultural bilingüe, producto del disfrute de los niños y niñas por la lengua materna en la escuela, ha sido la de contribuir a una transformación radical de las relaciones sociocomunicativas en el aula y en el propio centro educativo, con el consecuente despertar de un sentimiento de autoestima y de respeto por lo propio (López 1997).

Al respecto un líder indígena boliviano del pueblo quechua manifiesta:

Consideramos que dentro de la historia boliviana éste es un momento en que nació una plantita que es la EIB; de esta

semilla que desde los años 1989-1990 hemos estado cultivando. Naturalmente esa plantita no puede detenerse en su normal crecimiento y obviamente hay que cuidarla, protegerla, alimentarla y no se puede permitir que alguien la maltrate ni la mate, y si alguien se atreve a hacerlo [...] la CSUTCB se convierte en celoso guardián, para que la EIB no sólo sea una educación en dos lenguas sino que se trata de un cambio curricular, un cambio programático, basado en la solidaridad y en el respeto del hombre y de la naturaleza, frente a una educación alienante y verticalista que hasta ahora se ha practicado. Una educación que no está acorde con nuestra realidad, una educación memorística una educación en contra de nuestras culturas, nuestras vestimentas y nuestras lenguas. Por eso decimos que la EIB es una alternativa para los explotados y por eso estamos presentes acá (Froilán Condori, en CENAQ 2003: 73-74).

A ello tal vez se deba que el movimiento indígena vea la educación intercultural bilingüe –o la etnoeducación para el caso colombiano– como una herramienta en la construcción de una ciudadanía sin exclusiones, de una cultura democrática y de igualdad que en la práctica permita y posibilite el ejercicio igualitario de la ciudadanía, el respeto de los derechos de las personas y de su dignidad. En más de una ocasión diversos líderes indígenas se han referido al carácter liberador de una educación transmitida en sus lenguas y que apela y rescata elementos de su cultura ancestral. La

educación intercultural bilingüe es también vista como una educación para la paz, como, por ejemplo, la conciben los intelectuales mayas guatemaltecos (Alicia Telón y Raxché Rodríguez, comunicaciones personales) y los líderes indígenas del Cauca, Colombia, quienes consideran que una educación pertinente que promueve el respeto por lo propio y por el otro es una educación que va en contra de la intolerancia, fuente de todo conflicto, incluyendo el armado.²⁶ Por todo ello, no resulta extraño que los indígenas sigan apostando por una educación diferente:

La educación [...] debe contribuir al fortalecimiento, rescate y desarrollo de la cultura y la identidad de los pueblos, así como a su autovaloración y a elevar su autoestima individual y colectiva. No debe seguir siendo, como hasta hoy, un medio de aculturación y asimilación a la cultura dominante ni seguir contribuyendo a la destrucción cultural ni al fomento del racismo” (Rigoberta Menchú 1997)

2. Interculturalidad y desarrollo con identidad

La noción de interculturalidad fue acuñada en América Latina en la década de los '70, desde experiencias educativas desarrolladas con comunidades indígenas “minoritarias” (cf. López 2001). Se vio fuertemente influida por el indigenismo crítico que comenzó a construirse en la región, en contraposición al indigenismo estatal mexicano y también a la visión paternalista que regía la relación

entre indígenas y no-indígenas. Una de las corrientes de pensamiento que jugó un papel determinante en la construcción y evolución de esta nueva noción fue la del etnodesarrollo (cf. Bonfil Batalla 1987). La interculturalidad latinoamericana apareció casi simultáneamente con un concepto similar acuñado en Europa, en el contexto de la migración del Tercer Mundo hacia las metrópolis europeas pero en respuesta a una realidad distinta a la que los lingüistas y antropólogos latinoamericanos que trabajan codo a codo con poblaciones indígenas trataban de comprender. (López 2001).

La noción de interculturalidad coincide también con la actual preocupación anglosajona por el multiculturalismo crítico, pero en respuesta a necesidades cualitativamente diferentes. En América Latina no se anhela una asimilación suave y más equitativa al cauce dominante o “main stream”, ni tampoco la consolidación de la coexistencia de lo múltiple pero con escaso o nulo contacto entre sí, sino más bien la utopía de la unidad en la diversidad; y se apuesta a la búsqueda del derecho a la igualdad con equidad, en un nuevo tipo de democracia y ciudadanía que reconozca la convivencia entre diferentes. Por ello, la interculturalidad interpela las clásicas lecturas latinoamericanas en torno al Estado-nación y a la cultura nacional,

Se apuesta a la búsqueda del derecho a la igualdad con equidad, en un nuevo tipo de democracia y ciudadanía que reconozca la convivencia entre diferentes





algo que ni el multiculturalismo crítico ni la interculturalidad europea hacen. Desde el mundo indígena y en relación permanente con él, la interculturalidad latinoamericana cuestiona el Estado-nación excluyente y postula el reconocimiento y aceptación de todas las culturas e identidades existentes en un país determinado.

El proceso de interculturización comienza con el redescubrimiento e incluso con una suerte de reconstrucción histórica de aquello que se había olvidado. En un primer momento, se trata de destapar aquello que la colonización había encubierto y que se suponía había ya quedado olvidado o reducido a la categoría de folclore. Esta reafirmación de lo ancestral y de lo que hoy se tiene como propio constituye un paso indispensable para luego confrontar lo propio con lo ajeno en mejores términos que antes. Como ya se ha señalado anteriormente, en este tránsito los jóvenes indígenas que adquieren conocimientos fuera de sus sociedades de origen tienen un papel importante que desempeñar, como de hecho ocurre en algunos contextos como el boliviano y el guatemalteco. Y es que la interculturalidad supone también el reconocimiento que las sociedades indígenas y sus individuos no viven en condición de aislamiento sino en contacto y conflicto permanente con las sociedades hegemónicas. Considera que en sociedades con mayor control sobre su propia cultura, producto del contacto y conflicto histórico-colonial, se asumen elementos de la cultura envolvente, incorporándolos a la matriz cultural propia. Desde esta perspectiva, cuestiona la comprensión estática de la cultura y reconoce más bien su dinamismo.

Pero, dada la opresión colonial aún vigente en todo el continente, la interculturalidad postula la devolución del control cultural propio a los indígenas y surge en ese contexto la postura de desarrollo con identidad, que ha llevado a la mayoría de organizaciones indígenas de América Latina a plantear demandas respecto de la autonomía, del territorio propio y del manejo y uso de su de los recursos naturales.

La interculturalidad comenzó a desarrollarse como opción de política educativa para transformar las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, de pertinencia y de relevancia curricular. En ese contexto se acuñó también la noción de educación intercultural bilingüe discutida en la sección anterior. Como estrategia pedagógica, se constituye en un recurso para construir una pedagogía diferente y significativa en sociedades pluriculturales y multilingües, aceptando que el conflicto es un factor inherente a la convivencia entre diferentes en una sociedad multicultural y que es más bien necesario aprender a abordar y solucionar los conflictos en busca de consensos mínimos. Como enfoque de la planificación curricular, enfatiza la necesidad de repensar la relación entre conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales como recursos. Como enfoque metodológico, postula la necesidad de reconstruir las relaciones sociales en el aula, en un clima de horizontalidad y a partir de que el aula es un espacio de aprendizaje para todos: maestros y alumnos; promueve la investigación en relación

permanente con la comunidad y busca modificar drásticamente las formas clásicas de enseñanza a partir del descubrimiento de la visión que las comunidades indígenas tienen sobre el aprendizaje y del establecimiento de vínculos estrechos entre procesos de socialización primaria y de educación escolarizada. Adopta y se nutre de nuevas corrientes como el aprendizaje cooperativo, que calza bien con la forma en la que se aprende y se enseña en las comunidades tradicionales.

Inicialmente se aplicó en contextos de lenguas y culturas de sociedades “minoritarias”, de tierras bajas, para luego extenderse a sociedades indígenas mayoritarias, por lo general asentadas en tierras altas. Con el avance del movimiento indígena, esta noción se ha venido extendiendo a otros ámbitos como los de la salud, la administración de justicia y la política.

En el campo de la salud hoy se habla también de enfoques y aproximaciones interculturales, como resultado del reconocimiento cada vez mayor del que gozan las prácticas medicinales y curativas indígenas y formas de curación y atención, como en el caso del parto en cuclillas, del uso de plantas medicinales, buscando de esta forma que la medicina convencional e indígena se complementen. Esta visión intercultural de la salud se refleja hoy en nuevas estrategias y recomendaciones que propone también la Organización Panamericana de la Salud y en las modificaciones curriculares que han hecho algunas escuelas de medicina de la región. Una de las casas de estudio pioneras en esta búsqueda es la Facultad de Medicina de San

El proceso de interculturización comienza con el redescubrimiento e incluso con una suerte de reconstrucción histórica de aquello que se había olvidado

Fernando, de la Universidad Mayor de San Marcos de Lima, en la que desde hace ya casi dos décadas los futuros médicos tienen la oportunidad de interactuar con médicos tradicionales y shamanes para analizar diversos aspectos relativos al diagnóstico y comprensión de distintas enfermedades así como de las formas respectivas de curación. En la última década ésta constituye una preocupación creciente entre distintas escuelas de medicina y también en programas de postgrado como el que se ofrece en la Universidad de las Regiones Autónomas del Caribe Nicaragüense (URACCAN) en el cual participan terapeutas indígenas al lado de médicos convencionales.

Por su parte, en la administración de justicia, la interculturalidad conlleva a la aceptación del derecho consuetudinario, y emerge ahora con el cambio que han experimentado diversos países de la región al dejar atrás los juicios escritos y al optar por procesos orales. En este contexto, en varios países se reconoce el derecho a la mediación de intérpretes y al uso de la lengua propia en la defensa. Situaciones como éstas vienen siendo asumidas en distintos países, incluso a través de la formación de intérpretes legales como en el caso de diversos idiomas mayas.²⁷ Con seguridad, debido a la mayor atención que recibe ahora el indígena y con el surgimiento de más programas académicos de distinto nivel





©Unicef/Brasil

destinados a su investigación, discusión y análisis, la necesidad de intérpretes legales será mayor. Del mismo modo, habrá que contar con jueces que conozcan los idiomas hablados por defensores y acusados para que, por medio de su uso en los juicios, puedan también comprender dimensiones de la cultura indígena que es menester tomar en cuenta para resolver determinados casos, apelando tanto al derecho²⁸ Una asociación de antropología jurídica en los países andinos intenta ir más allá y, penetrando en la semántica de algunas lenguas indígenas, busca develar y comprender la visión jurídica indígena y encontrar maneras más eficientes de traducir algunos conceptos jurídicos positivos, insertos en una perspectiva cultural diferente. A este respecto, hay que destacar la exitosa experiencia colombiana de traducción cultural de la nueva constitución colombiana a distintas lenguas indígenas.

En lo que se refiere a política e interculturalidad, cabe reconocer la inclusión de las demandas étnicas en las agendas políticas nacionales, así como el propio reconocimiento jurídico de la multietnicidad, la pluriculturalidad y el multilingüismo. La interculturalización de la política contribuye a los cambios que se viven en varios países con la incorporación de candidatos indígenas en los partidos políticos tradicionales y con la emergencia de partidos indígenas, como ocurre ahora en Ecuador y en Bolivia.

Si bien la noción latinoamericana de interculturalidad surgió en directa relación con las sociedades indígenas, hoy se ha extendido hacia otros colectivos culturalmente diferenciados e igualmente

marginados, como los afrodescendientes. Por lo demás, como se ha destacado aquí, es hoy consenso que para lograr el anhelo intercultural en el marco del fortalecimiento de la democracia es necesario extender también esta noción hacia las poblaciones no indígenas.

En lo que se refiere al concepto de desarrollo con identidad, reclamado hoy por varios pueblos indígenas de la región, en rigor, se trata de la aplicación de la noción de interculturalidad al ámbito del desarrollo. El desarrollo con identidad es concebido como la transformación integral de las sociedades indígenas, a través de procesos de autogestión o de co-gestión que atraviesan los distintos órdenes de la vida social, económica, política y cultural. Parte de la histórica relación que los pueblos indígenas han mantenido con la naturaleza y colocan al territorio en el centro de su preocupación y de su proyecto político o proyecto de vida. Propugna la relación e intercambio con los sectores hegemónicos de la sociedad en condiciones de igualdad y equidad, reivindicando su derecho a la dignidad, a la oportunidad y la institucionalidad y apunta hacia un desarrollo sustentable y sostenible.

En este contexto, la cultura propia, incluyendo los elementos ya apropiados, asume un papel fundamental, en tanto que da sentido y significado a la organización social, productiva y política de los pueblos indígenas. Como lo señala la ponencia que los indígenas bolivianos presentaron en 1999 en Popayán, Colombia: "Nuestras culturas no son folklore, son la expresión de nuestros modos de ser, son las alternativas que nuestro país sumido en la "pobreza" y

[en la actual] “ubicación histórica” requiere”.

3. Hacia una salud intercultural

Principios como los señalados tienen su impronta también en el ámbito de la salud, en la medida en que tanto desde la academia como desde el Estado se buscan alternativas a la atención convencional de la salud, y como resultado de la imposibilidad de llegar con medidas convencionales a todos y cada uno de los asentamientos indígenas. Desde el campo académico es cada vez mayor y más notoria la apertura de los médicos profesionales ante otras posibilidades de prevención y de curación que forman parte del bagaje cultural de algunos pueblos indígenas. Cada vez son más numerosas las asignaturas o, al menos, contenidos curriculares referidos a visiones y formas indígenas de curación. Se cuenta incluso con cátedras o programas de postgrado en salud intercultural ofrecidos en lugares tan distantes como Bolivia, Chile, Nicaragua y México. Este interés se ha visto incrementado por un mayor conocimiento sobre el conocimiento herbolario indígena, las explicaciones holísticas que sobre algunas enfermedades tienen diversas comunidades, la existencia de especialistas indígenas socialmente reconocidos que se dedican a la curación de enfermedades, y, también, por la mayor apertura internacional respecto de la medicina natural, en general. No obstante, en contextos epidemiológicos cada vez más complejos, los saberes colectivos y las prácticas terapéuticas indígenas cubren solamente una parte de las necesidades de salud de la población indígena (cf. Rojas 2003).

Por su parte, desde el Estado se vienen intentando soluciones que, si bien parciales, acogen una apertura similar a la que hace décadas se comenzó a experimentar en el ámbito educativo. Así, por ejemplo, el Ministerio de Salud del Ecuador, en respuesta a las demandas indígenas, cuenta ahora con una Dirección de Salud Indígena; el Ministerio de Salud de Chile implementa medidas específicamente dirigidas a la atención de su población indígena, cuando instaura un régimen de traductores y de consejeros indígenas de salud que se convierten en mediadores entre los pacientes indígenas y sus pacientes; y tanto en Bolivia como en Chile se ofrecen algunos servicios de salud en los que trabajan conjuntamente médicos profesionales con médicos indígenas tradicionales. Esto último ocurre ahora en la región de Charazani en el norte del departamento de La Paz, en Bolivia, en la cual se ha creado un hospital con una visión fuertemente marcada por el espíritu intercultural, que busca complementariedad entre la visión y formas de atención del médico profesional y de su homólogo indígena. Soluciones complementarias como éstas dan respuesta también a demandas que las propias poblaciones indígenas plantean. Un estudio realizado por la OPS registra la siguiente afirmación de una autoridad indígena quechua boliviana: “... la madre tierra está muy cansada y necesita atención, de la misma manera que nuestra salud y la salud de nuestros niños está dañada por desnutrición, sarnas, diarreas y otras enfermedades y necesita medicamentos. Ya no se puede tener solamente la atención de la partera y los curanderos, aunque ellos nos curan con cuidado, con respeto, paciencia y cariño...” (Autoridad de





©Unicef/Proandes/Bolivia

Cotagaita, Potosí, citada por Rojas 2003:7). Soluciones como las que sugieren estas iniciativas de atención intercultural de la salud se inscriben precisamente en una modalidad que pretende acercar la atención formal de la salud a las poblaciones indígenas, a partir del reconocimiento de sus diferencias y del reconocimiento de la existencia y de la valoración de sus recursos terapéuticos propios.

La apertura que las iniciativas estatales demuestran es también resultado del cambio de políticas internacionales en el campo de la salud que ahora reconocen no sólo la vigencia sino también la importancia de las formas tradicionales de atención de la salud. Así, hoy tanto la Organización Mundial de la Salud (OMS), como la Organización Panamericana de la Salud (OPS) cuentan con especialistas que construyen nuevas visiones respecto de la salud, que ven también en una salud intercultural nuevas posibilidades para incrementar la atención de salud que reciben las poblaciones indígenas. Tal vez con visiones renovadas puedan afrontarse de mejor manera situaciones endémicas como la malnutrición infantil que afecta a varias comunidades indígenas de la

región. Lo propio podría ocurrir con el tratamiento más eficiente y efectivo del VIH/SIDA en aquellas comunidades indígenas en las que ésta pandemia ha comenzado a presentarse. Involucrar a la comunidad en su conjunto, y no sólo a los individuos y a las familias específicas puede contribuir a este fin, sobre todo cuando se trata de colectividades que aún priorizan lo comunitario frente a lo individual.

Los avances en estos tres campos no deben llevarnos a pensar ni que todas las soluciones ya están dadas ni tampoco que ya no hay más que hacer. Por el contrario, el camino es arduo y requiere tanto de una mayor reflexión como de una acción continuada. El camino de la educación intercultural y también el de la educación intercultural bilingüe así lo evidencia, pues pese a ser aquel más transitado, constituye también un ámbito en el que es menester no sólo mayor avance en la puesta en marcha de prácticas transformadoras. Los cambios ocurridos en las últimas décadas sugieren modificaciones de prácticas adoptadas que algunos creían definitivas. Por lo demás, un abordaje interdisciplinario que combine acciones desde los ámbitos de la educación y de la salud puede rendir mejores frutos.

A lo largo de este documento nos hemos referido de una manera u otra a distintas situaciones que caracterizan la vida de los niños, niñas y adolescentes indígenas, en tanto miembros de sus pueblos y comunidades. Pero tal vez sea necesario precisar que los niños, niñas y adolescentes indígenas sufren los efectos de una doble invisibilización. Son invisibilizados como indígenas, como hemos visto, junto a sus familias y comunidades; y también lo son por ser niños y niñas. Para las niñas la invisibilización es aún triple: como mujeres, como menores de edad y como indígenas. Así, cuando van a la escuela todos ellos y ellas se ven expuestos a una educación que, por su afán homogeneizador, empobrece culturalmente y, producto de ello, mina su autoestima e impide o limita la identificación con los padres y los mayores de su comunidad. La educación oficial no promueve el aprender a ser diferente, no enseña a vivir como diferente y ni menos aún a convivir con los demás.

Es ante situaciones como la descrita que ahora los indígenas reivindican una educación diferente, la propia:

Cuando hablamos de educación propia nos referimos a aquella educación que constituye la base fundamental de los conocimientos, saberes y valores que nos han formado y educado en la interiorización del ser indígena con el pensamiento y sentimiento colectivo y con los principios de dignidad, y esta educación nos permite reafirmar y potenciar nuestra identidad como indígenas, nativos u originarios. (Ipía y Bolaños 2001)

Lo cierto es que incluso para

VII

Niñez y adolescencia indígena

La educación oficial no promueve el aprender a ser diferente, no enseña a vivir como diferente y ni menos aún a convivir con los demás

responder al desafío planteado por los líderes indígenas, las instituciones estatales e incluso la mayoría de las que apoya la sociedad civil carecen de suficiente información sobre los patrones de crianza en las familias y comunidades indígenas y acerca de procesos de socialización primaria culturalmente diferenciados. Urge por ello llevar a cabo proyectos de investigación serios en los cuales investigadores e indígenas sistematicen y construyan el conocimiento necesario que conlleve al diseño e implementación de proyectos educativos indígenas culturalmente responsables.

Los problemas que confrontan los niños, niñas y adolescentes indígenas





no tienen que ver únicamente con la escuela y la educación. Por el contrario, y como lo hemos visto en este documento, comienzan mucho más temprano. Una de las razones por las que muchos niños y niñas indígenas se ven impedidos de acceder al sistema educativo es la falta de registros de nacimiento.

La necesidad de certificado de nacimiento no siempre es comprendida por los padres y madres indígenas. Tampoco es posible registrar a los niños y niñas en la misma comunidad indígena y es necesario desplazarse hacia el pueblo o la ciudad más cercana en la que se ofrezca este servicio, lo que, como es de entender, puede significar un doble costo para la familia indígena: el derivado del trámite y el relativo al costo del transporte de y al lugar de registro. Además de ello, en determinadas culturas indígenas al niño o niña no se le da un nombre sino casi hasta que cumpla su primer año de vida y, a menudo, la legislación vigente establece la obligación de los padres de registrar a sus hijos en el curso del primer mes de vida, período después del cual están sujetos a sanciones o multas. El bautizo viene incluso más tarde y en algunos pueblos coincide con el primer corte de cabello y se caracteriza por un sincretismo entre ritos ancestrales indígenas y otros de origen católico.

Pero la dificultad para ejercer el derecho a la identidad no tiene sólo que ver con lo difícil que resulta para una familia indígena registrar a sus recién nacidos. Aún en muchos lugares, se prohíbe a los padres y madres dar nombres indígenas a sus descendientes, bien porque los registradores no pueden escribir en

otra lengua que no sea el castellano o porque simplemente invalidan el deseo de los padres. Así ocurría en Ecuador hasta fines de la década de los 70, hasta que los indígenas exigieron su derecho a dar nombres indígenas a sus hijos. En algunos casos, como el maya, al niño o niña se le dan dos nombres, uno de los cuales es maya y no se registra.

La incompreensión sobre las particularidades del niño y niña indígenas pasa también por el hecho que desde temprano, y a diferencia de lo que ocurre en familias urbanas, se integran, en la medida de sus posibilidades, a las actividades que desempeñan los adultos. De esta manera, primero imitando a sus mayores y por medio de juegos y, posteriormente, ayudándolos, aprenden a ser miembros de la familia y de la comunidad de la cual forman parte. Es decir, el proceso de socialización primaria supone o va de la mano con su incorporación al aparato productivo familiar y comunal.

Por medio de este mecanismo ancestral, los niños y niñas aprenden a ser miembros de sus comunidades y, por tanto, a ser indígenas. “Haciendo, haciendo, mirando, mirando y jugando, jugando” y en la medida en que participan en todas esas labores cotidianas colectivas, prosigue el desarrollo infantil. Así también se aprende y se desarrollan destrezas diversas, por ejemplo, en los ámbitos de la psicomotricidad y en el de la numeración y el conteo. Parte de la responsabilidad de los niños y niñas miembros de familias campesinas es apoyar a sus padres en las actividades pastoriles desde los 4 ó 5 años y en ese contexto aprenden a contar a los animales a su cargo y a ser responsables con sus familias y con sus propios bienes. Así,

en Los Andes, por ejemplo, cada niño o niña campesina recibe uno o más animales que debe cuidar y que más adelante constituirán su “capital”. Eso no supone que abandonen el juego o que no se dediquen a otras actividades recreativas. En sus faenas pastoriles, que llevan a cabo con sus hermanos y/o amigos y vecinos, a lo largo del día pueden desarrollarse actividades lúdicas distintas. Aprenden a tocar algún instrumento musical y al medio día aprenden a compartir los alimentos con sus parientes y hermanos, pues por lo general todos colocan sobre una manta lo que cada cual ha recibido de sus padres para la merienda en el campo. Participando en el trabajo comunitario, junto a sus padres, parientes y vecinos, pero como niños y niñas, ellos establecen contacto directo con la tierra y con la naturaleza y aprenden a cuidar de ella; por medio de mecanismos como éstos que vinculan la tierra, la naturaleza, la colectividad y el trabajo, aprenden a pensar y a actuar según su cultura y se constituyen en miembros útiles para su sociedad.

Sin embargo esta relación casi natural del niño y de la niña con el mundo del trabajo se desvirtúa, o cambia radicalmente, cuando la subordinación y la dependencia de las comunidades indígenas a la sociedad hegemónica conllevan a una modificación, a veces rápida y brutal pero en otras sutil y paulatina, de las relaciones sociales y modos de vida indígenas. Se generan así nuevas necesidades, se asumen las historias de los otros como propias, se establecen relaciones desiguales de intercambio, cambiando la producción propia por productos industriales o propios de otros contextos socioculturales y la vida familiar y

comunitaria cambia radicalmente, también como resultado de la minusvaloración de lo propio que trae consigo la escuela.

Aún en muchos lugares se prohíbe a los padres y madres dar nombres indígenas a sus descendientes, bien porque los registradores no pueden escribir en otra lengua que no sea el castellano o porque simplemente invalidan el deseo de los padres

En esa transformación de la vida familiar y comunitaria el trabajo adquiere un valor diferente y los niños y niñas y los adolescentes se convierten en mano de obra necesaria para satisfacer las nuevas necesidades familiares e individuales. Habiéndose relajado, o incluso a veces perdido, la práctica social ancestral del trabajo comunitario y la ayuda mutua, por el propio hecho de que muchos adultos y jóvenes varones han debido abandonar la comunidad para trabajar en las ciudades o en los grandes campos y apoyar a sus madres y a sus hermanos menores. Como es natural, esto va en desmedro de su derecho a la educación formal. También se suscitan situaciones más graves en las cuales ambos padres deben salir de la comunidad para ganarse el sustento en lugares distantes y el cuidado de los menores es encomendado a los abuelos con la ayuda de los hijos mayores que se responsabilizan por sus hermanos.





©Unicef/Proandes/Bolivia

Pero también se dan casos de trabajo infantil intensivo e incluso de explotación laboral de niños y niñas, sea por acción de la propia familia o de terceros, cuando la familia se ha desintegrado y las necesidades económicas se vuelven más apremiantes. En lugares de agricultura intensiva, los niños y niñas indígenas pueden dedicar una parte importante de su tiempo al trabajo. Así ocurre en Panamá, donde el problema se agudiza entre los niños y niñas ngöbes y buglés, pues allí el 50% de los niños sufren de malnutrición y trabajan en la cosecha del café y en la zafra de la caña de azúcar hasta por más de 40 horas semanales (Carrasco 1999, citado por Larsen 2003).

La situación se agrava cuando los niños varones migran temporalmente con sus padres para ayudarlos en el trabajo agrícola en lugares distantes al propio. Así se da en Bolivia, entre los guaraníes que viajan hacia los campos agrícolas industrializados de Santa Cruz, y también entre muchos niños indígenas mexicanos, cuya mano de obra es incluso contratada con anterioridad por hacendados o agroindustriales del norte de México. Se estima que allí el 32% de la fuerza laboral es infantil y proviene de comunidades indígenas diferentes (Larsen 2003). Siendo también altas las tasas de niños mestizos involucrados en estas tareas, las correspondientes a los niños indígenas las superan en 14 puntos porcentuales (Ibíd.).

Los peores casos de trabajo infantil se dan por lo general en las ciudades, cuando muchos niños y niñas indígenas en apoyo a sus padres y a la economía familiar se dedican al comercio informal o a pedir limosna.

También ocurre esto con los jóvenes en general, y con las jóvenes en particular, que ingresan al servicio doméstico como criadas. Ellas pueden incluso ser explotadas por parientes lejanos, compadres, amigos o paisanos que, con el pretexto de ayudar a la familia y de apoyar la escolaridad de la joven, las hacen trabajar gratuitamente en su casa. A veces y luego de un buen tiempo de explotación, las adolescentes y las jóvenes se escapan de las casas que las acogieron como trabajadoras domésticas y corren el riesgo de ser explotadas sexualmente.

No obstante, un estudio reciente de la OIT respecto al trabajo infantil reconoce que no es válido hablar de una correlación entre una tasa alta de presencia de población indígena y otra de altas tasas de trabajo infantil; eso se pudo comprobar en un estudio en la industria harinera del Ecuador, donde esta problemática afectaba más a los criollos y mestizos que a los indígenas. Por el contrario, los indígenas veían mal a los padres mestizos que hacían trabajar intensivamente a sus hijos (cf. Larsen 2003). Tampoco parece válido achacarle sólo al trabajo infantil las tasas de deserción, repetición y bajo rendimiento escolar que son características de estas áreas. La complejidad parece ser mayor y resultado, sobre todo, de la baja calidad de la educación que se ofrece en las escuelas a las que ellos asisten. El estudio destaca que es menester realizar más investigaciones para ir más allá de la mera suposición de que, en cuanto al trabajo infantil, los niños, niñas y jóvenes indígenas constituyen un segmento vulnerable de la población (Ibíd.).

También se destaca que, contrariamente a lo esperado y a lo usualmente proclamado, en algunos casos las familias de migrantes indígenas han demostrado éxito en mantener a sus hijos fuera de los trabajos más arduos y difíciles, a diferencia de lo que ocurre entre migrantes criollos o mestizos. El estudio de la OIT concluye que “Los enfoques convencionales de expandir la educación y la eliminación del trabajo infantil corren el riesgo de reforzar la marginalización a menos que se implementen medidas consultivas específicas, de manera de escuchar las voces de los niños y niñas indígenas y tribales, así como las de sus comunidades. Las recientes experiencias en educación multicultural [intercultural, en el caso latinoamericano] y la organización por ellos mismos de redes de autoayuda indígena nos orientan hacia un nuevo enfoque al respecto” (Larsen 2003: 44).

En la construcción de un enfoque alternativo al respecto, puede ser iluminador pensar en las propias categorías, aparentemente universales, de niño, niña, adolescente y adulto para identificar las diferencias sociosemánticas que los propios pueblos indígenas establecen entre ellas. Comprender qué se entiende por niño y adolescente, cómo es su proceso de socialización, cuáles son los roles y funciones socioculturalmente determinados que un niño y un adolescente cumplen, qué implica el pasar de una etapa de la vida a otra y, si ello es culturalmente válido, qué deslindes se establecen entre trabajo y juego, y entre trabajo y explotación laboral, y también entre el derecho individual de los niños y niñas indígenas y los derechos



©Unicef/Archivo

colectivos de los pueblos indígenas respecto de los niños y niñas y de los adolescentes, puede darnos pistas para un mejor trabajo. Una pauta que nos permita establecer el fin de una etapa y el comienzo de la siguiente puede estar dada por los ritos de pasaje, aún practicados entre muchas sociedades, como el primer corte de cabello en las comunidades andinas, para marcar el paso de infante a niño.

En el diseño de un nuevo enfoque respecto de la niñez y la adolescencia indígenas es menester tomar en cuenta a los propios indígenas, incluyendo a los niños y niñas y a los adolescentes, para construir con ellos estrategias de trabajo que sean más relevantes y pertinentes. Tales consultas deberían ser mediadas por el idioma con el cual los indígenas se sientan más a gusto y deberían también dirigirse al análisis crítico de la situación actual de los niños y niñas en espacios de trabajo comunitario y familiar.



VIII

Posibles desafíos para los Estados y la cooperación internacional

Frente al panorama expuesto y con vistas a asegurar el cumplimiento de lo previsto en la Convención Internacional de Derechos del Niño, en lo tocante a los niños y niñas y adolescentes indígenas, se considera que es menester poner en marcha un conjunto de acciones diversas. Para ello, primero, habría que prestar particular atención a algunas cuestiones abordadas en el cierre de la sección anterior y que están dirigidas fundamentalmente a construir un enfoque diferente, que aunque también inscrito en la perspectiva de los derechos, tome en cuenta las particularidades socioeconómicas, socioculturales y sociolingüísticas de los niños y niñas indígenas y se base no sólo en criterios de igualdad sino y sobre todo en criterios de equidad y, por ende, de igualdad de oportunidades a partir del reconocimiento de la diversidad que marca los puntos de partida y de la exclusión histórica que ha marcado la relación entre indígenas y no-indígenas en América Latina.

1. Hacia un nuevo enfoque

La construcción de un nuevo enfoque

de atención a la niñez y adolescencia indígena implicaría prestar particular atención al tratamiento que se da a los niños y niñas en la familia y en la comunidad. Esto debe hacerse desde una perspectiva étnica – es decir, desde la propia visión y comprensión indígenas o interna — y no, como usualmente se hace, desde una postura ética – o desde la visión del observador o del interventor o externa.²⁹ Puede iluminar el nuevo enfoque el estudio de las visiones que la comunidad indígena tiene de lo que es un/a niño/a y un/a joven y de las maneras en las que éstos aprenden a ser parte activa de su comunidad y sobre cómo construyen relaciones al interior de su comunidad; también son dignos de estudio los mecanismos socioculturales regulatorios de estas mismas relaciones. Como es de esperar, para lograr este cometido será indispensable trabajar codo-a-codo con los propios involucrados, a través de modalidades cooperativas de investigación que contribuyan también a la toma de conciencia y empoderamiento de los propios indígenas, desde una perspectiva que busque reconocer su dignidad. En este sentido, la investigación-acción puede constituirse en una herramienta potente en la construcción de nuevas relaciones con la población indígena, pues, en rigor, se trata de construir un nuevo enfoque basado en relaciones distintas y más equitativas.

Este nuevo enfoque debe construirse también concibiendo cada intervención específica como una oportunidad para aprender a entender nuevas realidades y, en rigor, a comprender cada realidad como específica. Para ello, no basta con la acción por muy eficiente que ésta resulte y por muy buenos resultados

que logre. Se requiere de un monitoreo y seguimiento sistemático y periódico que conlleve al establecimiento de lecciones aprendidas a través de cada proyecto implementado, particularmente en lo referente a las metodologías de trabajo y a la forma en las que éstas contribuyen o no a superar la invisibilidad y exclusión de la población indígena. Habrá entonces que recoger información periódicamente, sistematizarla y analizarla con la participación de las poblaciones concernidas y siempre en directa relación con las características particulares del contexto en el cual se desarrollaron. Son a menudo las variables contextuales y las características particulares de los procesos seguidos los que resultan determinantes en la construcción de experiencias exitosas.

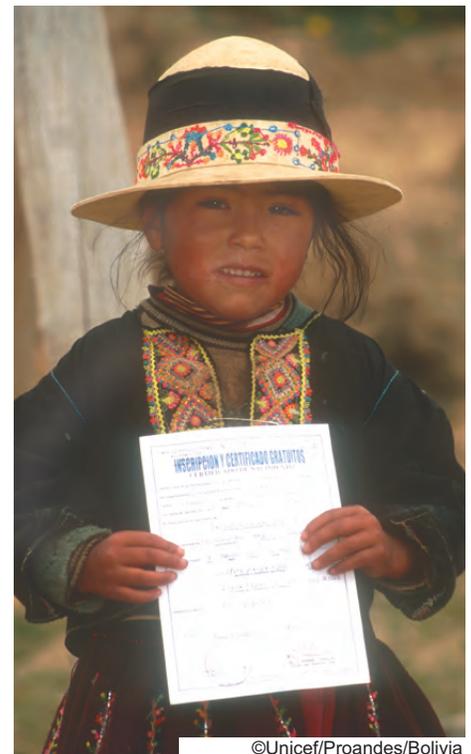
Con el objeto de llenar vacíos de información existentes sobre la mejor forma de llevar a cabo acciones a favor de la niñez y adolescencia indígena, es oportuno también pensar en organizar y apoyar la creación y funcionamiento de sistemas de información sobre la realidad indígena, en general, y sobre la situación de la población infantil indígena, en particular. Una buena herramienta dirigida hacia tal fin es un observatorio sobre pueblos indígenas y los derechos de la niñez y adolescencia. Para ponerlo en marcha, habría también que repensar los indicadores tradicionales, comúnmente utilizados en el seguimiento y análisis de políticas sociales, discutiéndolos también con líderes e intelectuales indígenas. También será útil identificar indicadores cualitativos que pueden dar pistas de cómo y por qué las cosas llegan a ser lo que son.

El observatorio sugerido debe comenzar con el establecimiento de líneas de base en cada zona en la que se trabaje, para a partir de ellas retroalimentar el sistema con la información producto del monitoreo y seguimiento. Este operativo debería montarse en red, escogiendo en cada país participante un centro de investigación especializado en el trabajo con pueblos indígenas. Este centro, con base en la experiencia propia acumulada, podría asesorar a los ministerios respectivos sobre la creación y mantenimiento de servicios de información especializada sobre las zonas e individuos indígenas.

Los resultados obtenidos periódicamente, a través de este observatorio, deberían ser utilizados para la abogacía a favor de la niñez y adolescencia indígena, para lo cual habría que organizar y orientar acciones de información y comunicación destinadas a volver viable al diferente, de manera que se vea la relación con el otro diferente como una posibilidad de aprendizaje. En ese contexto habría que inscribir una difusión amplia de los derechos indígenas, en general, y de los derechos culturales y lingüísticos, en particular, para generar una toma de conciencia respecto a las ventajas de la diversidad así como de su potencial como recurso de crecimiento individual y colectivo.

2. Modalidades de intervención

Como hemos visto, trabajar con pueblos indígenas implica cambios en la manera de abordar los proyectos de desarrollo. Uno de ellos tiene que ver con la necesidad de diseñar y ejecutar proyectos centrados en pueblos y no solamente en circunscripciones político



©Unicef/Proandes/Bolivia





administrativas. El trabajo con pueblos indígenas no lleva a pensar, en primer lugar, en el espacio territorial de un determinado pueblo en el cual centrar nuestras acciones. Esto puede llevarnos a imaginar desde proyectos que se ejecuten en un país o en un territorio que puede atravesar los linderos de una provincia, un departamento o un Estado, hasta proyectos bi o trinacionales, cuando se trate de un pueblo que hoy se encuentra dividido por las fronteras de los actuales Estados nacionales.

El trabajo con pueblos indígenas supone también otro cambio de óptica: de la sectorial a la integral u holística como nos lo proponen los propios indígenas. Sobre la base de diagnósticos participativos, se puede entonces identificar con ellos mismos las necesidades más acuciantes y ver de qué manera es posible contribuir con la población indígena para encontrar maneras de satisfacerlas. Ello puede incluso llevarnos a buscar alianzas estratégicas con otras agencias e instituciones interesadas, cuando, como es probable que así ocurra, las necesidades identificadas trasciendan los ámbitos de la acción de una institución u organización específica.

Mirar las intervenciones desde la lógica territorial indígena supone además el trabajo con las poblaciones indígenas y no solamente para ellas. Por tanto, habrá que establecer desde el comienzo contacto e interlocución permanente tanto con los líderes comunitarios y las autoridades naturales indígenas, como con las organizaciones étnico-políticas que los indígenas han constituido para que los representen ante el Estado y frente a las

instituciones y agencias de cooperación. Es necesario trabajar en este doble nivel pues, en rigor, se trata de dos formas de organización no excluyentes sino complementarias: una de cara hacia el interior de la comunidad y la otra de cara al mundo externo. Las dos son necesarias para la sobrevivencia indígena en el mundo de hoy y con las dos tendremos que trabajar si queremos tener éxito.

El doble nivel al que aludimos guarda relación también con las maneras en las que los propios indígenas apelan a las estrategias y productos culturales de índole y origen diverso con los cuales hoy están en contacto: se conectan y desconectan selectivamente³⁰; aprovechan uno u otro bagaje según el caso lo requiera. Ese modo de actuación política que por momentos apela a lo local, en otros a lo nacional y cuando es indispensable también a lo global, necesita ser objetivado y compartido entre y con distintos líderes indígenas, pues es precisamente la base de la actuación intercultural a la que apelamos en este documento. De hecho, así ocurre en el ámbito de la atención de la salud, cuando muchos indígenas recurren tanto a la medicina y a los médicos tradicionales como a la convencional occidental, y muchos médicos tradicionales saben cuándo es necesario remitir a sus pacientes al médico occidental. Aprovechar ambos bagajes y combinarlos creativamente puede constituirse en una estrategia no sólo necesaria sino empoderadora, puesto que los indígenas podrían estar en condiciones de aprovechar lo mejor de estos dos mundos que hoy están en permanente interconexión.

Pero así como es necesario trabajar tanto con la dirigencia indígena actual

como con las autoridades naturales de la comunidad y del pueblo indígena en general, también es necesario tener en mente que es indispensable operar en un doble nivel: el local y el nacional. El primero, como objeto de la intervención directa, y el nacional en la medida en que, por una parte, es necesario sensibilizar a las autoridades nacionales respecto de las necesidades y derechos de las poblaciones indígenas y, por otra, para asegurar cierto nivel de sostenibilidad de las acciones emprendidas. El plano nacional también es importante porque se trata de concienciar a la opinión pública nacional. Al respecto, cabe recordar que “La exclusión es también un asunto del corazón” (A. Green, comunicación personal).

3. La formación de recursos humanos

Como se ha podido apreciar, los indígenas apuestan por la educación como herramienta necesaria para el desarrollo con identidad que ellos anhelan. En ese sentido, además de trabajar en la puesta en marcha de las medidas gubernamentales contemporáneas que postulan la educación intercultural bilingüe, resulta indispensable contribuir a la formación de recursos humanos, con el objeto de preparar los cuadros que la nueva sociedad intercultural requiere. Si bien se trata en primer lugar de formar a nuevos y más profesionales y líderes indígenas capaces con vistas a cualificar las demandas y a abrir posibilidades para la implementación de políticas y estrategias que promuevan la inclusión y el diálogo intercultural, se requiere también de hombres y mujeres no-indígenas sensibles a la

diversidad y al logro de la convivencia entre diferentes en un país multicultural.

Para formar la nueva gente que una sociedad inclusiva y consciente de los derechos de los niños, niñas y adolescentes indígenas necesita, se debe apoyar y/o organizar diversos cursos y programas de formación y capacitación dirigidos a proveer información y formación sobre derechos indígenas, culturales y lingüísticos. Se pueden también elaborar materiales de formación y sensibilización que puedan ser utilizados con distintos pueblos y en distintos países. También se debe promover la cooperación horizontal e inter pares, a través del intercambio de experiencias exitosas de trabajo con niños, niñas y jóvenes indígenas, así como organizando pasantías de un pueblo a otro.

Un ámbito de formación al que es menester dedicarle particular atención es el de los jóvenes líderes y lideresas conscientes de sus derechos y capaces de ejercerlos y de exigir su cumplimiento por parte de los no-indígenas. Para empoderar a estos jóvenes, hombres y mujeres, se los debe formar en la planificación, ejecución y evaluación de proyectos, en gestión institucional y municipal, así como también en gestión territorial y en el manejo de recursos humanos. En este contexto, tomar conciencia de los derechos intelectuales y de la propiedad intelectual puede constituirse en una herramienta potente.

Para implementar estas iniciativas es necesario negociar con las organizaciones indígenas y con las autoridades comunales sobre la mejor manera de llevarlas a cabo. En



©Unicef/Mauricio Ramos/Mexico





©Unicef/Samantha Henry

algunos casos, tal vez se trate de organizar un programa de becas u otro de pasantías para que los indígenas puedan acceder a una amplia gama de ofertas formativas, y en otros puede ser necesario apoyar iniciativas en curso organizadas por las propias organizaciones y a cargo de ellos mismos. En este contexto resulta ahora necesario también prestar atención a las demandas e iniciativas que tienen diversas organizaciones indígenas, a través del continente, respecto de la creación de universidades indígenas. Al parecer, no se trata únicamente de acceder a propuestas más pertinentes de educación superior, sino también de demandar reconocimiento y ciudadanía por medio del acceso a una de las instituciones privilegiadas de la cultura occidental.

4. La cultura propia como recurso para garantizar los derechos individuales y colectivos

Los indígenas apuestan a un desarrollo con identidad en el cual cobra singular importancia la puesta en valor de su patrimonio cultural y de su cosmovisión y formas de vida. Por ello, resulta importante apoyar tanto desde el Estado como desde los organismos de cooperación los procesos de redescubrimiento de lo propio que tienen lugar en distintas sociedades indígenas en el contexto de reetnización o reindianización al que nos hemos referido en este documento. Tal apoyo, además de beneficiar a la población indígena, puede también contribuir a que se tome conciencia de las contribuciones indígenas en la solución de problemas que todos confrontamos cotidianamente. Por otra parte, puede abrir camino al potencial del

conocimiento indígena en distintos ámbitos, como el de la salud, las plantas medicinales y las tecnologías apropiadas, entre otras.

Proyectos de reavivamiento y potenciamiento cultural indígena demandados por ellos mismos y en los que se involucran, pueden convertirse en herramientas de un desarrollo con identidad. Así, la recuperación de conocimientos, saberes y tecnologías ancestrales, a través del intercambio de saberes entre jóvenes indígenas y no-indígenas con sabios y mayores de determinadas comunidades, podrían ser hoy útiles para el mejoramiento de la calidad de vida. También lo serían la sistematización del conocimiento en materia de la atención de salud y de plantas medicinales y la promoción de reuniones de intercambio de sabios indígenas y la difusión de sus resultados. Al respecto debemos recordar que muchos de estos conocimientos corren el riesgo de perderse por el carácter eminentemente ágrafo de las sociedades indígenas.

Contribuyen asimismo a la revitalización cultural e identitaria indígena los proyectos de revitalización lingüística, desarrollados tanto con adolescentes y jóvenes, hombres y mujeres, de pueblos mayoritarios en los que los mayores aún conservan la lengua, como con niños y niñas, adolescentes, jóvenes y adultos de pueblos minoritarios que han perdido o que están por perder la lengua ancestral. Estos programas deben hacerse extensivos también a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes indígenas que habitan en contextos urbanos. Por este medio, los niños, niñas, adolescentes y jóvenes podrían tomar conciencia de sus

derechos culturales y lingüísticos y contribuir también al desarrollo de sus idiomas ancestrales.

Uno de los objetivos de la revitalización lingüística y cultural indígena a las que nos hemos brevemente referido debe ser el de contribuir al proyecto mayor de literalización de las sociedades indígenas, acompañando el necesario paso de la oralidad a la escritura. En esa perspectiva resulta indispensable promover la lectura y producción de textos en lenguas indígenas a través de proyectos de autoría que contribuyan a liberar la subjetividad indígena, por medio de concursos de literatura infantil y juvenil y organizando cursos para la formación de escritores de habla indígena.

En muchos países la situación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes indígenas es particularmente delicada en tanto los procesos económicos y sociales en curso afectan seriamente su desarrollo individual y colectivo como indígenas, enfrentándolos a una situación de anomia y de consecuente pérdida de autoestima. No es raro por ello que en tal grado de vulnerabilidad los indígenas apuesten hoy a su lengua y a su cultura como herramientas capaces de revertir el riesgo en el que se encuentran como sociedades culturalmente diferenciadas. Es nuestro deber apoyarlos para que cumplan su cometido y en esa medida la educación puede jugar un rol fundamental, si es que recibe el refuerzo de la sociedad en su conjunto.

5. Los valores indígenas como contribución esencial a la construcción de nuevos modelos de desarrollo para la sociedad en su conjunto

Líneas de acción como las aquí sugeridas se inscriben en las demandas planteadas por los líderes indígenas del continente y pueden además coadyuvar a la búsqueda de un mundo mejor del cual se hayan erradicado el racismo y la discriminación que son el fundamento de la exclusión. Desde una perspectiva intercultural como la que reclaman las organizaciones indígenas y como la que intentan poner en práctica actualmente algunos programas gubernamentales y otros de estas organizaciones, nos enfrentamos a la necesidad de promover la apropiación por parte de los no-indígenas de valores que contribuyan a la gestación de un mundo mejor.

Ahora que se está a la búsqueda de nuevos modelos de desarrollo, es menester recuperar valores como la solidaridad y el apoyo mutuo practicados por los pueblos indígenas frente al sentido de competencia, sin olvidar el sentido de lo colectivo frente al individualismo que cada vez impregna más las relaciones sociales en el mundo de hoy. También debemos todos cambiar nuestra percepción de la naturaleza para sentirnos parte de ella. Quién sabe si así aprendemos a manejar mejor los recursos naturales, desde una perspectiva de convivencia y sostenibilidad y no de explotación y destrucción. Aprender a llegar a acuerdos por consenso, antes que imponer las ideas por la fuerza, contribuirá sin duda a la humanización de las relaciones entre quienes habitamos el planeta.



Cuadro 3: Principales líneas de acción para la cooperación internacional

1. Apoyar la creación y funcionamiento de sistemas de información sobre la realidad indígena
2. Ejecutar proyectos con pueblos indígenas en zonas que cruzan fronteras nacionales
3. Promover la formación de recursos humanos indígenas
4. Promover la participación y el desarrollo de nuevos liderazgos adolescentes

En ese sentido tanto los agentes del Estado como la propia sociedad civil deben perderle el miedo a la heterogeneidad sociocultural y encaminarse hacia la búsqueda de la unidad en la diversidad. Sólo en la medida en que los no-indígenas estén dispuestos a aprender de los indígenas y se muestren abiertos a incorporar en su práctica dimensiones sobre la vida y valores que pueden enriquecer a todos, estaremos cerca de construir la ciudadanía intercultural que el mundo de hoy requiere. Este nuevo tipo de ciudadanía debe inscribirse en un marco de superación de la desigualdad que margina a los pueblos indígenas y conservar la diversidad que los caracteriza y que nos enriquece.

Desde esta perspectiva, igualdad y diversidad se convierten en las claves de un nuevo modo de actuación con, en y para los pueblos indígenas de la región. Un nuevo modo de actuación que se inscribe en la lucha contra el racismo y la discriminación y que se apoya en dos pilares constantemente reivindicados por ellos: dignidad y derechos.



©Unicef/A.Graciano/Bolivia

1

Siguiendo con la tradición lingüística y sociolingüística, en este documento se usan indistintamente los términos lengua e idioma, tal y como se hace en toda la literatura científica.

2

En el anterior censo, por tratarse de un período próximo al retorno de la democracia, muchos estudiantes y ciudadanos optaron por dar cuenta de su adhesión o identificación con los indígenas chilenos que entonces pugnaban por el reconocimiento de sus derechos.

3

De forma similar a lo que acontece en otros países, en Bolivia los censos nacionales de población, anteriores al del año 2001, sólo recogían información relativa a los idiomas más hablados por la población; en este caso, al castellano, al quechua, al aimara y al guaraní, reduciendo las otras 33 lenguas indígenas habladas en Bolivia a la categoría de otros.

4

Este hecho nos remite a la necesidad de información desagregada, incluyendo datos relativos a etnicidad, ubicación, grupos étnicos, etc. Este tipo de requerimiento nos obliga a descender del nivel nacional hacia el municipal o incluso el comunitario.

5

En 1969 en el marco de las reformas estructurales que impulsó en el Perú el general Velasco Alvarado, y en el contexto de una suerte de reencuentro del país con su carácter indígena, se revaloraron expresiones culturales y lingüísticas indígenas pero se sancionó la condición de campesino, en reemplazo de lo indio o indígena, al dictarse la reforma agraria.

6

Algo muy parecido ocurre entre los ngöbe, “los sitios de vivienda siempre están localizados en tierras poseídas por parientes y pueden ser usadas por cualquier miembro del grupo de familiares. Los derechos de uso se retienen sólo mientras que el lugar esté realmente ocupado. Además, los lugares se marcan como dominios especiales dentro de las tierras del grupo de emparentados.



7

Citado en Aylwin 2002: 7, de Stavenhagen, R. 1997. "Las organizaciones indígenas: actores emergentes en América Latina". En Revista de la CEPAL. Agosto 1997. 61-73.

8

Conclusiones del Foro del Pueblo Ngöbe, reproducidas en Diálogo Social, No. 134, Panamá. 1981, citadas por INRENAR-GTZ, p. 57.

9

Cita en Huertas 1998:165, de Chirif, A.; P. García y R. Smith. 1991. El indígena y su territorio son uno solo. Estrategias para la defensa de los pueblos y territorios indígenas de la cuenca amazónica. Lima: Oxfam America – COICA.

10

Traducción del original en inglés: The indigenous territory idea involves more than recognition of land ownership; it means acceptance of a cultural use. It is territory in which the indigenous people have power and a right to autonomy in respect of the use and development of the territory.

11

Líder indígena kogui, colombiano, citado por Jimeno 1998.

12

A nivel universal se estima que las lenguas aún habladas llegarían a las 6.000, otros consideran que esta cifra se queda corta y que estaríamos aún ante cerca de 10.000 idiomas diferentes.

13

El último censo ecuatoriano da cuenta de una tan grande disminución de la población indígena que resulta poco fiable.

14

Esta afirmación estaría siendo cuestionada por una comunidad guaraníhablante, al parecer migrante del Paraguay.

15

Cabe al respecto considerar si ante un número tan reducido como éste, es aún factible hablar de pueblo.

16

Queda aún por establecer, sin embargo, si en este caso se está ante un solo pueblo o ante varios, en tanto queda totalmente claro si el hablante de una variante quechua de Colombia, por ejemplo, se identifica con otro quechuahablante que habita en Chile o en el norte de la Argentina. La discontinuidad geográfica y la ausencia de contacto frecuente entre uno y otro por seguro afectan la construcción identitaria quechua.

17

La mencionada metáfora fue acuñada en el marco del estudio realizado por X. Albó, T. Greaves y G. Sandoval sobre la cara aimara de La Paz.

18

Parte de la invisibilización fue producto de la asignación de nombres por parte de los conquistados a los pueblos e individuos indígenas que no guardaban relación con la autodenominación.

19

Sólo en Bolivia, unas 10 de las 33 lenguas aún habladas en los territorios denominados como tierras bajas, estarían bajo la seria amenaza de la extinción (cf. PROEIB Andes 2001).

20

Información extractada de Tercero, G. 2002. Cosmovisión, comportamiento y SIDA. Un estudio de antropología médica entre los garífunas. Honduras: Programa de Cooperación Técnica. Banco Interamericano de Desarrollo.

21

Si bien este instrumento es de naturaleza diferente, en tanto que no emanó de los Estados sino de un conjunto de ONGs de distintos países del mundo, la incluimos aquí debido a que en su aprobación participaron también distintos líderes indígenas del continente.

22

A esta lista podrían agregarse otros tratados o convenciones relacionadas con nuevas preocupaciones de la humanidad que hacen, por ejemplo, a la defensa y protección del medio ambiente y a la lucha contra el racismo y la discriminación.

23

Gran parte de este capítulo es tomado de López 2002, López y Küper 1999 y 2002, Sichra y López 2002 y López y Sichra 2003, y la elaboración conceptual sobre los tipos de educación bilingüe de López 1988.

24

Tal fue el caso, por ejemplo, y entre otros, de los terratenientes y hacendados a lo largo de casi todo el continente, dado su afán por contar con mano de obra gratuita o barata.

25

Incluimos al Paraguay en esta lista aun cuando, como resultado de las condiciones históricas en las que construyó su sociedad nacional, allí existe un contexto sociolingüístico sui generis en toda la región, de bilingüismo casi generalizado, de guaraní y castellano, que atraviesa todas las capas sociales del país, y que, como se sabe, ha generado variedades criollas del guaraní –el yopará y el así llamado guaraní paraguayo.

26

En la actual situación colombiana, muchos intelectuales de ese país ven en el movimiento indígena la única fuerza social con propuestas y acciones alternativas para solucionar el conflicto armado por medio del diálogo, ante la corriente autoritaria y militarista que impera tanto en el contexto nacional colombiano como en el internacional.

27

La Universidad Rafael Landívar de Guatemala desde hace más de una década ofrece programas de formación profesional de traductores e intérpretes legales tanto en su campus central en la ciudad de Guatemala como en varias de sus extensiones en otras localidades del país.

28

La legislación de algunos países de la región reconoce el derecho que les asiste a las poblaciones indígenas de regirse por las normas jurídicas consuetudinarias en sus propias circunscripciones territoriales.

29

Categorías incorporadas a las ciencias sociales, ampliamente utilizadas por la antropología y por la lingüística, disciplina que las acuñó en la década de los '60 para diferenciar la interpretación del investigador del conocimiento que sobre su lengua comparten los propios hablantes.

30

Metáfora sugerida por Ximena de la Barra.

Acosta, G., E. García-Méndez y S. Hoyos (eds.). 2000. Trabajo infantil doméstico. ¿Y quién la mandó a ser niña?. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores y UNICEF. Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

Aylwin, J. 2002. "El derecho de los pueblos indígenas a la tierra y el territorio en América Latina: antecedentes históricos y tendencias actuales". Comunicación presentada en la Sesión del Grupo de Trabajo sobre la Sección Quinta del Proyecto de Declaración con Especial Énfasis en las Formas Tradicionales de Propiedad y Supervivencia Cultural. Derecho a Tierra y Territorios. Washington, D.C.: Organizaciones de Estados Americanos. Mimeo.

Banco Mundial. 1991. Directriz operativa concerniente a los pueblos indígenas 4.20. En línea: www.worldbank.org/indigenous.

Banco Mundial 1992. Diskettes de Indicadores sociales de desarrollo.

Bello, A. y M. Rangel. 2000. Etnicidad, "raza" y equidad en América Latina. Santiago: CEPAL.

BIDAmérica. 1999. Pueblos indígenas. Washington, D.C.: BID.

Bolivia. Ministerio de Desarrollo Sostenible y Planificación. 1998. Desarrollo con identidad. Política Nacional Indígena y Originaria. La Paz: Viceministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios.

Bonfil Batalla, G. 1987. "La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos". En: Papeles de la Casa Chata 2(3). (México, D.F.) 23-43.

Bonfil, P. 2002. Niñas indígenas: la esperanza amenazada. México, D.F.: GIMTRAP y UNICEF.

CEPAL-UNICEF. 2003a. Las necesidades de inversión en la infancia para alcanzar las metas de la agenda del Plan de Acción Iberoamericana. Diskette. Reunión Técnica V Conferencia de Ministros y Altos Responsables de Niñez y Adolescencia. La Paz 23 y 24 de junio. La Paz: Ministerio de Desarrollo Sostenible.

CEPAL-UNICEF. 2003b. La pobreza en América Latina y el Caribe aún tiene nombre de infancia. México, D.F: CEPAL y UNICEF.

Corrales, M.E. y otros (eds.) 2003. La etnoeducación en la construcción de sentidos sociales. Memorias del 2do. Congreso Universitario de Etnoeducación. Bogotá: Universidad del Cauca, Instituto Caro y Cuervo y PROEIB Andes.

CENAQ (Consejo Educativo de la Nación Quechua). 2003. Participación del Consejo Educativo de la Nación Quechua en los procesos educativos de 1998-2000. Sucre, Bolivia: CENAQ.

Consejo Nacional Indígena de Paz. 2003. "Los indígenas colombianos en el fuego cruzado de la guerra". Asuntos indígenas 3/03. 10-13.

CSUTCB. 1991. Hacia una educación intercultural bilingüe. Raymi 15. La Paz: Centro Cultural Jayma.

Chirif, A.; P. García y R. Smith. 1991. El indígena y su territorio son uno solo. Estrategias para la defensa de los pueblos y territorios indígenas de la cuenca amazónica. Lima: OXFAM-América / COICA.

Daes, E.I. 1999. Las poblaciones indígenas y su relación con la tierra. Segundo informe. Ginebra: Consejo Económico Social de Naciones Unidas.

Derruyttere, A. 1997. Pueblos indígenas y desarrollo sostenible: el papel del Banco Interamericano de Desarrollo. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento de Desarrollo Sostenible. Unidad de Pueblos Indígenas y Desarrollo Comunitario.

Díaz-Couder, E. 1998. "Diversidad cultural y educación en Iberoamérica". Revista Iberoamericana de Educación No. 17. 11-30. (Madrid)

Díaz-Polanco, H. 1991. Autonomía regional. La autodeterminación de los pueblos indios. México, D.F: Siglo XXI Editores.

D'Emilio, L. 1997. "Pobreza de la educación y propuestas indígenas: lecciones aprendidas". En E. Pieck y E. Aguado (coords.) Educación y pobreza. De la desigualdad social a la equidad. Toluca, México: El Colegio Mexiquense y UNICEF. 489-530.

Freire, P. 1997. Política y educación. 2da. edición. México: Siglo Veintiuno.



Gallo, K. 2003. Niños, niñas y adolescentes migrantes y repatriados en once ciudades fronterizas de la zona norte del país. Revisión legislativa y de la gestión migratoria. México, D.F: Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia y UNICEF-México. Mimeo.

García, A. 2003. "Autonomías indígenas. Propuesta teórica". En El Juguete Rabioso 11 de mayo. 8-9. (La Paz)

Garzón, B. 2003. Los derechos de los indígenas. En línea: www.paginadigitale.com.ar.

González, María Luisa. 1994. "How Many Indigenous People?". En Psacharopoulos, G. & H.A. Patrinos (eds.) Indigenous People and Poverty in Latin America. An empirical analysis. World Bank Regional and Sectorial Studies. Washington, D.C.: The World Bank. 21-39.

Grebe, M.E. 1998. Culturas indígenas de Chile: un estudio preliminar. Santiago de Chile: Pehuén.

Gross, Ch. 2002. "Democracia, etnicidad y violencia: El embrollo colombiano". En M. Yamada y C.I. Degregori (Org.) Estados nacionales, etnicidad y democracia en América Latina. Osaka, Japón: JCAS Symposium Series 15. 129-146.

Huertas, B. 2002. Los pueblos indígenas en aislamiento. Su lucha por la sobrevivencia y la libertad. Lima: IWGIA.

INRENAR-GTZ (Instituto Nacional de Recursos Naturales Renovables. Agencia Alemana de Cooperación Técnica-GTZ) 1996. La migración ngöbe. Estudio de caso. San Lorenzo, San Felix, Remedios: Proyecto Agroforestal Ngöbe. 1996.. Tomo XI.

Jimeno, G. 1996. "Indigenous territories and the Inter-culturalization of the State: A Colombian perspective". En D. Iturralde y E. Krotz (eds.) Indigenous Peoples and Development: Poverty, Democracy and Sustainability. Washington, D.C.: Indigenous Peoples and Community Development Department. Interamerican Development Bank. 66-68.

Jimeno, G; H.D. Correa y M. Vásquez (comps.). 1998. Hacia el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas. Serie Retros de la Nación Diversa. Bogotá: Dirección General de Asuntos Indígenas del Ministerio del Interior.

Larsen, P. 2003. Indigenous and Tribal Children: Assessing Child Labour and Educational Challenges. Child labour and education working paper. Ginebra: ILO.

López, L. E. 1997 "La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües". Versión completa y revisada de una conferencia dictada en Guatemala en 1995. En Revista Paraguaya de Sociología Año 34, No. 99. 27-62. (Asunción). También aparece en J. Calvo y J.C. Godenzzi (eds.)1998. Multilingüismo en España y en América Latina. Cuzco: Bartolomé de las Casas. 53-98 y en Revista Iberoamericana de Educación No. 17. 51-90. (Madrid).

----- 2001. "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana". En UNESCO, Análisis de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe. Santiago: OREALC. 382-406.

----- 2002. "La educación intercultural bilingüe: ¿Respuesta frente a la multietnicidad, pluriculturalidad y multilingüismo latinoamericanos?" En M. Yamada y C.I. Degregori (orgs.) Estados nacionales, etnicidad y democracia en América Latina. Osaka, Japón: JCAS Symposium Series 15. 7-30.

López, L.E. y D'Emilio, L. 1991. "La educación bilingüe más allá de las fronteras nacionales: la cooperación peruano-boliviana". Pueblos indígenas y educación. 20. (Quito) 93-121. Reproducido en Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, No. 27, Abril 1992. 45-61.

López, L.E. y W. Küper. 1999. "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas". Revista Iberoamericana de Educación No. 20. 17-85. Una versión revisada y ampliada de este texto fue publicado por la sección de Educación, Ciencia y Juventud de la GTZ en Eschborn, en los años 2001 y 2002, en versiones en castellano, francés e inglés. La versión castellana apareció en mayo 2002, como su Informe Educativo No. 94.

López, L.E. e I. Sichra. 2003. La educación en áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas. Conferencia dictada en el Seminario Internacional sobre Políticas de Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. México, D.F. IIPE-UNESCO, SEP, Fundación Kellog.

Martínez-Cobo, J. 1986. Estudio del problema de la discriminación contra las poblaciones indígenas. Vol. V. Conclusiones, propuestas y recomendaciones. Nueva York: Naciones Unidas (ECN.4/Sub2./1986/7/Add.4)

Meliá. B. 1997. Pueblos indígenas en el Paraguay. Demografía histórica y análisis de los resultados del Censo Nacional de Población y Viviendas, 1992. Asunción: Dirección General de estadística, Encuestas y Censos.

Mosonyi, E.E. y O. González. 1974. "Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del Río Negro (Territorio Federal Amazonas) Venezuela. En Varios. Lingüística e indigenismos moderno de América. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. 307-314.

Mosonyi, E. y F. Rengifo. 1983. "Fundamentos teóricos y programáticos de la educación bilingüe intercultural". En N. Rodríguez, E, Masferrer y R, Vargas. Educación etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la



educación bilingüe intercultural. Vol. I. 209-230.

OIT (Organización Internacional del Trabajo). 1989. Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Ginebra: OIT.

ONU (Organización de las Naciones Unidas). 2003. Foro Permanentes para las Cuestiones Indígenas de las Naciones Unidas. Nueva York: Naciones Unidas.

Patrinos, H.A. 1994. "The Costs of Ethnicity: An International Review". En G. Psacharopoulos y H. Patrinos (eds.) *Indigenous People and Poverty in Latin America. An Empirical Analysis*. Washington, D.C.: The World Bank. 5-20

Perú. Gabinete de la Primera Dama. 2001. *Hacia una nueva nación de todos los sangres*. Documento de Trabajo. Lima: s.e.

Psacharopoulos, G. y H. A. Patrinos. 1994. *Indigenous Peoples and Poverty in Latin America. An Empirical Analysis*. Washington, D.C.: The World Bank.

----- 1992. "The cost of being indigenous in Bolivia: An empirical analysis of educational attainment and outcomes". En: *Bulletin of Latin American Research*. Vol 12, No. 3. 293-309.

PROEIB Andes. 2001. *Diagnóstico sociolingüístico y socioeducativo de las tierras bajas de Bolivia*. Cochabamba. Mimeo.

Rivera, T. 2001. "Racismo y discriminación contra las hijas de la Madre-Tierra". *Asuntos indígenas* 1/01. Copenhague: IWGIA. 24-31.

Rojas, R. 2003. *La salud de las niñas y los niños indígenas y afrodescendientes: un compromiso intersectorial*. Ponencia leída, en representación de la Organización Panamericana de la Salud, en la V Conferencia Iberoamericana de Ministras, Ministros y Responsables de la Niñez y la Adolescencia.

Schiefelbein, E. y S. Heikkinnen. 1991. "La reforma educativa en América Latina y el Caribe. Un programa de acción". En *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. No. 37: 3-34.

Shepard, G. 2002. "Prólogo". En B. Huertas. 11-14.

Sichra, I. (comp.). 2004. *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Madrid: Ediciones Morata, PROEIB Andes, Tantanakuy e Inwent.



Sichra, I. y L.E. López. 2003. “La educación en áreas indígenas de América Latina”. En Qinasay, I/1. 15-26 (Cochabamba)

UNICEF. 2004. Ensuring the Rights of Indigenous Children. Innocenti Digest. Florencia: UNICEF Innocenti Research Centre.

_____. 2003a. Estado Mundial de la Infancia. New York: UNICEF.

Uquillas, J. y J.C. Rivera. (eds.) 1993. Pueblos indígenas y desarrollo en América Latina. Memorias del Segundo Taller Inter-Institucional sobre Pueblos Indígenas y Desarrollo en América Latina. Washington, D.C.:Banco Mundial. División del Medio Ambiente. Departamento Técnico. Oficina Regional de América Latina y el Caribe.

Valiente, A. (comp.). 2002. Derechos de los pueblos indígenas de Panamá. Serie Normativa y Jurisprudencia Indígena. San José de Costa Rica: OIT, Proyecto Fortalecimiento de la Capacidad de Defensa Legal de los Pueblos Indígenas en América Central, Centro de Asistencia Lengal Popular.

Villarreal, M. y R. García. 2002. Investigación regional sobre Tráfico, Prostitución, Pornografía Infantil y Turismo Sexual Infantil en México y Centroamérica. Guatemala. San José de Costa Rica: End Child Prostitution and Trafficking), Audrey Hepburn Children’s Fund y Casa Alianza Internacional.

Publicado por la unidad de
Programas Multipaís e Iniciativas
con Pueblos Indígenas y
Afrodescendientes

Para obtener mayor información:
contáctenos al:
(507) 315-7400

Fondo de las Naciones Unidas
para la Infancia
Oficina Regional para
América Latina y el Caribe
Ave. Morse, Edificio 131
Ciudad del Saber
Panamá, República de Panamá