



Pensares
Interculturales



EDUCACIÓN, PENSAMIENTO Y COMUNICACIÓN EN CONTEXTOS INTERCULTURALES

Jaime Montes Miranda
Víctor del Carmen Avendaño Porras
Coordinadores

COLECCIÓN PENSARES INTERCULTURALES
Directores de la colección: N. Avilés y J. H. Trejo



Centro Regional
de Formación Docente
e Investigación Educativa



UNIVERSIDAD
DE LA SERENA
CHILE



EDUCACIÓN, PENSAMIENTO Y COMUNICACIÓN EN CONTEXTOS INTERCULTURALES

Jaime Montes Miranda
Víctor del Carmen Avendaño Porras
Coordinadores



COLECCIÓN PENSARES INTERCULTURALES

**EDUCACIÓN, PENSAMIENTO Y COMUNICACIÓN
EN CONTEXTOS INTERCULTURALES**

Nibaldo Avilés Pizarro
José Humberto Trejo Catalán
Directores de la colección

Jaime Montes Miranda
Víctor del Carmen Avendaño Porras
Coordinadores

© **Vicerrectoría de Investigación y Postgrado**
Universidad de La Serena
Benavente 980, La Serena
Teléfono 56 51 2204000
www.userena.cl

© **Centro Regional de Formación Docente**
e Investigación Educativa (CRESUR)
Carretera Municipal Tecnológico-Copalar Km 2.200,
San Juan Copalar
CP: 30037, Comitán de Domínguez, Chiapas
Teléfono 01 963 636 6100
www.cresur.edu.mx

ISBN 978-956-7052-98-1
Primera edición, enero 2020

Maquetado y diseño de portada:
Luis Antonio Domínguez Coutiño - CRESUR

Producida por:
Editorial Universidad de La Serena
Los Carrera 207, La Serena. Chile
Teléfono 56 51 2204368
www.editorial.userena.cl
Email: editorial@userena.cl

Impreso en Chile por Gráfica Lom

Este libro presenta resultados de investigación que han sido discutidos públicamente por sus autores en distintos eventos académicos, así como evaluadas por pares externo para su publicación.

Tabla de contenido

Pensar las diferencias desde la pedagogía intercultural

Victor del Carmen Avendaño Porras

Jaime Montes Miranda

07

Antecedentes históricos previos a la instauración de la educación intercultural bilingüe en Chile, entre el estado de Chile y el pueblo Mapuche

Christian Huaquimilla Manquel

17

Aportes regionales al campo de la comunicación intercultural. Reflexiones y experiencias

María Gabriela López Suárez

65

El pensamiento Ch'ol y el culto al Cristo negro de Tila

Alberto Freddy Méndez Torres

Citlali Oltehua Garatachea

86

Educación y comunicación popular en contextos interculturales

Alfredo Rajo Serventich

Leticia Cervantes Naranjo

126

La escuela, un espacio de integración: para sensibilizar o crear distancias

Valdemar López Villalobos

159

Ser joven indígena en el mundo global: diálogos y tensiones interculturales entre los Hach Winick de Chiapas, México

Juan Pablo Zebadúa Carbonell

Ángel Cabrera Baz

Karla Jeanette Chacón Reynosa

183

Nota preliminar

Este libro forma parte de la colección *Pensares Interculturales*, proyecto elaborado conjuntamente por la *Universidad de La Serena* (ULS, Chile) y el *Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa* (CRESUR, México), merced a un *Convenio de Cooperación* firmado por ambas instituciones el 14 de noviembre del 2016, que ha rendido otros frutos, tales como la inauguración el 28 de julio de 2017 de la Cátedra Internacional de Educación Intercultural dedicada al filósofo argentino, “Rodolfo Kusch” (1922-1979), la cual encuentra su lugar natural en el Departamento de Educación de la Universidad de La Serena.

Se trata de una de las cuatro colecciones de *Pensares* que verán la luz en los próximos meses. Las otras serán: *Pensares Filosóficos*, *Pensares Políticos* y *Pensares Pedagógicos*. Sentimos que, de esta manera, estamos contribuyendo a generar un espacio reflexivo esencial para el desarrollo de las ideas en el contexto latinoamericano.

*

Los coordinadores de esta colección agradecen el apoyo de los rectores de sus respectivas instituciones, señores Nibaldo Avilés Pizarro (ULS, Chile) y José Humberto Trejo Catalán (CRESUR, México).

Estudio introductorio

Pensar las diferencias desde la pedagogía intercultural

Victor del Carmen Avendaño Porras¹

Jaime Montes Miranda²

Las discusiones sobre temas interculturales o multiculturales en la educación han tenido lugar en teoría y práctica educativa desde al menos la década de 1960. Después de centrarse primero en los movimientos de revitalización étnica en los EE. UU., Canadá y Australia, pronto se aplicaron a los procesos de migración en Europa. Después de la Segunda Guerra Mundial, Europa experimentó muchas oleadas de migración económica, por un lado, comenzaron a llegar inmigrantes de las naciones coloniales, y por el otro, los migrantes del sur y el este de Europa que se mudaban al oeste y al norte de Europa; todos buscaban mejores vidas y condiciones laborales; sin embargo, lo que desencadenó las discusiones y el desarrollo de una serie de paradigmas de educación intercultural no fue solo el mero hecho de la migración, un fenómeno tan antiguo como la propia raza humana (Grimson, 2001; Breilh, 2003).

Existen al menos dos factores clave que influyeron en su aparición en la segunda mitad del siglo XX; la primera fue la adopción de la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948, que establece que todos tienen derecho a todas las libertades establecidos en la declaración, sin distinción de ningún tipo, como raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, origen nacional o social, propiedad, nacimiento u otro estatus; además, según la declaración de los derechos humanos, toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión, y a la libertad, ya sea solo o en comunidad con otros y en público o privado, para manifestar su religión o creencia en la enseñanza, la práctica, adoración y observancia; en segundo lugar, a pesar de una mayor igualdad formal, los estudiantes minoritarios o con antecedentes de inmigrantes en realidad no tenían la misma igualdad de oportunidades educativas que las poblaciones mayori-

1 Profesor Investigador Titular "C", Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. victor.avendano@cresur.edu.mx

2 Profesor investigador y director del departamento de educación en la Universidad de la Serena Chile. Correo: jmontes@userena.cl

tarias; sus logros educativos también fueron considerablemente más bajos, por lo que la teoría educativa comenzó a buscar una explicación y a desarrollar modelos educativos que logran mejores resultados para todos (Walsh, 2010; Panikkar y Ancochea, 2006).

En este sentido, el desarrollo de la educación intercultural revela una multitud de puntos de vista teóricos y modelos prácticos; para simplificar solo un poco, podemos concluir que hay dos enfoques globales principales para abordar los problemas multiculturales; el primer enfoque a menudo se ha denominado enfoque asimilacionista y el segundo enfoque integrador o multicultural o intercultural (Walsh, 2005; Canclini, 2004).

Si nos enfocamos en este último, veremos que hasta ahora, existen cinco modelos predominantes de educación multicultural o intercultural (Beuchot, 2005; Walsh, 2005):

- 1) enseñar lo excepcional y lo culturalmente diferente, el objetivo principal que es preparar a los estudiantes para funcionar en sociedad; el modelo no abandonó completamente la perspectiva asimilacionista, sino que fue inspirador para modelos posteriores;
- 2) relaciones humanas, que se esfuerza por construir mejores relaciones entre personas de diferentes orígenes culturales, a fin de reducir la hostilidad y los prejuicios; no aborda el tema de las relaciones de poder;
- 3) estudio de un solo grupo, que aboga por un estudio exhaustivo de la historia, las experiencias con la opresión y la resistencia de los grupos marginados;
- 4) educación multicultural, basada en la promoción de valores como la diversidad cultural, el respeto a la diferencia, los derechos humanos y la justicia social, y la igualdad de oportunidades; el modelo está diseñado para incluir a toda la población estudiantil, pero ha sido criticado por no prestar suficiente atención a las desigualdades estructurales; y
- 5) la educación multicultural y de reconstrucción social, que se basa en la crítica de la cultura moderna y su estructura injusta.

Alemania fue una de las primeras naciones en Europa occidental que reaccionó a la inmigración masiva en la década de 1960, el campo de la pedagogía social había establecido la -Ausländer Pedagogik-. Esta pedagogía del extranjero se basó en nociones asimilacionistas y se centró en los estudiantes migrantes que se percibían como discapacitados por su pobre

dominio del idioma alemán. La pedagogía extranjera enfatizó la enseñanza del idioma alemán y otras estrategias compensatorias dirigidas a varias brechas de aprendizaje (Tubino, 2005; Walsh, 2007).

En las décadas de 1980 y 1990, la pedagogía de los extranjeros fue objeto de críticas serias y desde entonces ha sido reemplazada gradualmente por la pedagogía intercultural que ha provocado un cambio de enfoque completo, pues se dirige a todos los estudiantes y defiende la idea de que los ciudadanos deben aprender a vivir en una sociedad culturalmente diversa, además, las identidades de las minorías deben ser reconocidas y cada estudiante debe ser apoyado para cumplir su potencial y sus aspiraciones. Los pedagogos críticos también han argumentado que la pedagogía intercultural necesita abordar las desigualdades de poder del sistema educativo en sí, lo que implica principalmente implementar un plan de estudios multi-perspectiva y anti-sesgo y crear un espíritu escolar democrático, pluralista e inclusivo (Schmelkes, 2006; Walsh, 2012).

Posturas similares han sido tomadas por algunos autores ingleses, que han desarrollado una educación antirracista. En este sentido, el multiculturalismo crítico, la educación antirracista y la pedagogía intercultural crítica comparten muchos rasgos comunes, por lo tanto, la educación intercultural no se trata solo de apreciar la riqueza cultural, sino también de una comprensión crítica del conocimiento; se debe enseñar a los estudiantes a cuestionar los orígenes mismos del conocimiento y las relaciones de poder incrustadas en él. Además, la educación intercultural hace más que mostrar respeto por las identidades minoritarias; investiga la naturaleza y el papel de la identidad en la era contemporánea (Heise, Tubino, Ardito y del Pozo, 1994; Walsh, 2008).

En este sentido, los objetivos a seguir desde la educación son (Walsh, 2002, Dietz, 2012):

- 1) fomentar la construcción de una identidad informada y segura como individuo y como miembro de múltiples grupos culturales;
- 2) promover interacciones cómodas y empáticas con personas de diversos orígenes;
- 3) fomentar la capacidad de cada sujeto de pensar críticamente sobre prejuicios e injusticias; y
- 4) cultivar la capacidad de cada sujeto para defenderse a sí mismo y a los demás frente a prejuicios e injusticias.

En base a estas consideraciones, con el surgimiento de la colección

“Pensares Interculturales” que la Universidad de la Serena de Chile y el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa de México inauguran, se pretende proponer que la interculturalidad en la educación se defina como un principio pedagógico que guía todo el proceso de planificación, implementación y evaluación de la educación a nivel sistémico, curricular, escolar y en el aula para permitir el reconocimiento y el empoderamiento de todos los grupos minoritarios, por lo que con esta colección se pretende apoyar (Salaverry, 2010; Dussel, 2005; López, 2001):

- 1) la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes minoritarios;
- 2) un mejor reconocimiento de sus identidades; y
- 3) una educación común basada en los valores de participación y cooperación.

La implementación del principio de interculturalidad es muy exigente ya que requiere tanto una reestructuración sistémica como un cambio considerable de perspectiva por parte de cualquier número de actores, también abre nuevos dilemas y dificultades y por lo tanto debe hacerse con la mayor precaución. En la pedagogía general, sabemos que la efectividad de la educación depende de la unidad de la acción educativa y que cuanto más se armonicen los factores educativos, más probable será el éxito, sin embargo, una unidad perfecta sigue siendo imposible, ya que las contradicciones son, hasta cierto punto, siempre inherentes a los objetivos educativos (Zúñiga y Ansión, 1997; Mato, 2018).

Para iluminar la complejidad de la interculturalidad, primero mencionemos algunas de las posibles medidas a nivel sistémico y curricular: el número y la naturaleza de estas medidas no pueden definirse exactamente, ya que dependen de las especificidades de cada educación, sociedad y política (Fruto, 2010; Moya, 1998; Ayala, 2002; Walsh, 2008; Elosua, 1994):

- 1) La introducción de currículos multi-perspectiva y culturalmente receptivos: Currículos de los cuales se erradican los casos de etnocentrismo, estereotipos y prejuicios; currículos que presentan historia, geografía, literatura, etc. desde múltiples perspectivas y mediante la inclusión de voces minoritarias y descuidadas y planes de estudio que sean lo suficientemente flexibles como para permitir a los maestros responder a las

características de sus alumnos. Los planes de estudio van acompañados de libros de texto y otros materiales de aprendizaje que siguen las mismas ideas e incluyen también textos, imágenes y nombres que brindan a los estudiantes minoritarios la oportunidad de identificarse con ellos.

2) La reconceptualización del aprendizaje de la lengua materna y la promoción del multilingüismo. El idioma de instrucción no es la lengua materna de todos los estudiantes; si esto no se reconoce, puede evolucionar un discurso exclusivista.

3) La organización de un aprendizaje intensivo y duradero de un segundo idioma, con apoyo sistemático simultáneo para la inclusión temprana de estudiantes inmigrantes en la educación general.

4) Apoyo sistémico para la formación del profesorado que se basa en la interculturalidad tanto en el contexto de formación profesional como en el de educación profesional continua.

5) Realización de estudios que investiguen los factores que influyen en los bajos logros de los estudiantes minoritarios y la evaluación del éxito de las intervenciones interculturales.

Los encargados de formular políticas son responsables de la implementación de tales medidas relacionadas con el sistema y el plan de estudios, que representan una base sobre la cual las escuelas y los maestros pueden construir y sin las cuales sus esfuerzos están severamente limitados, sin embargo, para darles vida, se requiere un cambio profundo del espíritu y las prácticas pedagógicas de una escuela, pues sin la disposición de los maestros para cambiar, la interculturalidad seguirá siendo un tigre puramente de papel. Varios académicos han propuesto medidas importantes que las escuelas y los maestros deberían tomar, aquí las replanteamos (Dietz, Cortés y Selenecoaut, 2011; Dussel, 2005):

1) Medidas organizativas: Hemos visto que la educación intercultural no se trata solamente de abordar los problemas relacionados con los estudiantes recién llegados de otros países. Las escuelas, que los reciben regularmente, necesitan establecer una especie de sistema de bienvenida que incluya la provisión de folletos informativos en varios idiomas, intérpretes, cursos intensivos de idiomas, sistemas de tutoría y apoyo.

2) Individualización y diferenciación: una característica fundamental de cada escuela que promueve un espíritu escolar inclusivo es su cen-

trarse en el estudiante: la instrucción individualizada y la instrucción en grupos pequeños se combina con la instrucción de toda la clase y actividades comunes. Sin embargo, la diferenciación de los estudiantes nunca es duradera y nunca funciona como un medio de segregación.

3) El espíritu escolar intercultural e inclusivo se refiere a dar voz a los estudiantes minoritarios: discutir las relaciones étnicas en la sociedad, reflexionar sobre los motivos del conflicto étnico, conocer el arte de las minorías, los logros científicos, etc. Las escuelas inclusivas también enseñan a sus estudiantes que la heterogeneidad es un estado normal de la humanidad, que cada persona es de alguna manera diferente de todas las demás y que las diferencias deben ser respetadas.

4) El trabajo en equipo de los docentes y la responsabilidad de los docentes: todos los docentes son responsables tanto de la creación de un espíritu escolar intercultural e inclusivo como de brindar apoyo a cada alumno.

5) La capacidad de respuesta y la conciencia de los docentes sobre los propios prejuicios: los docentes son humanos y tienen prejuicios y estereotipos (positivos o negativos) sobre sus alumnos. Como los prejuicios y los estereotipos de los docentes pueden tener un impacto negativo es crucial que los maestros se den cuenta de ellos y hagan todo lo posible para erradicarlos.

Traer el principio de interculturalidad a la academia ciertamente no es una tarea fácil y directa, pues una de las condiciones cruciales que deben cumplirse es el personal docente con educación adecuada. Diversas investigaciones muestran que los maestros creen que lo que necesitan es un conocimiento adicional sobre metodologías de enseñanza, sin embargo, lo que los docentes pueden necesitar aún más es un cambio en sus propias actitudes, así como asumir la responsabilidad de los logros de todos sus alumnos y de su reconocimiento (Kowii, 2011; Shcmelkes, 2009, Gaschó, 2008).

Por eso, en esta serie de libros denominada “Pensares Interculturales”, se propone que la formación del profesorado para la implementación del principio de interculturalidad se conceptualice en torno a tres objetivos generales: objetivos informativos, objetivos formativos y objetivos relacionados con las características profesionales (Birsl, 2004; Alsina y Morla, 2001; Sánchez y Rodríguez, 2004):

1) Los objetivos informativos se refieren al conocimiento que los maes-

tros deben tener: necesitan tener un conocimiento básico de la teoría de la migración, antropología, psicología social, políticas de identidad, puntos de vista posmodernos sobre la verdad, los valores y la identidad, y el multilingüismo.

2) Los objetivos formativos se refieren a las habilidades de los maestros para utilizar diferentes enfoques y estrategias didácticas, desplegar habilidades de comunicación intercultural y comunicarse efectivamente con padres culturalmente diversos.

3) Actitud profesional: los docentes no siempre son conscientes de que su responsabilidad no es solo conocer la materia que enseñan y los métodos didácticos que emplean, sino que también son responsables de mostrar una actitud profesional. Desde el punto de vista de la educación intercultural, es crucial que los maestros estén dispuestos a volver a examinar sus propios sentimientos hacia los estudiantes minoritarios y las diferentes culturas de manera crítica e investigar cómo sus actitudes pueden influir en su práctica.

En este sentido, los maestros no solo necesitan poseer nueva información y conocimiento, sino también ser conscientes de su interpretación emocional de la información y conocimiento que han adquirido y entendido, además, deben estar dispuestos a actuar de acuerdo con lo que saben, por ello, en este segundo volumen de “Pensares Interculturales” se abordan temas tan importantes como los antecedentes históricos previos a la instauración de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, entre el Estado de Chile y el Pueblo Mapuche.

Por otra parte, también se reflexiona y da cuenta de algunas experiencias sobre el campo de la comunicación intercultural y sobre la interconexión existente entre la educación y comunicación popular en contextos interculturales. Por último se presenta una mirada a la escuela, como un espacio de integración que puede sensibilizar o crear distancias y una reflexión sobre ser joven e indígena en el mundo global.

Esperamos que esta colección crezca con el tiempo y transmita los ideales pedagógicos que la interculturalidad propone, la idea es transmitir conocimiento respecto a lo que sucede en diversos contextos culturales.

Fuentes de información

- Grimson, A. (2001). *Interculturalidad y comunicación* (Vol. 7). Editorial Norma.
- Breilh, J. (2003). *Epidemiología crítica: ciencia emancipadora e interculturalidad* (Vol. 17). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75, 96.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*, 24(46), 39-50.
- Panikkar, R., & Ancochea, G. (2006). *Paz e interculturalidad: una reflexión filosófica*. Barcelona: Herder.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista Educación y pedagogía*, 19(48), 25-35.
- Canclini, N. G. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Beuchot, M. (2005). *Interculturalidad y derechos humanos*. Siglo XXI.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*, 24-28.
- Schmelkes, S. (2006). La interculturalidad en la educación básica. *Revista Prelac*, 3, 120-127.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74.
- Heise, M., Tubino, F., Ardito, W., & Odín Ram del Pozo O. (1994). *Interculturalidad: un desafío*. Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula rasa*, (9), 131-152.
- Walsh, C. (2002). Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico. *Judith Salgado (comp.). Justicia indígena. Aportes para un debate*, 23-36.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. Fondo de cultura económica.
- Salaverry, O. (2010). Interculturalidad en salud. *Revista Peruana de medicina expe-*

- mental y salud pública*, 27(1), 80-93.
- Dussel, E. (2005). Transmodernidad e Interculturalidad (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación). *México City: UAM*.
- López, L. E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*, 382-406.
- Zuñiga Castillo, M., & Ansión Mallet, J. (1997). Interculturalidad y educación en el Perú.
- Mato, D. (2018). Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina.
- Frutos, A. E. (2010). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo* (Vol. 61). Narcea Ediciones.
- Moya, R. (1998). *Reformas educativas e interculturalidad en América Latina*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Dietz, G., Cortés, M., & Selenecoaut, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos* (No. 370.196097 D5).
- Dussel, E. (2005). Transmodernidad e interculturalidad. *Recuperado de <http://www.afyl.org/transmodernidadeinterculturalidad.pdf>*.
- Kowii, A. (2011). Interculturalidad y diversidad. *Quito, Ecuador: Universidad Andina Simon Bolívar sede Ecuador-Corporación Editora Nacional*.
- Schmelkes del Valle, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2), 1-10.
- Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?. *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, 367-397.
- Birsl, U. (2004). *Migración e interculturalidad en Gran Bretaña, España y Alemania* (Vol. 13). Anthropos Editorial.
- Alsina, M. R., & Morla, C. G. (2001). Medios de comunicación e interculturalidad. *Cuadernos. info*, (14), 105-110.
- Sánchez, P. A., & Rodríguez, R. D. H. (2004). Ciudadanía e interculturalidad:

- claves para la educación del siglo XXI. *Educatio Siglo XXI*, 22, 19-37.
- Ayala Mora, E. (2011). Interculturalidad, camino para el Ecuador. *Quito: Ediciones La Tierra*.
- AYALA, E. S. (2002). Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad y Plurinacionalidad: Elementos para el debate constituyente. *Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar*.
- Elosua, M. R. (1994). *Interculturalidad y cambio educativo: hacia comportamientos no discriminatorios* (Vol. 59). Narcea Ediciones.

Victor del Carmen Avendaño Porras y Jaime Montes Miranda
San Cristóbal de las Casas, México y La Serena, Chile
27 de octubre de 2019

Antecedentes históricos previos a la instauración de la educación intercultural bilingüe en Chile, entre el Estado de Chile y el Pueblo Mapuche

Christian Huaquimilla Manquel¹

En Europa Occidental, donde la Educación Intercultural nació a raíz de la pregunta de cómo Integrar exitosamente al sistema escolar y a la sociedad a los hijos de inmigrantes, en Chile el tema de la Educación Intercultural está casi exclusivamente enfocado en producir una oferta educacional específica y más pertinente para los Educandos Indígenas.

En Chile hay autores que plantean que la educación intercultural debiera estar dirigida a todos los alumnos del sistema educacional, la concepción que emana de la Política Estatal sobre Educación Intercultural en Chile, es Educación Para Indígenas.

La Educación Intercultural Bilingüe, surge en Chile porque existía la necesidad de complementar y modificar una serie de aspectos que la educación estándar no estaba proporcionando. En lo que respecta a Educación formal chilena, la realidad nos muestra que cada uno de los Niños y Niñas pertenecientes a las culturas originarias, permanece más tiempo en la institución escolar que en sus respectivos hogares, en el caso de los Niños y Niñas provenientes de Comunidades, debido a las lejanías, este tiempo suele extenderse aún más; prácticamente llegan a dormir a sus casas. El Sistema Educacional con su Jornada Escolar Completa está concentrando y absorbiendo todo el tiempo de los Niños y Niñas Indígenas y, por cierto, el Estado Chileno debe hacerse cargo de implementar una Educación Intercultural para todas y todos los Niños y Niñas que provengan de los Pueblos Indígenas. Siendo la Educación Intercultural Bilingüe un tema que debe contemplar la implementación del Derecho a la Educación y su reparo.

La Convención de los Derechos del Niño, que aborda el derecho a la Educación, fue ratificada por el Estado de Chile en 1990. A su vez la Constitución Política de la República de Chile, en su Artículo 19, inciso 10, expresa “La Educación tienen por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de la Vida”, y “corresponderá al Estado asimismo,

1 Profesor en la Universidad de la Serena Chile. Correo: chuaquimilla@userena.cl

fomentar el desarrollo de la Educación en todos los niveles”.²

El Concepto de Reparación lo explica claramente Jakelin Curaqueo Mariano de Comunidad de Historia Mapuche: “Porque desde el 1900 nuestros lonko en los innumerables tratados que se establecieron con el Estado chileno apostaron por la idea política de ceder terrenos para la incorporación y expansión de escuelas y con posterioridad a 1930 las organizaciones como la Sociedad Caupolicán, la Corporación Araucana y la Federación Araucana continuaban con esa apuesta política, pero no con el actual paradigma obviamente. Más bien ellos ya hablaban de una educación indígena.

Más allá de los estudios realizados es fácil identificar esto, es cosa de ir a las comunidades y ver los letrados en las escuelas que llevan apellidos o nombres de lonko. No obstante, en la actualidad ninguna de aquellas escuelas se encuentra en manos de nuestras comunidades, todas han sido expropiadas y ahora son escuelas municipales. También, se apostó por ceder espacios para hogares y universidades indígenas en Temuco que actualmente son ocupados por instituciones de educación superior. Aquí, obviamente el Estado chileno debe hacerse cargo de revocar esta situación de negación y exclusión a que hemos sido sometidos durante más de un siglo.”³

El presente trabajo pretende recuperar los orígenes de la implementación de la educación Intercultural Bilingüe, Mediante el Análisis desde la perspectiva de los Pueblos Originarios, principalmente desde la visión del Pueblo Mapuche y la versión Oficial de los Análisis de los diferentes gobiernos, que han dado relevancia a los Pueblos Indígenas y su educación.

Aproximación Histórica a la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile

A inicios del Siglo XIX en casi toda Sudamérica, se produjeron movimientos que llevaron a las colonias a independizarse de las respectivas coronas y a establecer un nuevo Orden Político. En el caso de la Naciente República de Chile, quienes estaban liderando los procesos políticos consideraron crear un sentimiento de Unidad basado en una nación cultural y Étnicamente Homogénea, lo que llevó a excluir y negar la presencia Indígena en Chile. En ese entonces las relaciones entre Estado e Indígenas

2 Constitución Política de Chile. Biblioteca Congreso Nacional

3 www.comunidad.de.Historia.Mapuche.Cl

se establecían principalmente con los Mapuche, ya que había numerosos Pueblos Indígenas, que no estaban aún en el territorio Nacional de Chile y con los que el Estado de Chileno no tenía contacto, como los Rapa Nui, Aymaras, Atacameños, y otros.⁴

Las Relaciones de Frontera en los Inicios, hace que algunos hijos de Lonkos, puedan participar de procesos educativos que realizaban los misioneros y Escuelas Laicas. Los diferentes Parlamentos acuerdan desarrollar algunas Escuelas en comunidades, en la cual la comunidad entrega tierras, para instalar Escuelas e iniciar procesos educativos, que les enseñen a leer y escribir, además de algunos oficios. Esta integración solamente estaba dirigida, para algunos niños y jóvenes de las comunidades, no era para todos los integrantes de las comunidades. Las Mujeres no eran integradas a los sistemas educacionales.

El surgimiento y consolidación del Estado Chileno, los primeros encuentros y desencuentros

El proceso de Independencia y su lucha por separarse de la Corona Española genera todo un movimiento de rescate, basado en el Racionalismo y el Naturalismo, del Indígena bueno y su lucha por no someterse al invasor, se genera un rescate idílico, que se contrasta con la realidad ya que los Mapuches en un porcentaje no mayor participa del conflicto, sin tener el mayor grado de compromiso en la construcción de este Estado, ya que las preocupaciones del Pueblo Mapuche, no se orientan a esa disyuntiva origina en la Cultura Occidental Cristiana, promovida por la Sociedad Criolla Chilena.⁵

Estas diferencias en un primer momento se contrastan y hacen que haya un resentimiento y rechazo al indígena contemporáneo y una valoración al Mapuche, opositor de la Invasión Española. Con el advenimiento de la República no cambió sustancialmente la situación de los Mapuches. Sin embargo, en el ámbito jurídico se producen innovaciones importantes inspiradas en las concepciones liberales e independentistas de la época.

Expresión de ellas fue la dictación del Bando supremo dictado por O'Higgins en el año 1819 que declara que los indígenas en lo sucesivo “deben

4 José Bengoa 2004, pág. 20 -21

5 Legislación sobre indígenas en Chile a través de la Historia. Documento de trabajo N° 3 diciembre de 1990. Comisión Chilena de Derechos Humanos. José Aylwin

ser llamados ciudadanos chilenos y libres como todos los demás habitantes del Estado, con quienes tendrán igual voz y representación, concurriendo por sí mismo en la celebración de todo contrato, a la defensa de sus causas...”⁶. Una ley posterior dictada en 1823, completada por un decreto de 1830, trata de la liquidación de algunos “pueblos de Indios” aún remanentes, garantizando la propiedad a los nuevos asentados y ordenando sacar a remate las tierras sobrantes de las que el Estado se hace dueño. Esta legislación no tuvo aplicación por falta de recursos para su ejecución y, en lo que respecta a los mapuches, porque el Estado Chileno no tenía la capacidad de imponerla en esos territorios. Esta legislación hace que los Mapuches no se integren a la Educación, ya que era muy selectiva y clasista.

La crisis del 57 y la incorporación de la Araucanía

Después de la Independencia la agricultura chilena atravesó difícil. Al estado deplorable en que quedaron los campos del Valle Central, se agregaba la pérdida temporal de los mercados tradicionales (Perú y Alto Perú). La recuperación empezó recién en década del treinta, para dar paso a una bonanza espectacular en los años siguientes. Los mercados californiano y australiano y los que se habían desarrollado en el propio país llevaron la

Producción a niveles antes nunca alcanzados. La economía en general se hace próspera. Aparece Chañarillo y el Cobre, gracias a las inversiones inglesas, supera las cifras de producción logradas en la Colonia. El modelo exportador está iniciando su época de esplendor. Hay confianza en Chile y un redoblado optimismo invade a los grupos dirigentes.

Súbitamente se produce la crisis del 57, en extremo compleja. La economía mundial, a la cual ahora está indisolublemente ligada la economía nacional, venía experimentando un ciclo expansivo que termina hacia 1856, dando paso a otro depresivo que durará hasta 1861. A la influencia de ese factor adverso, se agregan en Chile tres más. En primer lugar, la decadencia de la minería de la plata; en Segundo lugar, la pérdida de los mercados californiano y australiano; y, en tercer lugar, dos años de muy malas cosechas que afectaron especialmente a la región del Maule. Se contrae el crédito y del optimismo se pasa al pesimismo.

Había que buscar soluciones y en opinión de los economistas de la épo-

6 Legislación sobre indígenas en Chile a través de la Historia. Documento de trabajo N° 3 diciembre de 1990. Comisión Chilena de Derechos Humanos. José Aylwin

ca, éstas se podían encontrar aumentando la producción para equilibrar, de esta manera, la baja de precios que ocasionaba la crisis internacional, toda vez que se vislumbraban como mercados alternativos Argentina y, más allá del Atlántico, la propia Europa Occidental.

Se trataba pues de producir más y a bajo costo para mantener el modelo. Los grupos dirigentes no podían pensar en otra alternativa, insistían en medio de la crisis, en aumentar la producción.

La Araucanía ofrecía para ellos sus territorios por demás feraces. José Bunster que había visitado la región volvía eufórico a Valparaíso en 1859. Desde allí abogaba por su rápida Ocupación. Lo mismo pensaban otros grandes terratenientes como José María de la Cruz. El carbón de la costa era otro estímulo que incentivaba los ánimos.

Al comentar estas opiniones El Mercurio de Valparaíso declaraba, sin tapujos, que lo que el país necesitaba para su grandeza industrial y política no eran brazos y población, sino territorio. Y si éste estaba poblado por salvajes, con mayor razón. Los propios inversionistas, que ya no se atrevían a colocar sus dineros en los campos tradicionales por los riesgos que los exponía la crisis desatada, estaban en cambio dispuestos a enviarlos a la Araucanía. En medio de la depresión, ésta se convertía también en una buena alternativa para el capital bancario a que estaba en plena formación en Chile.

Lo que hubo fue una ocupación militar, con un ejército que se desplazó con intendencia y todo, con tierras expropiadas y mapuches acorralados y desplazados hacia los sectores precordilleranos. Lo que importaba era hacerse dueño de la tierra y producir. Para ello todos los medios parecían apropiados. Eso le dio a la “frontera” de esos años ese carácter febril que tanto contrasta con la imagen que dejaron los viajeros. En ese momento las fuerzas que antes habían integrado la región, que la habían cohesionado, fueron arrasadas por esta voluntad de “pacificar” la frontera, de “civilizar a los bárbaros”. Entonces, cuando los hechos estaban casi consumados, se dejaron escuchar las voces de algunos franciscanos. Estas fueron, sin embargo, silenciadas por el ruido de las tropas que se desplazan por los llanos de Angol, acalladas por el paso de los hombres que venían en busca de las nuevas tierras y por el ronco bramido de ferrocarriles que iba dando salida a lo que los hombres producían. La Araucanía deja de ser lo que era y se convierte en un mundo que se abre por entero a las ambiciones de los que hasta aquí habían llegado. En 1860 se promulgo la primera ley de Instrucción Primaria, que, en el mundo Mapuche, no se aplicó de forma masiva.

Legislación proteccionista

La intención del Estado de ocupar los territorios al sur del Bío – Bío y de regularizar la situación jurídica de las tierras ocupadas por chilenos en la zona fronteriza, da origen a la Ley del 2 de Julio de 1852, que, junto con crear la Provincia de Arauco, autoriza al Presidente de la República para reglamentar el gobierno de las fronteras y la protección de los indígenas “para proveer a su más pronta civilización” En razón de esta disposición, se dictan decretos que fijan procedimientos para la enajenación de territorios indígenas, con la intervención de un funcionario estatal para garantizar el libre consentimiento y el justo precio. Es en esta etapa en que se establece, además, la incapacidad jurídica de los indígenas.

Efectivamente, en razón de los abusos que ocasionó la legislación que reconocía la plena capacidad jurídica a los indígenas, se modifica la política del Estado a contar de la década del 50 y se dicta una legislación proteccionista, que pone término a la igualdad jurídica entre indígenas y no indígenas, y se establece su incapacidad para celebrar actos y contratos, especialmente en relación con sus tierras. Es así como las leyes de la época exigían la intervención del intendente o gobernador para la compraventa o el arriendo superior a 5 años, de terrenos indígenas ubicados en Arauco, Valdivia y Llanquihue. Además, se limitó la cabida de los inmuebles que los particulares podían adquirir.

Posteriormente se dictan normas que reglamentaban el otorgamiento de poderes y que establecían la prohibición de los intendentes, gobernadores y autoridades que ejercen cualquier poder sobre indígenas, para celebrar contratos de compraventa, empeño o arriendo de terrenos indígenas. Finalmente, a fin de evitar la celebración de contratos simulados, en 1874 se extiende la prohibición de enajenar a los contratos de hipoteca, anticresis, arrendamientos y cualquier otro acto o contrato sobre terrenos situados en territorio indígena. Los Mapuches quedan subyugados a la discriminación de la Ley que los hace incapaces, para realizar estudios y solo cumplir funciones de trabajo.

La radicación

En la misma etapa de proteccionismo estatal hacia los indígenas, a partir de 1866, se dictan una serie de leyes por medio de las cuales se declaran todas las tierras al Sur del río Malleco como fiscales, para posteriormente establecer las reducciones mapuches e iniciar un proceso de colonización.

La Radicación fue regulada básicamente por la Ley del 4 de diciembre de 1866, la Ley del 14 de agosto de 1874, y la ley de 1833. A través de estas leyes se crea la Comisión Radicadora de Indígenas como el organismo encargado de radicar a los mapuches en reservaciones delimitadas, por medio del otorgamiento de los llamados títulos de merced, dejando de ese modo el territorio libre para el desarrollo de un programa de colonización por parte del Estado. Estas disposiciones establecieron, además, el Protector de Indígenas, el que ejercerá las funciones antes otorgadas a los Gobernadores e Intendentes. Sin embargo, estas leyes no pudieron ser aplicadas por resistencia de los mapuches sino hasta la década de los años 80. En todo caso, la Comisión Radicadora prácticamente no llegó a las provincias de Valdivia, Osorno y Llanquihue, por lo que se mantuvieron vigentes los Títulos de Comisario entregados por la Corona Española a fines del Siglo XVIII.

La política radicación de los indígenas modificó el sistema de vida seminómade que hasta la fecha tenía el pueblo mapuche; por otra parte, las radicaciones se hacían agrupando, bajo un mismo título, a personas de diferentes familias que no reconocían al mismo cacique como jefe, además, el lonco adquirió una dimensión de intermediario entre los indígenas y el Estado y se creó un status diferenciado entre los mapuches, distinguiéndose entre aquellos que habitaban una comunidad con Título de Merced y los que estaban agrupados en Comunidades de hecho (por falta de requisitos).

En definitiva, esta legislación implicó la aculturación de los mapuches, la terminación de la comunidad, induciendo de esta forma abandonar sus formas tradicionales de vida, convirtiendo su propiedad en individual. “Quienes fueron radicados dejaron de ser dueños y señores del vasto territorio que ancestralmente les pertenecía para ser confinados a una parte ínfima de éste (las reducciones abarcaban el 6,39 % del territorio total comprendido entre las provincias de Arauco y Osorno), generalmente en las tierras más apartadas y de más baja calidad agrícola. Cabe señalar a este respecto, que mientras en el mismo período el Estado vendía a particulares lotes de 500 hectáreas de tierras de las que se había adueñado a través de la legislación y concedía gratuitamente a colonos extranjeros en territorio mapuche, hijuelas de 40 hectáreas para cada familia (más de 20 hectáreas por cada hijo varón mayor de 12 años), el mapuche era obligado a subsistir en territorios con una alta concentración de población (6,18 hectáreas por persona, como promedio) para él antes desconocida”⁷

7 Informe Comisión Asesora en Tems de Desarrollo Indígena (D.S.Nº122.

En 1857 entró en vigencia el Código Civil, estableciendo el sistema denominado de la propiedad inscrita. Mientras no se efectuare la inscripción exigida por la ley, los títulos no darían o transferirían la posesión del respectivo derecho. Una vez realizada la inscripción, se probaría la posesión. “La no-obligatoriedad de practicar la inscripción de los títulos de propiedad existentes hasta esa fecha consagrada en este Código, (en razón de que se suponía de que con el tiempo todos los predios quedarían inscritos, ya fuese en virtud de transferencias verificadas por actos entre vivos o por causa de muerte de que fuesen objeto), tuvo graves repercusiones para los mapuches por cuanto gran parte de sus tierras ancestrales que en ese tiempo habían sido ocupadas por chilenos, fueron inscritas por estos a su nombre, perdiendo así los indígenas frente a la legislación chilena el derecho que tenían sobre las mismas”.⁸

La legislación de la época (1823-1927) abordó únicamente la cuestión de la terratenencia mapuche. Solo reglamentó la propiedad indígena; su adquisición, la celebración de los contratos, la concesión de derechos reales, deslindamiento, fundación de poblaciones y colonias, radicaciones, etc. Todo el derecho de familia, sucesión por causa de muerte, etc., quedó reglamentado por el Código Civil, el que impone un conjunto de normas que no consideran el derecho consuetudinario indígena. En este sentido, principios jurídicos y normas que eran válidas para la sociedad chilena de la época, no lo eran para la sociedad mapuche. Las únicas normas de excepción para los indígenas eran las que se referían a la capacidad para disponer de las tierras. Se genera una conceptualización de Aculturación del Pueblo Mapuche, el Estado desarrolla una política, que terminen con la Cultura Mapuche.

La división de las comunidades

A contar de 1927 y hasta 1989, la política indígena implementada por el Estado, con respecto al pueblo mapuche, es la división de las comunidades y el otorgamiento de títulos individuales de dominio. La situación de conflicto por las tierras del sur, condujo a la dictación de la Ley de Propiedad Austral, el 16 de octubre de 1925 (Ley N° 14.298). En su artículo 2, señalaba: “Que esta

14.05.99 MIDEPLAN)

8 Informe Comisión Asesora en Temas de Desarrollo Indígena (D.S.N°122. 14.05.99 MIDEPLAN)

ley no comprende a los indígenas, a quien se continuará radicando conforme a las leyes vigentes. Se excluye, por lo tanto, a los indígenas de la posibilidad de optar a los nuevos territorios que se estaban entregando en colonización.

La Constitución de la Propiedad Austral estaba dirigida exclusivamente a regularizar la propiedad de los particulares, respecto de quienes el Estado favoreció con la aplicación de normas que no consideraron el dominio de los indígenas.⁹

El D.S. 1600 (marzo 1931) fijó el texto definitivo de las leyes sobre Constitución de Propiedad Austral. En lo tocante a los indígenas, el artículo 2° dispuso que se continuaran radicando con arreglo a las leyes vigentes sobre la materia, sin perjuicio que pudieran acogerse a esta ley. Por lo tanto, podrían optar. Sin embargo, la ley aplicable a los mapuches no radicados era, en esa época. La Ley N° 4.802 (1930), que suprimió la Comisión Radicadora de Indígenas, cesando, por tanto, las radicaciones y por ende la entrega de títulos de dominio a favor de los indígenas. Y si optaban por las normas del D.S. 1.600, debían conocer el contenido y la existencia de la ley o tener patrocinio; en la práctica, los mapuches no accedieron a este mecanismo.

La primera ley que reguló la división de las comunidades mapuche, fue la Ley N° 4.169 de 1927, que estableció el Tribunal Especial de División y determinó el procedimiento. Un elemento central de esta ley, y que será respetado en casi todas las leyes posteriores, es que reconoce en su artículo 5, el título de merced como la base de partición de la comunidad. La ley facultaba a los indígenas para solicitar la restitución de aquella parte correspondiente al título de merced, que hubiese sido usurpada. La enajenación o gravamen de las hijuelas estaba condicionada por 10 años. Sin embargo, muchas ventas fraudulentas provienen de la aplicación de esta ley y sus efectos se arrastran hasta el día de hoy. Se establecían, para vender a los particulares, una serie de normas que nunca se cumplían, como saber leer y escribir y contar con autorización judicial.

Posteriormente, a través de la Ley 4.802, se crean cinco Juzgados de Indios, cuyos jueces tenían atribuciones de árbitros arbitradores en la tramitación de los juicios que les encomendaba la ley indígena, fallando de acuerdo a lo que su prudencia y equidad les dictara. Los litigios versaban sobre derechos reales constituidos en tierras indígenas que tuvieran Títulos de Merced, otorgados con arreglo a la ley de 1866.

9 Legislación sobre indígenas en Chile a través de la Historia. Documento de trabajo N° 3 diciembre de 1990. Comisión Chilena de Derechos Humanos. José Aylwin

Tanto la Ley N° 4.802, establecían una división forzada de las comunidades indígenas. Estos dos cuerpos legales se refundieron en el Decreto Ley 4.111 del 12 de junio de 1931. El único cambio significativo fue que la división procedería ya no de oficio, sino cuando la solicitara la tercera parte de los comuneros. El juez debía formar una hijuela para cada familia o individuos que figuren en el título de Merced, o para sus respectivas sucesiones, que residieran en la reserva o se apersonaren en el juicio.

Los demás eran considerados “ausentes” por la ley, y a ellos se les enteraría sus derechos en dinero, en cuya garantía quedaría constituida hipoteca legal sobre cada una de las hijuelas adjudicadas. Los derechos del ausente prescribían en 5 años.

Los indígenas sólo podrían recibir terrenos en una sola comunidad, aun cuando figurasen en varios Títulos de Merced, y sin perjuicio de los derechos hereditarios que podían hacer valer en terrenos de otras comunidades, cuestión que fue ampliamente criticada por las organizaciones mapuches al constituir una negación de lo que les correspondía por herencia, según costumbre.

“La mayor cantidad de litigios por usurpaciones de tierras indígenas proviene de las comunidades divididas por las leyes de 1927 y 1931. Al dividirse las comunidades, y otorgarse títulos individuales de dominio, se produjeron ventas fraudulentas, ventas bajo presión, arriendo transformados en compras y ventas y todo tipo de latrocinios. Las comunidades divididas de la Provincia de Arauco y Malleco son hoy por hoy las que tienen mayores conflictos de esta naturaleza”.¹⁰ Además, no se cumplió con el objetivo que los defensores de las divisiones señalaban: superar la pobreza de los indígenas que viven en las comunidades. Este conjunto de disposiciones legales se ordena y funden en la Ley N° 14.511, del 3 de enero de 1961, que va a regir la cuestión indígena durante toda la década del sesenta. Esta ley mantenía la idea de la división de las comunidades y la iniciativa residía en, a lo menos, un tercio de la comunidad. Recopilando lo señalado con anterioridad, la Ley 4.169 estableció la división como fórmula puramente civilista, bastando que la solicitara uno solo de los comuneros; posteriormente, la Ley 4.802 impuso la división facultando a los jueces para decretarlas de oficio; y finalmente, la Ley N° 14.511 exige un acuerdo de la tercera parte de los comuneros.

10 Informe Comisión Asesora en Temas de Desarrollo Indígena (D.S.N°122. 14.05.99 MIDEPLAN)

“Los resultados de la legislación iniciada en 1927 y que termina a fin de la década del setenta son muy pobres. La legislatura se centra en cómo dividir las comunidades indígenas. Sin embargo, las comunidades que se dividieron fueron muy pocas. En cuarenta años de intentos por dividir las (1927- 1967), sólo completaron este proceso un poco más de 800 comunidades, de las cuales 793 lo hicieron entre 1931 y 1949, esto es, en los primeros años que operó la ley indivisa por oficio administrativo, sin preguntarle absolutamente nada a los interesados. En la década del sesenta, en que se podía dividir la comunidad mediante el acuerdo de un tercio de los comuneros, se presentaron solo 121 juicios de división y muchos de ellos no se concretaron”¹¹.

En 1920 se Crea una nueva Ley de Instrucción Primaria se hizo Obligatoria, La escolaridad Obligatoria para niños y Niñas al inicio fue de cuatro años, pero pronto se elevó a seis años. La importancia de esta Ley, tuvo como consecuencias la Obligatoriedad de incorporar a los Niños y Niñas Mapuches, siendo de forma paulatina, ya que tuvo oposición de los terratenientes y hacendados. Fue probablemente esta situación, en la que ya no era una opción posible de marginarse del sistema escolar chileno, marcado por la homogeneidad de los planes educativos en todo el territorio Nacional, la que llevo a la formulación de las primeras demandas de los indígenas por una educación diferente.

Primeras organizaciones y demandas mapuches

En pleno proceso de aplicación de las políticas de reduccionismo, surgen las primeras organizaciones mapuches; La Sociedad Caupolicán, La Federación Araucana y La Unión Araucana fueron las principales organizaciones del pueblo Mapuche, entre la década del diez y la década del cuarenta, aproximadamente.

En 1910 se inaugura la Sociedad Caupolicán, presidida por el profesor normalista de Temuco don Manuel Neculmán. En sus primeros años fue partidaria de la subdivisión de las tierras indígenas y de la propiedad privada, creyendo en la igualdad de oportunidades ante la ley. Es así como, ante la necesidad de la constitución legal de la propiedad indígena, el Diputado mapuche Manuel Manquilef propuso la primera ley de división de comu-

11 Informe Comisión Asesora en Temas de Desarrollo Indígena (D.S.Nº122. 14.05.99 MIDEPLAN)

nidades. Sin embargo, debido a las constantes usurpaciones, al poco tiempo estos planteamientos fueron rechazados por ellos mismos. Ya en 1926 el entonces presidente de la organización, Arturo Huenchullán, se declaró en contra de la ley división propuesta por Manquilef. Otro aspecto que se sumó a las demandas de esta organización fue la educación para el Mapuche.

Por otra parte, Manuel Aburto Panguilef fue el fundador de la Federación Araucana (1916), la que caracterizó por ser una organización reivindicacionista y de resistencia cultural. Los congresos mapuches, convocados por la Federación, el centro de las reuniones eran los sueños. Los caciques buscaban en el mundo de los Peumas la explicación de las cosas que ocurrían. Panguilef fue recreando los ritos que despertaban la memoria colectiva y la vitalidad de la vieja cultura. Los congresos se prolongaban durante días y a ellos acudían mapuches de toda la Araucanía. Pero en los Congresos no sólo se relataban sueños. También se discutía la política a seguir frente al Estado Chileno. En 1924, la Federación apoyó la candidatura a diputado de Francisco Melivilu del Partido Demócrata, convirtiéndose en el primer parlamentario mapuche de la historia de Chile. Arturo Huenchullán, ex dirigente de la Sociedad Caupolicán, se sumó a la postura de la Federación Araucana llegando a ocupar también un escaño en el Parlamento. En 1932 el movimiento de Panguilef proclamó la República Indígena. Con relación a ello anotaba: “Esta aspiración de la raza será posible sólo con la alianza efectiva de indígenas, campesinos y obreros, el día que el proletariado chileno unido fraternalmente conquiste el poder y haga efectivas sus justas reivindicaciones”.

En el año 1935, la Federación Araucana realizó un congreso, cuyas principales resoluciones vale la pena citar: “ entrega de tierras; devolución de las usurpadas; no pago de contribuciones; escuelas bajo control de los indígenas; sección especial (atendidas por mapuches) de la Caja de Crédito Agrario; derogación de la ley de “Juzgados de Indios”; creación de Tribunales Indígenas con personal de la raza; respeto del Estado por las costumbres tradicionales como el bastón de mando, los títulos de los caciques, las ceremonias, etc.; reconocimiento de la bandera mapuche y elección de los representantes mapuches en el Parlamento en los congresos de indígenas”.¹²

12 “Historia de un conflicto; El estado y los Mapuches en el Siglo XX. José Bengoa. Editorial Planeta. Octubre de 1999

La Federación Araucana postulaba que los problemas de la tierra, de la educación y demás problemas sociales estaban relacionados con los del proletariado nacional, razón por la cual acordó establecer y mantener nexo con la Federación Obrera de Chile FOCH y su programa de superación de las condiciones económicas y sociales de las clases populares.

Finalmente, La Unión Araucana (1926) se gestó bajo la tutela de los padres capuchinos y su principal precursor fue el Padre Guido de Ramberg. Emergió en el momento en que la federación Araucana y la Sociedad Caupolicán encabezaban el movimiento Mapuche. Los misioneros ejercen presencia en la vida mapuche desde el periodo de la Colonia y, por cierto, desde los albores de la República asumieron la tarea de educar y evangelizar al mapuche. Su visión sobre el problema indígena pesó fuertemente en las decisiones gubernamentales y en muchas ocasiones permitió evitar despojos y atropellos.

Los objetivos de la organización fueron el bienestar económico, intelectual, moral y social de los mapuches, y “combatir los grandes males de que hoy afligen a los araucanos...(…).. la inseguridad en la posesión de sus terrenos...”. Fue en el ámbito de la moral donde la Unión Araucana desplegó sus mayores esfuerzos; la educación y la creación de escuelas fueron percibidos como medios fundamentales para que los mapuches se integraran a los usos y costumbres de occidente.

La instrucción cristiana, el establecimiento del matrimonio civil y cristiano, “...la extirpación de la poligamia, (...) Elevar a la mujer araucana por medio de una educación al alto nivel de la mujer civilizada que disfruta al amparo de las leyes, de la religión y de la sociedad civil cristiana”, eran demandas que formaban parte del programa de esta organización.¹³

En el plano económico, la Unión Araucana declaraba que atendería “con preferencia la justa defensa de sus suelos y no omitirá sacrificio de ninguna especie para dejar a sus miembros en tranquila posesión de sus amados terruños, obtenida después de una lucha de cuatro siglos contra invasores de una y otra nacionalidad”¹⁴.

13 “Historia de un conflicto; El estado y los Mapuches en el Siglo XX. José Bengoa. Editorial Planeta. Octubre de 1999.

14 “Historia de un conflicto; El estado y los Mapuches en el Siglo XX. José Bengoa. Editorial Planeta. Octubre de 1999.

Organizaciones de mujeres mapuches y principales líderes

El rol de la mujer mapuche ha significado uno de los ejes fundamentales de la resistencia cultural del pueblo mapuche. Si bien es cierto que su presencia no fue siempre pública, en el ámbito de lo cotidiano, en la socialización y educación de los hijos, en la transmisión de los sistemas de enseñanza y aprendizaje, en la práctica de los usos, costumbres y rituales, la mujer ha tenido siempre un lugar de primera importancia. Las machis son el testimonio más elocuente de ello.

Los programas de las organizaciones que ya hemos conocido contemplan el tema y la participación de la mujer mapuche bajo prismas muy diferentes: La Federación Araucana buscaba potenciar el rol tradicional de las mujeres mapuches, sobre toda la defensa por la religión y las tradiciones culturales, en particular la alta dignidad de las machis; la Unión Araucana, en cambio, buscaba incorporar a la mujer: "...al alto nivel de la mujer civilizada que disfruta al amparo de las leyes, de la religión y de la sociedad civil cristiana".¹⁵

La primera mujer mapuche en actuar en el escenario público y político fue Herminia Aburto Pailahueque, quien ocupó el cargo de secretaria de la Federación Araucana en 1933 y, en 1935, se presentaba como candidata a las elecciones municipales. Este es un hecho de notable trascendencia, pues recién en el año 1931 se había logrado obtener para las mujeres el derecho a voto. Sin embargo, la emergencia de las organizaciones mapuches se produjo en 1937, coincidiendo con el auge del movimiento emancipatorio y político de las mujeres chilenas. El 12 de octubre se fundó en Temuco la Sociedad Femenina Araucana Yafuayin, cuyos objetivos eran "...echar las bases para la formación de una entidad cultural de mujeres de la raza aborígen, unir a todas las araucanas existentes en esta ciudad con fines puramente culturales".¹⁶

En la década del cincuenta surge la figura de la profesora Zoila Quintremil, quien se transformó en la primera mujer mapuche en postularse como candidata a diputado. Zoila Quintremil se empeñó en la educación

15 Informe Comisión Asesora en Temas de Desarrollo Indígena (D.S.N°122. 14.05.99 MIDEPLAN))

16 Informe Comisión Asesora en Temas de Desarrollo Indígena (D.S.N°122. 14.05.99 MIDEPLAN))

y en los problemas sociales de los mapuches y por su iniciativa se creó la Escuela Vocacional de Nueva Imperial, en la que niñas mapuches aprendieron tejidos, bordados y confecciones.

El Movimiento Mapuche a partir de 1940

Respondiendo a una vieja idea de profesores, intelectuales y dirigentes ligados al ideario del Frente Popular, el Frente Único Araucano fue fundado el 17 de abril de 1939 bajo el auspicio del Ministerio de Tierras y Colonización don Carlos A. Martínez y con la anuencia del Presidente Pedro Aguirre Cerda. El objeto de este apoyo gubernamental obedecía a la necesidad de poner en práctica el programa agrícola, de alfabetización y llevar adelante el lema “Gobernar es Educar”.

El movimiento Mapuche, fue hegemonizado desde 1946 y hasta 1959 por la Corporación Araucana ex Sociedad Caupolicán y su líder Venancio Coñuepan, el que adhirió a ideas conservadoras. En este período, cada una de las organizaciones buscó apoyo y alero en distintas posturas partidarias, como, por ejemplo, la Asociación Nacional Indígena (1953) que cerró filas junto al Partido Comunista, o la Nueva Sociedad Lautaro (1958), cuyos líderes se identificaron con el Partido Demócrata Cristiano. El sinnúmero de organizaciones de la época da cuenta de la polarización que experimentó el movimiento mapuche: es así como, entre otras, destacaron la Sociedad de Maestros Araucanos (1946), Federación Nacional Campesina e Indígena (1961), Federación de Trabajadores Agrícola y Mapuche Luis Emilio Recabarren (1969), Movimiento Indígena de Chile (1965), Federación Araucana El Toqui (1966), Federación Universitaria Indígena (1966) y la Confederación de Sociedades Mapuches (1970).

En Ercilla, el año 1969, y en Temuco, en 1970, se realizan dos congresos mapuches en los que participaron más de cuarenta organizaciones de las más diversas tendencias políticas, en los que se analizó y gestó la Ley N° 17.729, de 1972. Era primera vez en la Historia del país que las organizaciones mapuches participaron directamente en la elaboración de la legislación que los afectaba directamente. Durante este período y tras el proyecto se logró un gran consenso del movimiento mapuche, los que se agruparon en la Confederación Nacional Mapuche.¹⁷

¹⁷ Informe Comisión Asesora en Temas de Desarrollo Indígena (D.S.N°122. 14.05.99 MIDEPLAN))

La influencia de los sucesos e ideas internacionales

Durante la mayor parte de los últimos 500 años, ser indígena en las Américas significaba ser asimilado eliminado o ignorado. Esta dolorosa historia por fin está siendo ventilada. A medida que las naciones logran una comprensión más profunda y precisa de lo ocurrido buscan corregir las injusticias del pasado. Los pueblos indígenas han comenzado a conseguir mayor respeto por sus reclamos, sus derechos, sus tierras y su identidad.

Varios países latinoamericanos han aprobado reformas constitucionales donde se reconoce que sus sociedades están compuestas por gentes de culturas diversas y se garantizan los derechos indígenas. En algunos países los niños indígenas estudian con textos escritos en sus lenguas nativas. Grandes extensiones de tierras tribales están siendo demarcadas y reciben amparo legal.

Aunque en casi todo el mundo los derechos étnicos siguen siendo un tema explosivo que suele despertar los peores instintos de la naturaleza humana, En América Latina algunas naciones están dando valientemente difíciles pasos hacia la creación de sociedad multiculturales. En lugar de ver a la diversidad étnica como fuente de cismas la dirigencia latinoamericana en el ámbito general reconoce que diferentes grupos culturales pueden enriquecer a la Nación como un todo.

Muchos países de Latinoamérica están tomando medidas para reconocer los derechos e identidades de los pueblos indígenas, dejando atrás vetustas políticas basadas en la asimilación y el paternalismo, es así que, a comienzos del siglo XXI, encontramos lo siguiente en materia legislativa en América:

- * Reformas Constitucionales aprobadas en Bolivia, Colombia, Ecuador, México y Paraguay reconocen el carácter multicultural de dichos países. Estos principios comienzan a tomar forma de leyes y decretos.
- * En Bolivia, Guatemala y Colombia las reformas reconocen los sistemas judiciales indígenas y los derechos de las comunidades nativas a aplicarlos con ciertas condiciones.
- * Enmiendas Constitucionales que fortalecen los derechos de los pueblos indígenas para explotar recursos naturales como los bosques y el agua.
- * Una mayoría de los países con grandes poblaciones indígenas reconocen a los idiomas nativos y promueven la educación bilingüe.

- * En Bolivia, Ecuador y Perú las relaciones entre las comunidades indígenas y el gobierno se manejan en el ámbito ministerial.
- * En Guatemala y Chile se han creado corporaciones y fondos especiales para promover el desarrollo de los pueblos indígenas. Algunos países incluso han designado defensores públicos que velan por los derechos de los nativos.
- * En Bolivia y Colombia el proceso de descentralización administrativa ha incluido transferencias de recursos a las jurisdicciones locales, que en muchos casos son administradas por indígenas.

En Teoría, estos cambios suenan alentadores. Pero Víctor Hugo Cárdenas señala que su implementación, caso por caso, e incluso persona por persona, puede resultar de otro modo. Las Burocracias son reacias a los cambios, y las actitudes paternalistas y discriminatorias tardan en desaparecer, apuntan. Es más, los recursos para el desarrollo rural y los programas sociales son manifiestamente escasos para resolver el problema urgente de la Pobreza. Y agrega: “En América Latina la mayoría de los pobres son indígenas. Resolver este problema es un severo desafío para los sistemas democráticos de la región”.¹⁸

Los Derechos Indígenas, se empiezan a plantear, desde el período de Conquista de América, con personajes emblemáticos como Fray Bartolomé de las Casas, el cual da a conocer todos los vejámenes que se producían y la mala aplicación de los dictámenes de la Corona en torno a la protección indígena. La Población Indígena de las Islas de América Central prácticamente desapareció, como fueron los Tainos y otras que estaban en la zona a la llegada de los españoles.

Esta solidaridad con los Indígenas despierta el sentimiento del Indigenismo, en su versión más primitiva y con ello genera un pequeño movimiento solidario, que con el transcurrir del tiempo, ha crecido y mantenido en forma más contemporánea.

En los momentos en que América comienza su liberación el Indigenismo se manifiesta, en una mezcla de romanticismo de encontrar el buen salvaje pregonado por Rosseau, y una búsqueda de todo lo que no fuera impuesto por la Corona, es así que sufre una crisis el Sentimiento Indigenista, en algunos países donde los indígenas toman posición de apoyo

18 Revista Banco Interamericano de Desarrollo, para América. Mes de octubre 2000. Edición de negocios.

a los españoles y les ayudan a combatir. El Indigenismo levanta en países como Méjico, un planteamiento para América de Rescatar lo Indígena, en oposición de Estados Unidos de formar una asociación Panamericana y de varios países de América de formar Monarquías. Como todos conocemos esta idea no prospero, pues la realidad que los patriotas tenían en esa época, era la de unos indígenas flojos, borrachos, y traicioneros, ante lo cual muchos la desecharon, sin conocer a ciencia cierta, la causa de esta realidad. Ya que los Indígenas habían sido violentados en su Cultura e Identidad, y los pocos que querían conservar lo poco que tenían, se aferraban al bando que ya conocían y que con ellos ya tenían algunas garantías. Con la consolidación de los Estados y las ideas Darwinistas de la Evolución de las Especies, se interpretan las relaciones humanas a partir de la superioridad de algunas por sobre otras, debido a su evolución. Surgen las Tesis Racistas, Tesis Asimilacionistas y Tesis de Integración total.

La Revolución Mejicana, genera un impulso a las ideas del Indigenismo a través de su lucha por la Tierra y Libertad. La explotación del indio comenzó a ser el tema recurrente de los intelectuales de Indoamérica, como se denominó en cierto momento a nuestro Continente. Los novelistas escribieron en indigenismos, unos con gran finura y otros con los trazos gruesos de la compasión. Huasipango, en el Ecuador de Icaza; Bolivia, en Raza de Bronce, de Alcides Arguedas; Miguel Ángel Asturias con los Hombres de Maíz, de Guatemala; el mundo es ancho y ajeno, de Ciro Alegría, y José Arguedas con los ríos profundos, más, en Perú; Rosario Castellanos, unos años después, acerca de su Chiapas natal, y tantos más, fueron forjando una idea denunciativa del indio. Diego Rivera y los Muralistas, por su parte, pintaban la grandeza de los reinos indígenas destruidos. Lázaro Cárdenas bautiza a su hijo Cuahtémoc en honor y gloria del jefe azteca que nunca se rindió a Cortés. Premonitorio Valcárcel escribe en esos años desde el Cuzco, Tempestad en los Andes, adelantándose en medio siglo a las tragedias que traerá Sendero Luminoso. Por su parte el Amauta José Carlos Mariátegui afirmaba que en América Latina “el problema del indio es la tierra”. Se construye así uno de los más importantes movimientos intelectuales y culturales que ha habido en América Latina, sólo comparable con el movimiento independentista de comienzos del siglo XIX. Todos los intelectuales latinoamericanos harán profesión de su fe indigenista en los años cuarenta y cincuenta. Gabriela Mistral y Pablo Neruda, entre muchos, se convierten a esta doctrina en México y se transforman en voceros de sus planteamientos en Chile.

El Presidente Lázaro Cárdenas convoca a la primera Conferencia Indigenista Interamericana, sé realizó en Pátzcuaro, siendo un evento de suma importancia para la Historia Social Latinoamericana. Allí asistieron antropólogos, diplomáticos, políticos e intelectuales preocupados por la suerte de las grandes masas indígenas del continente, muy pocos indígenas participaron, por Chile asistió el Dirigente Mapuche Venancio Coñoepan. El diagnóstico de la situación no podía haber sido peor. Dijeron al unísono, viven marginados, excluidos del desarrollo, en manos de gamonales inescrupulosos. Ciertamente sus tierras les eran arrebatadas, las enfermedades hacían estragos. Fue la primera reunión internacional con representantes de las tres Américas en que se dijeron esas verdades. La solución se encontró en torno a la promoción de la educación, en el desarrollo de las comunidades, en su mayor integración a la vida nacional. Poco se habló de Reforma Agraria, aunque el tema estaba en los pasillos.

También se adoptó crear el Instituto Indigenista Interamericano, siendo una de sus tareas principales, convertirse en una comisión permanente para los congresos que vendrán y a través de los cuales se institucionaliza una especie de indigenismo internacional o supranacional. Su misión principal se orienta hacia los estados miembros que voluntariamente se adscriban a esta corriente, si bien a partir de 1970, la amplía más allá de formular recomendaciones a aquellos, realizando y promoviendo proyectos que irán directamente a la capacitación de líderes indígenas, a la investigación, especialmente del tipo rescate del patrimonio cultural indígena y a la cooperación técnica, coordinación con organismos internacionales, como la O.I.T., O.E.A., UNESCO, entre otras.

Lo interesante de este Congreso es que en él se le recomienda al indio, en forma unánime, el derecho al uso y conservación de la lengua materna, el respeto a las culturas vernáculas y la dignidad inherente a su personalidad. Esta tendencia humanista se fue abriendo paso en la sociedad, oponiéndose a la discriminación abierta e incluso a los intentos de eliminación de indígenas. En estos primeros tiempos, el indigenismo fue definido como disciplina del buen gobierno, mediante el conocimiento científico de la población. Pero habría estado en contra del fortalecimiento de la etnicidad en el indígena que, desde su perspectiva, apuntaría a una ideología de segregación.

Con esto se generan dos corrientes de pensamiento, ligados al Indigenismo, la primera es la relacionada con ciencia positiva y al nacionalismo; más aún concibe al indígena como factor de identidad nacional. Otra co-

riente, en cambio sostiene el pluralismo étnico, que no centra la fuerza de la sociedad nacional en el aglutinamiento y homogenización de sus sectores componentes, sino en la capacidad de interrelacionarlos evitando que pierdan su identidad particular.

Podríamos adelantar dos juicios en torno a esta polémica. El primero, concierne al hecho de que ha continuado expresándose como tal dentro del sector llamado intelectual en el resto de los países de América, cobrando mayor o menor relevancia según sean los acontecimientos nacionales; el segundo se refiere a que cada una de estas tendencias se ha traducido en acciones, identificables, a su vez, con diversas corrientes políticas propias de tales sociedades.

En cuanto al debate científico, las argumentaciones entre ambos sectores se expresan del siguiente modo. El sector que sustenta la tesis de las sociedades multiétnicas, argumenta que el indigenismo integracionista y asimilacionista —el de Gamio— han significado la progresiva aniquilación de la cultura y comunidades indígenas. Los representantes de aquel indigenismo, llamado también oficial, responden que la acción indigenista ha sido exitosa en los que se refiere a la mexicanización y cristianización de los sectores indígenas, aclarando que quien es indigenista no es indianista, sino tiene puesto su interés en contribuir a la formación nacional. Según esta última visión, el proceso implica necesariamente asimilación de los grupos heterogéneos por uno de ellos, o la aniquilación de aquellos aspectos que son compatibles con la coexistencia. Se enfatiza el hecho de que, al mismo tiempo, esta corriente eligió la personalidad y los valores indios como símbolos de la identidad nacional, demostrando que no discrimina ni niega al indio.¹⁹

La contrarréplica a esta argumentación es que el proceso de formación nacional no debiera sustentarse en la dominación india y que el indigenismo oficial vincula la política de asimilación a la cultura de predominio político del sector con mayor poder socioeconómico.

En definitiva, la polémica llega a adquirir carácter político y en última instancia filosófico, al confrontarse una postura evolucionista lineal, que concibe que los procesos históricos siguen un camino definitivo, y una evolucionista multilineal, que reconoce la posibilidad de dirigir la historia hacia varias direcciones. Con tales características la polémica tiene visos de perpetuarse.

19 La emergencia Indígena en América Latina. José Bengoa. Fondo de Cultura Económica. Año 2000.

Al transcurrir el tiempo dentro de este Instituto, subyacen dos concepciones que han llegado a ser contradictorias entre sí: La primera concepción plantea, que la cuestión indígena debe ser atendida exclusivamente por los gobiernos nacionales y, por tanto, que es de su exclusiva incumbencia. La segunda concepción señala que la problemática posee un carácter regional o continental. Estas conceptualizaciones se han propagado por diferentes instituciones y corrientes, como institutos, agencias privadas, religiosas o laicas. Ante lo cual se ve una inoperancia de estos organismos, por parte de sectores indígenas.

Es el caso con el proceso de Reforma Agraria realizado en América, que el Instituto Indigenista Interamericano, no tuvo mayor claridad de acuerdos a las realidades existentes, en algunos países la aplicación de esta medida fue en detrimento de las poblaciones Indígenas, como la Reforma Agraria que se inicia en Bolivia en 1954, con Paz Estensoro, (aunque autores como José Bengoa, plantea que Paz Estensoro, repartió las haciendas a los indígenas con el Movimiento Nacional Revolucionario). La aplicación de la Reforma Agraria se inicia con Lázaro Cárdenas: “Se hablaba también de Reforma Agraria y Cárdenas organizaba ejido tras ejido, restituyéndole a las comunidades las tierras ejidales, las tierras usurpadas a los indios. Cuentan las historias que se sentaba con sus mostachos y galas de general revolucionario a escuchar por horas a los indígenas que le venían a relatar sus dolores. Hasta hoy su recuerdo es imborrable en México.

Pocos años más tarde se inició en Guatemala, con Jacobo Arbenz, recorriendo este fenómeno América, con diferentes grados de aplicación, en Chile se aplica con el gobierno de Eduardo Frei Montalva y es profundizada en el gobierno de Salvador Allende, terminada abruptamente con el Golpe Militar encabezado por Augusto Pinochet Ugarte.

La imposición de la Guerra fría y el bipolarismo que cubrió el mundo en las décadas de los 50 hasta la década de los 80, produjo grandes fisuras a los movimientos indigenistas, que se entre cruzaban con fuerte dogmatismo. Ante lo cual cada medida e idea tenía que ampararse en el apoyo, hacia cada una de las potencias dominantes del mundo. Lo cierto que cada una de estas potencias no podían ayudar mucho a estos movimientos, ya que Estados Unidos aplicaba una política represiva con las comunidades indígenas, dejándolas en zonas de reducción. La Unión Soviética con Stalin aplicaba la Rusificación de esta república, no respetando la diferencia y mal entendiendo las normas de organización del Partido Comunista,

en que se comentaba la Unidad en la acción. La diversidad étnica de poblaciones y sus diferentes culturales eran vistas como un peligro, para la unidad monolítica en contra del Imperialismo Yanqui.

En 1970 se realizan reuniones para terminar con este tipo de polémicas, se realizan en México ante lo cual no hay muchas conclusiones relevantes. Las teorías de la Dependencia originan un planteamiento más localista, en oposición a las soluciones planteadas hasta el momento.

Surgimiento de la indianidad

El indigenismo cuando se creó era una ideología progresista de apoyo a los indígenas, pero después de la segunda guerra mundial, con los procesos sociales subsecuentes y también con los procesos de Reforma Agraria, empieza a surgir la idea de la autonomía indígena y se va desarrollando lo que se ha dado en llamar ideología de la Indianidad. Se empieza a poner al mismo nivel que otras ideologías, como el marxismo. Este no es suficiente para resolver el problema indígena. La Indianidad está también en nivel análogo al liberalismo, al socialcristianismo y a otros pensamientos de impronta occidental.

La ideología de la Indianidad se ha ido sustentando en los valores que surgen de las civilizaciones indígenas más avanzadas y también de menor nivel, según sus expresiones. Por ejemplo, en Andino América que es lo que nos interesa, la base cultural son las civilizaciones Quechuas y Aymaras. Y tiene sin duda, grandes avances: el problema ecológico, que es uno de los más graves que enfrenta la humanidad, fue abordado de manera adecuada hace milenios por los indígenas andinos y también que tienen que ver con la salud, en la comprensión del dolor y de la muerte, hay mucho que aprender de ellos. En resumen, todas las civilizaciones se basan en una cultura, en la cultura de las civilizaciones que les han dado origen. Esta nueva ideología produce choques y también síntesis, como es caso sucedido entre la iglesia y el marxismo, con la Teología de la Liberación, es el caso del Indianismo con el Ecologismo, en el cual hay un acercamiento bastante grande.

La globalización ha producido bastantes retrasos y avances, en la comprensión de la lucha de los pueblos, ya que este proceso no solo tiene consecuencias económicas fundamentales, sino también produce repercusiones políticas, sociales y culturales. Una de las consecuencias de la Globalización

es el pluralismo cultural. Se empieza a reconocer la importancia de otro tipo de comunidades como las comunidades étnicas y la necesidad y existencia de un pluralismo que no puede impedir. Por otro lado, la globalización debilita cada vez más al Estado Nacional, lo que refuerza a las minorías étnicas y abre espacios para que sus derechos sean respetados. Sin embargo, nada de esto surgirá gratuitamente y las minorías deberán luchar por el respeto y reconocimiento. Esa es la gran lucha de las culturas Americanas.

El indigenismo en Chile

El indigenismo en Chile se desarrolla por algunos misioneros preocupados de las causas de la Guerra de Arauco, ante lo cual dan a conocer la problemática de los sectores indígenas y los atropellos a los cuales son sometidos.

El indigenismo no se desarrolla como una idea en la cual se generará un pensamiento capaz de pensarse así mismo y proyectarse en el tiempo, no es hasta la llegada de Alejandro Lipschutz y la promoción del tema que realizan Gabriela Mistral y Pablo Neruda por medio de sus obras se abre un abanico intelectual y cultural, que genera discusión sobre esta realidad.

El profesor Alejandro Lipschutz, hombre llegado del Báltico, letonés que adaptado en Chile como su patria y América como su Continente, impactado por la situación en que se encuentran los pueblos originarios, se sumerge en el estudio y la investigación de “Indoamérica” con la perspectiva que le dan sus conocimientos científicos y su notable bagaje cultural, logrando situar el problema indígena americano en el contexto general de los pueblos originarios del mundo, fue uno de los creadores del indigenismo en Chile a fines de los años treinta, bajo la influencia mexicana y también peruana. Creó el Instituto Indigenista en que se integraron Profesores, miembros de las Fuerzas Armadas, Profesionales y Dirigentes Sociales.

Para explicar sus ideas con respecto a la situación de los pueblos originarios, señalaba: “La suerte social de las masas indígenas dependerá necesariamente de los fines inmediatos o más remotos de la conquista, los que por su parte derivan del grado de la evolución económica, política y espiritual del país conquistador, de toda la estructura social de éste”. Y con respecto al feudalismo que arrastró España hasta América, avanza aún más en su caracterización: “Así la conquista española trasladó el feudalismo europeo a las Américas, pero no el Feudalismo en su forma orgánica primitiva, en la cual ambas partes tenían cierto provecho, sino que, en su forma orgánica

primitiva, en la cual ambas partes tenían cierto provecho, sino que, en su forma degenerativa de explotación unilateral, en su correspondencia con el poder militar”.²⁰

Frente a la relación que el problema indígena tiene con el problema de posesión de la tierra, ambos lo sitúan en la permanencia de la “comunidad” es decir no se trata de lograr una reforma agraria en que se estimule y se creen las condiciones materiales para la persistencia de las “comunidades indígenas” como unidades económicas, sociales y culturales.²¹

Sus obras más importantes son *Indoamericanismo y raza india*. Santiago 1937; *El Indoamericanismo y el problema racial en las Américas*. Santiago, 1944; *la comunidad Indígena en América y en Chile*. Santiago, 1956; *El problema racial en la conquista de América y el mestizaje*. Santiago 1963; *Perfil de Indoamérica en nuestro tiempo* Antología. Santiago, 1968.

Chile adhirió al Instituto Indigenista Interamericano en 1961, bajo el gobierno de Jorge Alessandri Rodríguez. Esta participación fue ratificada en 1968 durante el gobierno de Eduardo Frei

Los chilenos adheridos a las conceptualizaciones indigenistas no se sumaron a las tendencias, en las cuales se entrampaba el Instituto Indigenista Interamericano, sino su preocupación se reflejaba en torno a qué hacer con la propiedad mapuche, si su desarrollo estaba en abolir las comunidades indígenas o simplemente mantenerlas para desarrollarlas como unidades económicas, sociales y culturales, que permitan el desarrollo de las culturas originarias.

En Chile se requirió del conocimiento y desarrollo de las ciencias sociales, tanto en esferas de gobierno como en instancias privadas. Para generar alternativas educacionales para revalorar la cultura indígena, si bien la insertan en programas innovadores orientados al sector campesino, o que justifican la enseñanza de los idiomas

vernáculos, para facilitar el aprendizaje del castellano como vehículo de asimilación. Al mismo tiempo, se fundamentan propuestas de apoyo asistencial y socioeconómico a las étnias, desconociendo o no considerando en tales propuestas, el quiebre estructural que las sociedades y culturas indígenas, en sí mismas, están experimentando.

20 Alejandro Lipchutz, *Indo americanismo y el problema racial en las Américas*, Imprenta Nacional, año 1944.

21 Alejandro Lipchutz, *y el debate Americano*. Documento de Trabajo Instituto de Ciencias Alejandro Lipchutz. Santiago año 1992.

La cuestión de los pueblos originarios a partir de los años setenta, cambia con la aplicación de la Reforma Agraria. El cambio no sólo se produce en Chile sino en toda América Latina. El indigenismo se desacreditó solo. No logró casi ningún resultado, salvo poner el tema indígena en la mesa de discusiones y quizá permitir un mayor grado de integración del indígena a la sociedad mediante la creación de escuelas. Muchos sectores mapuches van a denunciar la manipulación política a que sometía a sus seguidores. Se lo acusa de acarreo político, de uso de los indígenas para fines electorales. Ante lo cual hubo declinación de estas ideas.

El nativismo, una respuesta desde los mismos pueblos

Cada cierto tiempo, como en muchas situaciones parecidas, en el mundo surgen tendencias de este tipo; dirigentes que llaman a separarse de la sociedad mayor, a no participar de los valores y conductas de la sociedad mayor, a no participar de los valores y conductas de la sociedad occidental y volver al pasado, recuperar los valores y costumbres de los antepasados. Los mapuches a través de las machis, han promovido estas ideas, ya que creen y predicán el poder de la tradición. En los nguillatunes, ellas predicán el mismo esquema de todos los profetas que ha habido en la historia: grandes males caerán sobre el pueblo, dicen, porque se han desviado de la santa doctrina, del Ad Mapu, esto es, la tradición, el conjunto de reglas que forman la base de la Cultura Mapuche. Se han ahuincado predicán, esto es, se han ido transformando en chilenos, han aceptado sus costumbres, sus usos y vestimentas.

Pareciera que hoy en día hay más machis que nunca. Incluso hay muchas machis en las ciudades, en Santiago, por ejemplo. Es un signo de los tiempos; la emergencia indígena, el retorno de la cultura tradicional ocurrido desde la década de los ochenta, y el retroceso de las tendencias más ligadas al desarrollismo. La integración frustrada conlleva una reacción a estas posiciones. Las machis son respetadas, son personalidades en las comunidades. También son temidas, pueden ocasionar males a la gente; conocen muchos secretos. Es la doble dimensión de la magia, sanación y brujería. Manejan el bien y el mal. Esa fuerza está en la base de lo que hoy día ocurre en el mundo mapuche.

El discurso nativista en el Siglo XX, lo impulso Manuel Aburto Pangulief, dirigente mapuche de la zona de Loncoche, que recorrió la Araucanía

predicando el retorno a las costumbres de los antiguos. En Loncoche ocurrieron graves conflictos en las primeras décadas del siglo. Hubo masacres de mapuches por parte de los colonos. Conflictos de tierras que terminaron con la desaparición de una gran cantidad de comunidades en esa zona. La gente indígena huyó frente al despojo, arbitrariedad y violencia que un grupo de agricultores había desatado.

Panguilef participa en un movimiento de resistencia mapuche, la cual tuvo poca consistencia, para luego fundar la Federación Araucana. Panguilef con el transcurrir de los años se fue radicalizando sus posiciones y llegó a clamar que no bautizaran a los niños, que no los mandaran a escuelas, en fin, un rechazo total a la cultura chilena. Panguilef apoyó diferentes tendencias que los apoyaron como fue la candidatura de Arturo Alesandri Palma, hasta tener apoyos de la Federación Obrera de Chile, de orientación comunista. Los cuales no comprendieron a cabalidad, la problemática mapuche en ese tiempo. La Cultura Mapuche se basa en los sueños, es parte de la realidad como la vida en vigilia, como el conocimiento que logramos cuando estamos despiertos. Pineda y Bascuñan, en el siglo XVII, nos relatan los hermosos sueños que le contaban sus amigos mapuches cada mañana al despertar. La Federación Araucana de Panguilef, recopilaba los sueños en gran libro, al reunirse en los Congresos Mapuches. Hasta hoy, la familia mapuche que se reúne alrededor del fuego a tomar desayuno, en la mañana se cuentan sus sueños, los que, afirman, se van con el humo de fuego por el techo de la casa.

La izquierda chilena imbuida de un cierto indigenismo solidario con otros pobres del mundo, acogió una combinación de muestras de nativismo y algo de indigenismo, en eso vemos el desarrollo del Partido Comunista en los sectores Mapuches, teniendo grandes dirigentes como Martín Segundo Painemal, Juan Chacón Corona, Eusebio Painemal, Gumersindo y don Jacinto Cayuqueo. Los cuales fundaron la Asociación Nacional Indígena de Chile, organización que se movilizó por las demandas mapuches, se apoyaba al F.R.A.P. En ese entonces los mapuches comunistas formaban sindicatos en el campo, luchaban “la tierra para quien la trabaja” y consideraban que el problema mapuche sólo se resolvería mediante una fuerte alianza obrero campesina que condujera la Revolución Chilena. La izquierda chilena fue campesinista en el tema mapuche, esto es, consideró a los mapuches como campesinos, igual al resto de los campesinos. La Cuestión étnica, el carácter de “pueblo diferente”, no fue nunca considerada en la izquierda.

El Partido Socialista ligado a la Sociedad Galvarino, con influencias en los Mapuches Urbanos, eran Modernistas y Desarrollistas. Creían en esos tiempos, que los problemas se arreglarían dividiendo las comunidades y formando cooperativas en el campo.

El pensamiento Nativista, estaba conjugado, con otras manifestaciones de la época, ante lo cual tuvieron que optar con los grandes conglomerados políticos de aquellos tiempos. Teniendo la esperanza que al triunfar estos conglomerados podrían cumplir sus sueños, de mantención de la cultura mapuche. El pensamiento Nativista no resurgiría hasta finales de la década de los ochenta, con una fuerza impresionante.

La Ley N° 17.729 de septiembre de 1972

Esta ley empezó a ser discutida por las organizaciones indígenas en 1966 y en el Segundo Congreso Nacional celebrado en Temuco en diciembre de 1970, la Asociación Mapuche le entrega al recientemente elegido Presidente de la República Salvador Allende, una propuesta de Ley, con objeto de tener soluciones a las demandas indígenas.

Salvador Allende manifestaba en la creación del Consejo Nacional Campesino, del 22 de diciembre de 1970 acerca del Congreso Mapuche y su aporte lo siguiente: “Quiero decirle al pueblo de Chile lo que ayer aprendí en Cautín, mientras se realizaba el Segundo Congreso de los Mapuches. Y hay que saber que en Chile existen 3.048 reducciones indígenas, entre Bío-Bío y Llanquihue; 392.616 individuos Mapuches y que la máxima concentración esta en Cautín con 189.000; en Malleco hay 89 mil; en Valdivia 3.000; Arauco 5 mil; etc. Es la actividad básica de esos mapuches, la Agricultura y la Ganadería y hay Mapuches que se alimentan tan sólo de piñones, ahí, en los sectores agrícolas de la costa de la Provincia de Bío-Bío.

Quiero decirles a ustedes que la raza que defendió con heroísmo al renglón inicial de nuestra historia ha ido perdiendo sus tierras, ha ido siendo postergada; quiero señalar que la Ley que se dictara para darles determinados privilegios tiene un sentido paternalista y que el Mapuche no puede, por sí mismo, por sí mismo, determinar su actitud. No pueden enajenar su tierra ni arrendarla. Todo debe serles tramitado en los juzgados de indios que son en número pequeño y que, además, trabajan limitadas horas al día. Quiero señalar que corresponde más o menos una hectárea y media o una hectárea y cuarto por Mapuche y que esta tierra tan sólo puede ser cultivada en un 60 %.

Y quiero decir que las condiciones de vida de esa gente son dramáticamente trágicas. Quiero destacar que existen 77.800 niños en edad escolar y que faltan escuelas y maestros; sobre todo maestros que entiendan y comprendan la sicología, carácter y temperamento del Mapuche. Quiero decirles que hay 37 mil y tantos niños en edad preescolar absolutamente abandonados y 27 mil lactantes sin atención médica, mucho de los cuales jamás tomaron un vaso de leche. Quiero decirles que es una obligación nacional, es un imperativo de nuestra conciencia, no olvidar lo que Chile le debe al pueblo y a la raza Araucana, origen y base de lo que somos. Por lo tanto, el Gobierno Popular irá con responsabilidad a encarar esta situación; elevará el nivel material y espiritual del hombre Araucano, del Mapuche nuestro; legislará con un sentido distinto; les entregará tierras; dignificará su existencia, como una necesidad de su presencia, humana también, en la vida del pueblo de Chile”.²²

Bajo el espíritu de lo expresado por el Presidente se trabaja con los Indígenas que trabajan en esta ley, también trabajan profesionales que aportaron la base científica necesaria, y que realmente conocían y estaban comprometidos con la causa Indígena. Esta ley se ubica en el contexto de la Reforma Agraria, por lo tanto, se trataba de buscar la fórmula para que los indígenas también se beneficiaran del proceso de reforma en curso.

Hasta la promulgación de la Ley 17.729, las leyes indígenas regulaban únicamente las tierras indígenas. Con la dictación de esta nueva ley, será la primera vez que un cuerpo legal se refiera y defina a los indígenas independientemente de sus tierras. Como lo señala su artículo 1° “Que son indígenas aquellas personas que, habitando en cualquier lugar del territorio nacional, formen parte de un grupo que se exprese habitualmente en idioma aborígen y se distingan de la generalidad de los habitantes de la República por conservar sistemas de vida, normas de convivencia, costumbres, formas de trabajo o religión, provenientes de grupos autóctonos del país.

Por otra parte, esta ley crea el Instituto de Desarrollo Indígena, organismo que centralizará las políticas del Estado que van dirigidas a la sociedad indígena. Su creación obedece a la necesidad de “promover el desarrollo de los indígenas, procurar la integración de los indígenas a la comunidad nacional, considerando su idiosincrasia y respetando sus costumbres”.

22 Salvador Allende Obras Escogidas 1908 - 1973, págs .313-314

Junto con poner término por un breve lapso de tiempo al proceso divisorio de las comunidades mapuches al disponer que su división sólo podría ser solicitada por la mayoría de los comuneros o por razones técnicas, posibilita la recuperación de tierras comunales perdidas haciendo utilizable para ello el mecanismo de la expropiación contemplado en la ley de Reforma Agraria. Pone término a los juzgados de indios, los cuales son sustituidos por el Instituto de Desarrollo Indígena que asume sus funciones, así como la de promover el desarrollo social, económico, educacional y cultural de los indígenas.

Esta legislación constituye en todo sentido una excepción con respecto a la legislación anteriormente dictada en Chile sobre indígenas, tanto por cuanto viene a poner freno al proceso de despojo de sus tierras ancestrales del cual éstos han sido las víctimas, como por cuanto a través de sus normas se reconoce la calidad de los indígenas en forma independiente de su relación con la tierra.

Esta ley el gobierno lo propuso al Congreso Nacional. La Unidad Popular no tenía mayoría y con las limitaciones impuestas por la oposición (Democracia Cristiana y Partido Nacional) surgió una ley bastante debilitada, respecto de los que era el proyecto original.

Los Mapuche bajo el gobierno de la Unidad Popular

Durante el breve período del gobierno Socialista de la Unidad Popular (1970 – 1973) presidido por Salvador Allende, se dio al pueblo mapuche un tratamiento similar al de los pequeños propietarios y minifundistas del campo. Es decir, más como clase social que como pueblo.

Se inicia a principios del gobierno de Allende una serie de Tomas de fundos en la Ciudad de Cautín, que genera un clima muy tenso, Salvador Allende comenta en la Creación del Consejo Campesino los hechos acaecidos: “Quiero decir claramente al pueblo que me escucha, que ayer, en la provincia de Cautín, en donde hay un clima muy tenso, artificialmente creado en parte y teniendo nota de la raíz económica y social en que viven, sobretodo, los mapuches, la raza aborígen. Estuve allí y dije públicamente que no iba a desterrar el hacha de la guerra, símbolo de los mapuches, y que no llevaba tampoco hipócritamente una blanca y tibia paloma de la paz. Llevaba la palabra responsable de un gobernante del pueblo, para decirles a los trabajadores de la tierra, para decirle a los mapuches que,

reconociendo la justicia de su anhelo y su ansia de tierra, yo les exigía que no participaran más en tomas de fundos ni corrieran las cercas, que ello permitía la explotación y la campaña intencionada que se hace para decir que este Gobierno ha sido sobrepasado, que la ley no se respeta y que hay anarquía. Hice notar que en este Gobierno hay un responsable que es el Presidente de la República, que apoya sus determinaciones en la fuerza moral y en la influencia que tiene en las masas populares”.²³

Si bien se diseñó una nueva Ley Indígena que les permitió el acceso a crédito y asesoría técnica, lo que obviamente mejoraba sus condiciones de vida, en la práctica sus problemas fundamentales (el de recuperación de las tierras usurpadas y el de autonomía) quedaron sin resolver. El problema de la autonomía, sin embargo, no estaba aún claro en la conciencia de los dirigentes mapuches, como ocurre hoy en día.

Aunque la Ley Indígena de la Unidad Popular contemplaba una mínima recuperación de tierras usurpadas, su insuficiencia, así como la falta de tiempo (la Ley se promulgó en 1972) y de mecanismos adecuados para concretizarla, hizo sólo algunos mapuches, particularmente los que se habían transformado en asalariados rurales, pudiesen insertarse en el proceso de Reforma Agraria. Este había sido concebido pensando en los campesinos huincas y no en el pueblo mapuche. Es así como la reivindicación vital de la recuperación de las tierras eclosionó en la forma de “corridos de cercos” y “tomas” de fincas vecinas (inclusive de medianos y pequeños propietarios), todas acciones de carácter ilegal. Esta necesidad del pueblo mapuche y las expectativas que había generado la Unidad Popular, fueron canalizadas por Partidos Políticos como el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR) y el Maoísta Partido Comunista Revolucionario (PCR) que ejecutaban una política destinada a llevar al Gobierno de Allende más a la izquierda de lo que el programa de la Unidad Popular había planteado. Fue así como crearon los mecanismos extralegales indicados (corrida de cerco y tomas) que promovieron el “Movimiento Campesino Revolucionario” (MCR) del MIR, y el “Movimiento Netauñ Mapu” del PCR.. El gobierno de Allende actuaba a posteriori consagrando en la práctica tales ocupaciones de tierra por la vía de impedir los desalojos por la fuerza pública, y en transformar aquellas superficies en beneficiarias de la Reforma Agraria mediante expropiaciones.

23 Obras Escogidas de Salvador Allende, Pág (313 – 314)

Fue así como después del Golpe Militar del 11 de septiembre de 1973, tales tierras fueron violentamente “recuperadas” por los militares y bandas armadas de dueños de fundo. Muchos Mapuches pagaron con su vida, una vez más, ese hasta ahora el último intento de recuperar siquiera una mínima parte del país que les perteneció desde milenios. Varios de ellos fueron lanzados desde helicópteros al mar (como ocurrió por ejemplo en el sector costero de Nehuentué, provincia de Cautín) con sus vientres abiertos a bayonetazos para que sus cadáveres no flotarán. Otros fueron fusilados y lanzados a los ríos o sepultados en fosas comunes clandestinas. Muchos jóvenes mapuches, que formaban parte del Ejército como soldados que en ese momento hacían su Servicio Militar, fueron obligados a ser verdugos de sus propios hermanos.²⁴

El Pueblo Mapuche y Pinochet

El pueblo Mapuche y el país a partir del 11 de septiembre, se encuentran bajo un régimen de terror, el cual surge a través del Golpe Militar. Se encarcelan, se torturan, se exilian, desaparecen y ejecutan a los partidarios de Allende y a todo el que reclame de los atropellos cometidos. Surgen las organizaciones de Derechos Humanos, de los Desaparecidos, de los torturados, de los muertos, algo que no es nuevo para el pueblo mapuche. Ya que de tiempos inmemoriales han sufrido estos ataques.

Fue así como después del Golpe Militar del 11 de septiembre de 1973, las tierras otorgadas por la Reforma Agraria, fueron violentamente “recuperadas” por los militares y bandas armadas de dueños de fundo. Muchos Mapuches pagaron con su vida, una vez más, ese hasta ahora el último intento de recuperar siquiera una mínima parte del país que les perteneció desde milenios. Varios de ellos fueron lanzados desde helicópteros al mar (como ocurrió por ejemplo en el sector costero de Nehuentué, provincia de Cautín) con sus vientres abiertos a bayonetazos para que sus cadáveres no flotarán. Otros fueron fusilados y lanzados a los ríos o sepultados en fosas comunes clandestinas. Muchos jóvenes mapuches, que formaban parte del Ejército como soldados que en ese momento hacían su Servicio Militar, fueron obligados a ser verdugos de sus propios hermanos.

Los mapuches como toda la sociedad chilena se dividen frente a los acontecimientos, pero los que se aferraron a sus raíces, son los que empie-

24 “Muerte y Desaparición forzada en la Araucanía”, Centro de Estudios Socioculturales. U. Católica de Temuco. Ed. LOM 1988.

zan primeramente a organizarse en forma clandestina en los partidos ilegales, como la Democracia Cristiana, Partido Comunista, Partido Socialista y otros partidos de izquierda. Otros se organizan a través de las Iglesias, siendo la Iglesia Católica la que le da una mayor madurez a sus organizaciones ligadas a los mapuches. Hay mapuches que participan de los lineamientos del gobierno militar, se adscriben a sus actividades, propósitos e ideas.

Paradójicamente, fue el gobierno de Augusto Pinochet el que creó las condiciones objetivas para que el Pueblo Mapuche adquiriera aún más conciencia de su condición de pueblo y de la necesidad de luchar por su autonomía como nación. Esto fue posible gracias a la promulgación en marzo de 1979 de una reforma a la Ley Indígena, el Decreto Ley 2.568, cuyo propósito era y es la transformación de los mapuches en propietarios individuales, consagrando legalmente su condición de minifundistas, y asimilándolos al pueblo chileno, quitándoles su denominación para todos los efectos.

El trascendido que el gobierno militar estaba diseñando una nueva ley que tendría como propósito dividir las comunidades y entregar títulos individuales. Protestaron voces diversas que llegaron al único poder que entonces tenía capacidad de acción, la Iglesia Católica, pues el año 78 era aún un año de extrema represión. El Obispo de Temuco Sergio Contreras a través de la Fundación Instituto Indígena, provoca un remezón en las comunidades, para que entiendan el peligro, los llamó a ser sujetos de la historia. Naciendo así la organización Centros Culturales Mapuches.

La ley apeló al individualismo y la ruptura de las solidaridades, cuestión bien se sabe, tan humana como solidaridad y la honesta búsqueda de agrupamientos. Al dividir la comunidad se le entregaba la tierra a quien vivía en el campo y se declaraba a todo quien no habitaba físicamente en ese momento, ausente. A los ausentes se les quitaban los derechos que sobre esas tierras tenían. El Estado pagaría “los derechos de los ausentes”, que por ser bajo valor las tierras y muchos los herederos, se transforma en un dinero irrisorio. Muchos mapuches que vivían en la ciudad se percataron tiempo después que la división les había quitado sus derechos sobre las tierras de sus padres. Se rompieron muchas familias ya que “los del campo” no avisaron a sus hermanos y aprovecharon la oportunidad para quedarse con toda la tierra. Tiempo después los hermanos recibían una carta en que se les avisaba que debían pasar a buscar un cheque a las oficinas de la Dirección de Asuntos Indígenas. Muchos no lo fueron a buscar ya que cobrar el cheque significaría simbólicamente aceptar que la división había

sido realizada y que ellos habían quedado fuera. Hay que decir que en muchos casos la gente del campo se sintió contenta y satisfecha de la división, ya que aparentemente convalidaba su posición frente a sus parientes. Lo cierto es que se pusieron en marcha sentimientos humanos de inseguridad, de insolidaridad y, en fin, de egoísmo.

Estas medidas tuvieron finalmente efectos políticos. Fueron acompañadas al final del gobierno de Pinochet por una agresiva política de subsidios focalizados hacia familias mapuches pobres. Un general a cargo de la Intendencia de Temuco organizó ayudas de diverso tipo, donaciones, subsidios de vejez, de viudez y de cuanto hay. Contó con el apoyo de eficientes Alcaldes organizaron un programa Agrícola Comunal que consistía en la entrega de asistencia técnica, apoyo en semillas y otros pertrechos a los campesinos. Gobierno fuerte, por una parte, control y represión a las organizaciones, y política de divisiones y subsidios por otra, condujo a que esta región y las zonas rurales le dieron el triunfo a Pinochet. Algo menos, pero también amplias mayorías se obtuvieron en comunas netamente indígenas como Puerto Saavedra y Nueva Imperial.²⁵

Organizaciones mapuche durante el Gobierno Militar

Al igual como sucede con el movimiento social en general, a partir de 1973 el movimiento mapuche se desarticula por completo. Es a partir de la promulgación del D.L. N° 2.568 de 1978 y sus posteriores modificaciones que los indígenas comienzan a reorganizarse, a fin de reaccionar frente a los efectos de esta normativa. Será la Iglesia Católica la que contribuirá a crear una organización que defendiera los intereses del Pueblo Mapuche.

Monseñor Sergio Contreras asume en 1978 de Obispo de Temuco, más el Vicariato de la Araucanía, las dos jurisdicciones eclesiásticas que comparten especialmente la preocupación por la evangelización de esa región, desde el año 1962, tenían una institución que se llamaba Fundación Instituto Indígena destinada justamente a tratar de interpretar la evangelización para el pueblo Mapuche. Monseñor Contreras no solamente se preocupó que el Pueblo Mapuche se organizara en torno a la fe, sino que tomara con especial preocupación lo que iba a significar la nueva ley y que colaborara y ayudara a los mapuches para su defensa. La Fundación

25 José Bengoa, *Historia de un Conflicto*, Editorial Planeta.

Instituto Indígena realizó un trabajo bastante importante de acogida de la inquietud de la aspiración, de la preocupación que los mapuches tenían frente a esta Ley. Organizó un servicio de explicación, de organización de los grupos para que aprendieran a reaccionar frente al significado que esa ley tenía.²⁶

En septiembre de 1979 surgen los Centros Culturales Mapuches (CCM), los que hacían un llamado a “... a todos los Mapuches... a unirse en un solo movimiento que recoja las esperanzas, aspiraciones, inquietudes y decisiones de nuestro pueblo manteniendo y perfeccionando lo que es nuestra razón de ser – Mapuches, gente de la tierra”.. A su cabeza se puso a Mario Curihuentro, joven dirigente de Huillío, persona de mucho respeto y honorabilidad, ligado a las comunidades eclesiales de base. Vicepresidente fue elegido uno de los principales lonkos de Lumaco, don José Luis Huilcamán, y Tesorero Melillán Painemal. Secretaria a cargo Isolda Reuque. Luego ocuparían la dirigencia José Luis Levi, José Santos Millao, Juan Huenupi Antimán. Siendo esta la cuna de los dirigentes que dirigirán al movimiento indígena durante de los años ochenta.

La primera declaración de los Centros Culturales se opuso a la división de las comunidades y en segundo encuentro, emiten este interesante comunicado:

“Los Centros Culturales Mapuches de Chile reunidos en Temuco en nuestra Segunda Jornada Nacional, hemos analizado la realidad actual de nuestro pueblo...

Los Mapuches tenemos una Cultura diferente, a los winkas, tenemos nuestras propias costumbres, lenguaje, religión, pensamiento e ideas. Cultura es lo que el hombre piensa, hace y dice. Es propio de nuestra cultura el Nguillatún, el Palín, el trabajo comunitario, hablar nuestra lengua...esto es, sentirnos Mapuches...

Nuestra Cultura no se ha respetado en tiempos pasados ni se respeta ahora. Pensamos que el idioma o la lengua Mapuche es la herramienta que nos une y permite mantener nuestra cultura; también la propiedad comunitaria de nuestra tierra. Por esto nos proponemos mantener nuestra lengua y rechazar la división de nuestras comunidades, ya que con ello se divide también a nuestro pueblo...”²⁷

26 Informe Comisión Asesora en temas de Desarrollo Indígena (D.S. N° 122, 14.05.99, MIDEPLAN

27 Conflicto Mapuche José Bengoa.

Esta organización se extendió rápidamente en el sur como un proyecto que pretendía ir más allá de las reivindicaciones coyunturales. Se hablaba entonces del “Proyecto Histórico Mapuche”. La lucha por la tierra, la mantención de la identidad cultural y el mejoramiento de las condiciones económicas, representaban las principales demandas y en función de ello se movilizaban las organizaciones Mapuches y Huilliches de la época. Naturalmente, el proceso de articulación no estuvo exento de dificultades por cuanto los lineamientos políticos y las estrategias planteadas por los actores sociales mapuches no necesariamente coincidían entre sí, lo que provocaba conflictos, descalificaciones y en más de una oportunidad produjo quiebres y divisiones que culminaban con nuevas organizaciones.

El Gobierno Militar crea el Consejo Mapuche, para reunir a todos los mapuches que se adhieren a la división de Comunidades, son financiados para promover sus beneficios y realizar algunas actividades, este Consejo Mapuche está ligado a las organizaciones municipales.

En la región Huilliche, el proceso reorganizador tuvo sus propias características, quienes, en vez de crear organizaciones de carácter gremial y políticas, como los Centros Culturales Mapuches, optaron por recuperar su organización tradicional, los cacicados. Ya en el año 1983, los caciques lograron realizar grandes congresos regionales y con ello reflató la Junta de Caciques de la Butahuillimapu (Grandes Tierras del Sur), siendo la organización territorial que agrupa a cacicados de las provincias de Valdivia, Osorno y Chiloé, cuyos fundamentos históricos se rescatan del antiguo Tratado de Paz de 1793, celebrado entre los antiguos caciques y los españoles, en las inmediaciones de los que hoy es la ciudad de Osorno.

En 1986 existían diversas organizaciones mapuches: Los Centros Culturales Mapuches se habían transformado en Ad Mapu y ésta, a su vez, daba paso a la creación de nuevas organizaciones tales como: Nehuen Mapu, Choin Folilche, A.G. Galvarino y Lautaro Ñi Aillarewue. Todas ellas se constituían bajo la figura de Asociación de pequeños Agricultores y Artesanos.

Los dirigentes coincidían en que para lograr mayores avances era necesario establecer una mínima coordinación unitaria, y en 1987 se crea la Futa Trawn (Gran Consejo) o Coordinadora de Organizaciones Mapuches. Con la creación de este Gran Consejo, se arribó a un discurso autonomista de las organizaciones mapuches y la demanda se elevaba a mayores exigencias de reconocimiento y de autodeterminación.

En 1990 surge Aukin Walmapu Ngulam o Consejo de Todas las Tierras, el cual asume la representación de algunas autoridades tradicionales, de lonkos y comunidades, retomando la propuesta de autonomía y autodeterminación del pueblo mapuche sobre la base de la recuperación de tierras.

El Parlamento de Nueva Imperial

En la Escuela Granja Metodista a la entrada del pueblo de Nueva Imperial, se reunieron dirigentes aymaras del norte del país, uno o dos de la Isla de Pascua, Honorino Ayavire Anza de Ayquina, por primera vez levantando la bandera de los Atacameños. Dirigentes Mapuches de todas las organizaciones que defendían sus reivindicaciones, la idea era firmar con el candidato de la Concertación de Partidos por la Democracia y seguro próximo presidente de la Republica, un compromiso acerca de la política indígena durante la Transición a la Democrática. Los mapuches establecieron esa tarde todas las ceremonias y formalidades de los antiguos Parlamentos. Marcharon por la carretera gritando consignas y entraron al teatro de la ciudad.

Llegó el candidato Aylwin con toda su comitiva. El escenario era muy chico, ciertamente, o la comitiva era grande. Había mucha expectativa en el próximo comienzo de la democracia. Aylwin como jefe de la Concertación, había ganado en el plebiscito al propio general Pinochet. Comenzaron los largos discursos tradicionales y finalmente José Luis Levi dio lectura al largo petitorio. Consistía principalmente en tierras y desarrollo. Respeto a la dignidad indígena y participación. Se pedía la eliminación y exención de impuestos a las propiedades mapuches, reivindicación muy antigua y siempre sentida. Aylwin respondió que no estaba de acuerdo con este punto y se llevó una pifia general. Ese día pensé que se había establecido una relación decente y firme con el próximo nuevo Presidente. Había acuerdos y había desacuerdos. No había ese populismo bobalicón de los candidatos, sonrisa condescendiente y paternalista, que hemos criticado ya varias veces. No recuerdo cómo se sacó la pifia, pero de algún modo terminó en aplauso.

Dentro de las demandas más sentidas y que tuvo mayor discusión fue el compromiso a resolver sus problemas y canalizar sus demandas por la vía institucional. Esta cláusula se refería al fantasma de las tomas de fundo. Había muchas personas que creían que una vez reinstaurada la democracia iba volver el conflicto mapuche y la situación en el sur se convertiría en

ingobernable. Discutieron toda la noche y llegaron a la conclusión de que era necesario firmar esa cláusula, para asegurar una transición pacífica a la nueva democracia.

El compromiso pactado poseía varios puntos dentro de los principales están, reconocimiento constitucional de estos pueblos; la creación de una Corporación Nacional Indígena con participación Indígena, realizar una Ley Indígena, y también a propender a su desarrollo e integración, pero con respeto a su cultura. Las organizaciones Indígenas se comprometían a trabajar por la candidatura de Patricio Aylwin y a colaborar con el Futuro Gobierno.

pGobierno de Patricio Aylwin, Los Primeros pasos

Al ganar Patricio Aylwin las elecciones Presidenciales, a los pocos días de asumir, invitó a la Moneda a más de cien dirigentes Indígenas para constituir la Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI), dependiente del Ministerio Secretaría General de Gobierno, a objeto de que a través de ella, se realicen programas, proyectos y propuestas legislativas que aporten al desarrollo integral de los pueblos indígenas de Chile, incorporando especialmente las propuestas de las organizaciones Indígenas. La CEPI inicia un proceso de discusión de los contenidos, que tendrá la nueva Ley Indígena.

Congreso Nacional Indígena y la discusión de la Nueva Ley

El año noventa fue un periodo de debate generalizado sobre lo que debía incluir la nueva ley. Se sometió a la más amplia y soberana discusión, el borrador de la ley preparada por la CEPI. Se llevaron a cabo más de 2.800 asambleas de comunidades en el que fueron elegidos más de 3.000 delegados de base, al mismo tiempo se realizaron 15 congresos intercomunales o regionales; 1 en Arica, 1 en Iquique, 1 en Atacama, 1 en Isla de Pascua, 1 de Santiago, 1 en Arauco, 2 en Malleco, 3 en Cautín, 1 en Valdivia 1 en Osorno. En cada uno de estos Congresos Regionales se eligieron 10 delegados para participar en el Congreso Nacional. Debemos destacar que en la promoción de todos estos encuentros participaron activamente la totalidad de las organizaciones sociales representativas existentes de nuestros pueblos originarios.

En el Congreso Nacional Indígena realizado, en la Ciudad de Temuco, los días 16, 17 y 18 de enero de 1991, participan los diferentes Pueblos Originarios que aún sobreviven en el país, como son: Aymaras, Atacameños, Rapa Nui, Kawascar y Mapuche con todas sus diversas regionalidades: Pehuenches, Lafquenchés y Huilliche; así como también, estuvieron presentes con todos sus derechos los residentes en las zonas Urbanas de Santiago, Concepción, Temuco, Imperial, Valdivia y Osorno. Del mismo modo participaron delegaciones de mapuches en el exterior.

El Congreso Nacional estuvo conformado por 250 delegados oficiales, 50 delegados tradicionales, Machi, Loncos y personalidades de los diferentes pueblos, más 50 invitados de honor del mundo en el ámbito nacional e internacional, a la vez el evento se organizó eligiendo una directiva central de miembros, que funcionó con una presidencia rotatoria, compuesta por las siguientes personas: Antonio Monami (Aymara); Honorio Avaviri (Atacameño); Alberto Hotus (Rapa Nui); Carlos Lincoman (Mapuche Huilliche); José Santos Millao (Mapuche); Camilo Quilamán (Mapuche) y Juan Queupúan (Mapuche).

Este Congreso Nacional Indígena, marca un gran gesto unitario de todos los pueblos originarios, que significa un gran acontecimiento en búsqueda común de justicia, libertad y autonomía. En los cuales se discutió la Ley Indígena de acuerdo a nueva visión, que superara todas las legislaciones anteriores, siendo en primer lugar un reconocimiento a los pueblos indígenas, inspirada en el principio de discriminación positiva, procurando la igualdad real por sobre la igualdad formal, a favor de los pueblos originarios y sus integrantes. La importancia de esta ley es el reconocimiento de Pueblos Indígenas a todos los miembros que la componen, que vivan en áreas rurales o habiten en las ciudades.

Se propone una ley para legislar sobre las Comunidades Indígenas, adquiriendo éstas personería propia, independientemente de su posesión comunitaria o individual de la tierra. Se protegerán las tierras indígenas y también se ve su ampliación.

Donde inclusive se votó el concepto mismo de indígena. Hubo una propuesta de denominarse “pueblos originarios” para mostrar con palabras que se trataba de un nuevo movimiento y en especial sacarse de encima el carácter peyorativo de “Indígena”. Originario hacía referencia a la idea norteamericana de “primeras naciones”, los primeros en habitar el suelo, los originarios en esta tierra, esta propuesta era impulsada por la organi-

zación AD MAPU. Los Aymaras dieron la batalla a favor de conservar el término indígena. Uno de ellos señaló, “como indios nos han dominado, como indios nos liberaremos”. Ha sido la consigna del Movimiento Indianista. Agregaban que en su caso no eran originarios de Chile y eso los discriminaría. Otros mapuches apoyaron a los Aymaras y finalmente en una votación solemne se decidió por mayoría que se trataría de una nueva ley para indígenas. Los artículos que contendría la Ley se fueron votando uno a uno.

Las principales resoluciones del Congreso Nacional de Pueblos Indígenas se resumen en lo siguiente:

- 1) La necesidad de que el Estado se declare un país pluriétnico y plurilinguístico.
- 2) La necesidad de reconocimiento de la existencia de los Pueblos Indígenas. Fue la primera y central reivindicación de carácter político, siendo una reivindicación de carácter simbólico y además de enormes consecuencias, en un país tan legalista como Chile, ya que la sociedad acepta su propia diversidad.
- 3) La necesidad de protección y ampliación de las Tierras Indígenas.
- 4) La creación de territorios de Desarrollo Indígena, como espacio social, demográfico, económico y cultural fundamental para la existencia de los Pueblos Indígenas.
- 5) La protección jurídica de los recursos naturales del suelo y del subsuelo de los territorios indígenas y el derecho preferente de utilización por parte de las comunidades.
- 6) El reconocimiento del derecho consuetudinario indígena y la creación de un sistema judicial especial indígena.
- 7) El reconocimiento, respeto y protección de las culturas, el deber del Estado de preservar y promover los idiomas y el conocimiento indígena.
- 8) La participación de las comunidades y de las asociaciones Indígenas en los distintos niveles de la Administración del Estado.
- 9) La creación del Fondo de Etnodesarrollo, el que permitiría la aplicación de planes y proyectos integrales de desarrollo de las comunidades.
- 10) La creación de la Corporación de Desarrollo Indígena, como el organismo público encargado de implementar las políticas del Estado hacia los Pueblos Indígenas.
- 11) Se define un proyecto de Ley aprobado por el Congreso Na-

cional Indígena, que no es idéntica a la enviada al Parlamento por el Presidente Patricio Aylwin, la cual, entre sus componentes principales, propone un reconocimiento a la propia identidad de los pueblos indígenas, propone un camino de desarrollo y modernización acorde a las necesidades de estos pueblos. Esta ley parte del concepto que la identidad y la cultura son elementos dinámicos en permanente cambio y superación.²⁸

Cada pueblo indígena cautelaba sus intereses particulares en un capítulo que se denominó disposiciones o medidas complementarias.

Una vez entregadas estas propuestas, la CEPI se encargó de sistematizar y trabajar técnicamente el proyecto de ley indígena y, finalmente, en octubre de 1991, se presentó al Congreso Nacional el Proyecto de Ley relativo a la Protección, Fomento y Desarrollo de los Pueblos Indígenas, cuyo eje central es el reconocimiento al principio al principio de la discriminación positiva.

La nueva Ley Indígena

La política de los consensos realizada por la Concertación de Partidos por la Democracia, más la falta de mayorías, fijan un Acuerdo Marco sobre Ley Indígena, introduciéndose diversas modificaciones de las propuestas originales, en este Acuerdo Marco participan los parlamentarios de la Concertación de Partidos por la Democracia, de Renovación Nacional, de la Unión Democrática Independiente y el Gobierno. A partir de este acuerdo marco, se inició la discusión particular del proyecto, el cual fue finalmente aprobado por unanimidad en octubre de 1993.

Principales aspectos de la nueva Ley. Inspiración de la Ley en la Discriminación Positiva

La nueva Ley Indígena está basada en el reconocimiento del principio de discriminación positiva. Este principio se encuentra reconocido en diversos instrumentos internacionales ratificados por Chile, tales como la Convención Internacional sobre la eliminación de Todas las formas de discrimina-

28 Conflicto Mapuche José Bengoa.

ción Racial, y supone que se trate del mismo modo a quienes se encuentran en situaciones semejantes y permite hacer distinciones respecto de quienes se encuentran en situaciones semejantes y permite hacer distinciones respecto de quienes no lo están, en la medida que ello no implique constituir privilegios sin fundamentos.

Los Ejes de la Ley Indígena. El reconocimiento

La disposición fundamental, que marca la diferencia básica con los criterios de asimilación cultural aplicados con anterioridad, está contenida en el artículo 1º, inciso 2º, de la ley que establece que: “El Estado reconoce como principales etnias de Chile a la Mapuche, Aymará, Rapa Nui o Pascuenses, la de las comunidades Atacameños, Quechuas y Collas del norte del país, las comunidades Kawashkar o Alacalufe y Yamana o Yagan de los canales australes. El Estado valora su existencia por ser parte esencial de las raíces de la Nación Chilena, así como su integridad y desarrollo, de acuerdo a sus costumbres y valores”. Luego agrega que es deber de la sociedad en general y del Estado en particular; a través de sus instituciones, respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines y proteger las tierras indígenas, velar por su adecuada explotación, por su equilibrio ecológico y propender a su ampliación”.²⁹

La Ley define a los indígenas como “descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias”. (Artículo 1º)³⁰ y luego establece normas sobre la acreditación de la calidad de indígena acogiendo el criterio de la autoidentificación como tal. El reconocimiento a las etnias se expresa también en el reconocimiento y otorgamiento de personalidad jurídica a las comunidades indígenas sociológicas; en la constitución de asociaciones indígenas; en la protección a su patrimonio histórico y cultural, en el establecimiento de una educación intercultural bilingüe en zonas de alta concentración de población indígena, y en el reconocimiento al derecho consuetudinario indígena.

29 Ley 19253 Biblioteca Congreso Nacional.

30 Ley 19253 Biblioteca Congreso Nacional

Participación

En las bases de la nueva ley está voluntad de abrir instancias de participación a los indígenas. Esta se ve reflejada en la conformación del Consejo Nacional de CONADI, compuesto por representantes de gobierno y de los propios indígenas. La Ley además establece que, en materias relacionadas con cuestiones indígenas, los servicios del Estado deben escuchar y considerar la opinión de sus organizaciones. En las áreas de alta densidad indígena, como agrupaciones funcionales y voluntarias que gozarán de personalidad; se reconoce a las organizaciones tradicionales como el sistema de cacicados del pueblo Huilliche y el Consejo de Ancianos de Rapa Nui; se establece la participación de las comunidades en la administración de las áreas silvestres protegidas; se crearán los Consejos Regionales de CONADI compuestos por representantes indígenas.

Reconocimiento, protección y desarrollo de las tierras indígenas

La Ley parte de la premisa de que la tierra es el fundamento de la sociedad y cultura indígena, de manera tal que el Estado debe velar por la protección, ampliación y desarrollo de las tierras indígenas. Para estos efectos, la ley señala que serán consideradas tierras indígenas aquellas que las personas o comunidades indígenas actualmente ocupan en propiedad o posesión, provenientes de un conjunto de títulos y actos jurídicos que se enumeran; se establecen normas de protección de las tierras mediante la prohibición de celebrar algunos actos y contratos respecto de las mismas y la exención de pago de contribuciones; se reconoce el derecho de las comunidades indígenas para ejercer actividades en los sitios de uso cultural o recreativo cuando sean de propiedad fiscal, y se constituye el Fondo de Tierras y Aguas Indígenas para dar una solución al problema de escasez de tierras y aguas, a través del financiamiento de mecanismos que permitan solucionar este problema.

En el mismo ámbito de la territorialidad la ley contempla la creación de las Áreas de Desarrollo Indígena para posibilitar la realización de planes integrales que permitan un desarrollo efectivo y sustentable de los indígenas en las áreas de mayor concentración poblacional de éstos.

Institucionalidad

Se crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) para satisfacer la necesidad de contar con un servicio público autónomo que tenga por misión poner en movimiento, coordinar y controlar los mecanismos de solución que esta ley establece para los problemas que afectan a los pueblos, comunidades y personas indígenas.

Las principales funciones de esta corporación son promover el reconocimiento y respeto de los pueblos indígenas; operar el Registro de Tierras, el Fondo de Tierras y Aguas y el Desarrollo, así como también llevar el Registro de Comunidades y Asociaciones Indígenas.

Cabe señalar que el Fondo de Desarrollo Indígena, administrado por la CONADI está destinado a financiar planes especiales de crédito, sistemas de capitalización y subsidios especiales para el desarrollo económico, cultural y social de los pueblos indígenas.

Implementación de la EIB por el Estado chileno

La ley 19.253 dio paso, en 1996, al primer programa piloto de educación intercultural bilingüe implementado por el Estado de Chile.¹⁰ A partir del año 2000, una vez concluidas las experiencias piloto, el PEIB se comienza a institucionalizar, pues hasta esa fecha estaba supeditado al Programa de Educación Básica Rural. En esta nueva fase, entre los años 2000 a 2004, se agrega un nuevo componente denominado Orígenes (programa gubernamental dirigido a mejorar la calidad de vida de las comunidades indígenas rurales) el cual apunta a reforzar el mayor objetivo del PEIB, formulado aquí como diseñar, implementar y evaluar una propuesta pedagógica para el mejoramiento en amplitud y calidad de los aprendizajes correspondientes al currículum nacional de enseñanza general básica que propone la Reforma de la Educación³¹.

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe se financia de dos fuentes: por un lado, el PEIB recibe financiamiento del Ministerio de Educación (Mineduc), el cual 9 El 1° de diciembre de 1989, a través del Acta de Nueva Imperial, se formalizó un acuerdo de apoyo mutuo entre varias organizaciones indígenas y la Concertación de Partidos por la Democracia. La Concertación es una coalición de partidos que existe hasta el día

31 Ministerio de Educación (2005f: 2).

de hoy, y de ella han surgido todos los presidentes de Chile posteriores a la dictadura: Aylwin, Frei y Lagos, así como la Presidenta Bachelet.³²

Conclusiones

Los Desafíos de la Interculturalidad en Educación, proponen nuevos desafíos y alternativas, para desarrollar modelos cada vez, más funcionales y coherentes con las realidades en las cuales los procesos educativos se ejecutan. Estas aspiraciones casi nunca llegan a satisfacerse, porque la dependencia de las comunidades hacia personas externas a dichas comunidades, la falta de liderazgos y de experiencia en las actividades participativas, la imposibilidad de establecer puntos de unión entre personas de distintos espacios sociales y culturales; la inhabilidad de producir el cambio estructural en un contexto en el que hay una falta de tradición que de apoyo a las luchas populares o a los movimientos culturales, llegan a debilitar cualquier iniciativa por muy buena que esta demuestra ser.

Indudablemente que de las debilidades anteriormente mencionadas la más relevante tiene que ver con el grado de compromiso, de ejecución y seguimiento de los participantes con el programa que se aspira desarrollar. De los participantes en un proyecto depende del éxito o el fracaso del mismo, porque son ellos los que realmente tienen capacidad para identificar plenamente el problema y sus posibles soluciones; sin embargo, en la mayoría de los casos, los participantes en programas y proyectos de carácter social o cultural, tienen que hacer esfuerzos sostenidos durante décadas hasta que todos los actores involucrados “sientan como suyos” ese proyecto específico.

Resulta Indispensable reconocer el movimiento Indigenista que luchó por establecer el Derecho a la Educación de la Población Indígena, en especial el Pueblo Mapuche, logrando sus objetivos en la puesta en marcha de la Ley de Instrucción Primaria y su Obligación, luego en su implementación y el acceso a este Derecho, facilitando espacios para la construcción de escuela, posibilitando la educación de Profesionales y luego desarrollando un pensamiento de implementar un modelo educativo, que desarrolle pertinencia en materias de Educación Intercultural Bilingüe.

A pesar de muchos tropiezos, dificultades y debilitamiento del programa, principalmente por no haber sido reconocida como Política Educativa

32 Ministerio de Educación (2005f: 2).

Nacional, la Educación Intercultural Bilingüe, continua siendo la alternativa para el abordaje pedagógico de la población Estudiantil que proviene de la diversidad de nuestros Pueblos Indígenas.

Bibliografía

Fuentes Primarias

Informe Comisión Asesora en temas de Desarrollo Indígena (D.S. N° 122, 14.05.99, MIDEPLAN)

Ley N° 17.729. Establece Normas de sobre Indígenas y Tierras de Indígenas. Transforma la Dirección de Asuntos Indígenas, en Instituto de Desarrollo Indígena. Establece disposiciones judiciales y administrativas y de desarrollo educacional en la materia y modifica o deroga los textos legales que señala. Fecha de Promulgación 15 – 09 – 72. Fecha de Publicación 26 – 09 – 72. (Gobierno de Salvador Allende) Biblioteca del Congreso Nacional.

Ley 19.253 Ley Especial de Pueblos Indígenas. Establece Normas sobre Indígenas y Tierras de Indígenas. Crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Establece los Fondos Sociales de Tierras y Aguas y Crea Áreas Desarrollo Indígenas modifica o deroga los textos legales que señala. Fecha de Promulgación septiembre de 1993, Publicada el 05 – 10 – 93. (Gobierno de Patricio Aylwin) Biblioteca del Congreso Nacional.

Ley Indígena N° 17.729 Texto Completo. Folleto de Difusión. (Gobierno de Salvador Allende)

Programa de la Unidad Popular, “Vía Chilena al Socialismo”, Folleto de distribución de Candidatura de Salvador Allende. Año 1970.

Víctor Pey; Joan E. Garcés; Gonzalo Martner G.: “Salvador Allende 1908-1973. Obras Escogidas” Colección Chile en el Siglo Veinte. Ediciones del Centro de Estudios Políticos Latinoamericanos Simón Bolívar. Fundación Salvador Allende (España). Primera Edición, septiembre de 1992. Impreso en Chile por Editorial Antártica S.A.

Fuentes Secundarias

Alcaman Severiano: “Algunas Reflexiones doctrinales para la evangelización en el contexto Mapuche”, Fundación Instituto Indígena. Temuco.

- A.M de Oyarce y otros en “De cómo viven Mapuches” Análisis de Censo, 1982.
- Araya Cornejo: “Conflicto Mapuche: Algunas razones y derechos en este nuevo enfrentamiento”. Serie opinión y perspectiva N°4
- Aukiñ Wallmapu Ngulam (Consejo de Todas las Tierras) “El Pueblo Mapuche y sus Derechos Fundamentales”. Imprenta Kolping. Año 1997.
- Aylwin, José : “Tierra Mapuche. Derecho Consuetudinario y Legislación”. Año 1987. Comisión Chilena de Derechos Humanos.
- Aylwin, José; Castillo, Eduardo: “Legislación sobre Indígenas en Chile a través de la Historia”. Programa de Derechos Humanos y Pueblos Indígenas. Documento de Trabajo N° 3 diciembre de 1990. Comisión Chilena de Derechos Humanos.
- Bengoa, José. “La emergencia Indígena en América Latina”. Fondo de Cultura Económica. Año 2000.-
- Bengoa, José: “Historia de un conflicto” El Estado y los Mapuches en el Siglo XX. Editorial Planeta. Octubre de 1999
- Bengoa, José: “Historia del Pueblo Mapuche” Siglo XIX y XX. Libro VII. Biblioteca del Bicentenario. Ediciones LOM. Año 2.000 Edición Corregida.
- Berdichewski, Bernardo. “La Antropología y el aporte a la discusión del tema de Indígena”, año 2000.
- Capide: “Las Organizaciones Políticas Mapuches” Boletín Informativo Desarrollo y Cambio N° 15 marzo de 1986, Temuco Chile
- Centro de Estudios Socioculturales. “Muerte y Desaparición forzada en la Araucanía”, U. Católica de Temuco. Ed. LOM 1988.
- Comisión Chilena de Derecho Humanos : “El Pueblo Mapuche y los Derechos Humanos”. Cartilla II “La Organización social y política del pueblo mapuche”. Enero de 1987.
- Comisión Chilena de Derechos Humanos : “El Pueblo Mapuche y los Derechos Humanos”. Cartilla I “El Derecho a la tierra del Pueblo Mapuche”. Enero de 1987.
- Conadi: “La Política de Tierras”, 27 de agosto 1977

- Coronado, Luis. “El Problema Mapuche”.
- Constitución Política de Chile, Año 1980, Biblioteca Congreso Nacional
- De Oyarce, A.M y otros “De cómo viven Mapuches” Análisis de Censo, 1982.
- Díaz, Hugo (Ex Vice-Presidente de la C.O.R.A). “Agricultura y Reforma Agraria durante el gobierno de la Unidad Popular”. Seminario A 25 Años de la Unidad Popular. Instituto de Ciencias Alejandro Lipschutz. Revista Pluma Pincel N° 173. Año 1995.
- El Mercurio, 23 de junio de 1980.
- Faron, Louis . Hawks of the Sun Mapuche Morality and Its Ritual Attributes, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 1964.
- Guevara Tomás: Historia de la Civilización de Araucanía, Santiago, Imprenta Cervantes, 1898
- Guevara Tomás: La Etnología en el Poema de Ercilla, Santiago, Imprenta Barcelona, 1918.
- Guevara Tomás: Las últimas familias y costumbres araucanas, Santiago, Imprenta Barcelona, 1913.
- Grupo de Investigaciones Agraria “Campesinado mapuche y procesos sociales Económicos Regionales” Documento de Trabajo N° 34. Año 1987.
- Inalaf Navarro, José. “Rol Económico, Social y Político del Indígena en Chile” Imprenta Dirección General de Prisiones, 1945, Santiago de Chile.
- Instituto de Ciencias Alejandro Lipchutz. “Alejandro Lipchutz y el debate Americano”. Documento de Trabajo. Santiago año 1992.
- Instituto Nacional de Asuntos Indígenas: “Recopilación de la Legislación Indígena Chilena” Centro de Documentación. CONADI-Temuco. Año 1982
- Junge, Patricia: “Conflicto etno-cultural en Chile: Los Mapuches v/s el Estado Moderno”. Revista El Canelo. Edición 79. Proyecto de documentación Ñuke Mapu.
- Lipchutz, Alejandro. “Indo americanismo y el problema racial en las Américas”, Imprenta Nacional, año 1944.
- Manquilef, Manuel: “Comentarios del Pueblo Mapuche” Anales de la Universidad de Chile. Tomo CXXVIII Stgo. – Chile 1911.
- Martones Humberto, Ministro de Tierras del Gobierno Popular, Diario El Siglo N° 923.

Revista Araucaria de Chile pág.139, Ediciones Michay Año 1978.

Revista Araucaria.

Revista Banco Interamericano de Desarrollo, para América. Mes de octubre 2000. Edición de negocios.

Revista Chilena de Historia y Geografía. N° 156 año 1988 Alden Gaete J.E; Ingrid Piulats F.

Rodríguez Pinto, Jorge. La ocupación de la Araucanía en el Siglo XIX. ¿Solución a una crisis del modelo Exportador Chileno?. Revista NUTRAM año 1990.

Salazar Gabriel, Julio Pinto. Historia Contemporánea de Chile I, pág. 17. Editorial LOM, año 1999.

Vásquez de Acuña. Isidoro; Cabrera Oscar “Breve Historia del Territorio de Chile” Universidad de Santiago de Chile. Editorial Universitaria. Año 1991.

Ugas, Julio (Secretario General del Instituto de Ciencias Alejandro Lipschutz). “La Participación Campesina en el Proceso de Reforma Agraria”. Seminario “A 25 Años de la Unidad Popular. Revista Pluma y Pincel N° 173 – Año 1995.

Aportes regionales al campo de la comunicación intercultural. Reflexiones y experiencias

María Gabriela López Suárez¹

Introducción

La comunicación intercultural es un ámbito de investigación que está en constante construcción. En los procesos de interacción entre sujetos hay intercambios diversos que dan la pauta a la puesta en común de experiencias y que permiten dar cuenta de cómo se hace presente esta comunicación, así como de qué manera las personas y los fenómenos sociales contribuyen en estos procesos.

En este tenor, el texto que se redacta pretende reflexionar sobre la comunicación intercultural, enfatizando en describir elementos retomados de experiencias de trabajos realizados en este campo temático por comunicadoras y comunicadores interculturales de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). Lo anterior se ha llevado a cabo a través de sus procesos de vinculación comunitaria y las investigaciones para su titulación, enfocadas desde diversas miradas, visualizando en ellas aportes al campo de estudio.

El texto se escribe en primera persona, porque se parte desde la perspectiva académica de la docencia en la licenciatura en Comunicación Intercultural y de conocer las experiencias comunitarias en espacios y contextos diferentes donde han desarrollado las investigaciones, que tienen en común el interés de sus estudios desde el enfoque intercultural. A partir de los elementos que se reflexionan, se apuesta que las investigaciones sobre las que se enfoca el escrito pueden constituirse como aportes al campo de estudio de la comunicación intercultural desde los contextos regionales en Chiapas.

El escrito se fundamenta en la investigación documental y el análisis de los trabajos que se refieren al interior del texto, así como a partir de experiencias de acompañamiento en procesos de titulación y vinculación con estudiantes y tesis.

¹ Profesora investigadora de tiempo completo de la Universidad Intercultural de Chiapas. Correo: gabriela.lopez@unich.edu.mx

Se integra en tres apartados: el primero, da cuenta desde qué aportes teóricos se fundamenta este escrito. El segundo momento del texto presenta, de manera general, la importancia de la vinculación comunitaria en los procesos de interacción con los actores y actoras sociales y contextos en las comunidades de estudio, las categorías identificadas a partir de los temas que han decidido indagar para su titulación estudiantes de Comunicación Intercultural, así como algunos elementos teóricos y metodológicos que han empleado. Finalmente, el último apartado hace referencia a lo que concibo como algunos aportes para el campo de la comunicación intercultural desde los contextos regionales.

La Comunicación Intercultural para abordar los fenómenos sociales

Cada día que forma parte de nuestra cotidianidad está rodeado de diversos sucesos, de distinta índole en los que indudablemente se hace necesaria la comunicación humana; en la familia, en la escuela, en los espacios laborales, en las estaciones de transporte, en los intercambios sociales o en los ámbitos rurales, urbanos, comunitarios, por citar algunos ejemplos. Es decir, la comunicación, ya sea de manera directa o indirecta, viene a desempeñar un rol fundamental como un proceso indispensable para interactuar con una o más personas, entre grupos comunes o no.

Cuando hacemos referencia a la comunicación intercultural, es muy conveniente que antes de darle una o más connotaciones de los enfoques teóricos desde donde se puede estudiar, primero definamos cada una de las dos palabras que la integran: “comunicación” e “intercultural”.

El estado del arte da cuenta de varias acepciones que se han acuñado a lo largo de los estudios de este campo de investigación. Aquí hago mención de características importantes de estos dos conceptos, para más adelante exponer algunas nociones de la comunicación intercultural y de los elementos teóricos desde los que se aborda para el presente escrito.

“La comunicación se presenta como un proceso dinámico, complejo, multidimensional y simbólico, a través del cual se atribuyen unos significados” (Vilá, 2005: 42). Este proceso forma parte de las relaciones sociales que se entablan en los distintos contextos, donde también están implícitos elementos simbólicos que son representativos y por supuesto, culturales. Y es que las relaciones son factores nodales, como lo menciona Grimson

(2001: 14) “El mundo actual, y quizá cualquier sociedad humana, resulta incomprensible sin atender a las relaciones entre grupos, sociedades y culturas. Relación es la palabra clave”.

Además, el aspecto de lo contextual también cobra relevancia en el proceso de la comunicación porque finalmente, permea las relaciones que se establecen entre las personas y grupos, por lo tanto, no puede pasar desapercibido. En el texto que ocupan estas líneas, lo contextual es un elemento clave para los procesos de vinculación que tienen estudiantes al llevar a cabo sus investigaciones, como se desarrollará más adelante. Velasco y Vences (2010: 73) señalan algunas características de su importancia, “porque se enfrentan sujetos con contextos diferentes, e incluso en individuos que —provenientes de lo que se podría considerar una misma cultura— tienen contextos físicos, sociales e interpersonales diferentes”.

Lusting y Koester (2003:14, citados en Velasco y Vences, 2010: 73) presentan tres formas en las que se concibe a la comunicación. De ellas, retomo la que plantea que en la comunicación hay transacciones y los mensajes son bidireccionales, es decir, “en los procesos comunicativos los sujetos crean, negocian y mantienen los significados necesarios para llevar a cabo esta comunicación efectivamente, independientemente de las diferencias culturales o sociales que pudiera presentar”.

La concepción de comunicación también ha ido cambiando con el paso del tiempo, de esto dan cuenta trabajos desarrollados por autores como Martín Barbero y Grimson. Martín Barbero menciona en su artículo *De la Comunicación a la Cultura: perder el “objeto” para ganar el proceso. Signo y Pensamiento*, analiza los cambios que ha tenido no solo la concepción de la comunicación, sino su estudio mismo como campo de investigación; cómo “el espacio de la comunicación se volvió un lugar estratégico para pensar algunas contradicciones fundamentales del desarrollo en América Latina” (2012: 77).

Por su parte, Grimson (2001) en su obra *Interculturalidad y comunicación*, señala que en los últimos años los estudios sociales han recuperado un significado de puesta en común. Comunicar es “poner en común”, es hacer algo común, público. Para poner en común, se supone, tiene que haber algo previo en común, un sentido compartido de ciertas cosas. Para entender un mensaje debo entender el código de mi interlocutor (Grimson, 2001: 16).

La puesta en común de la que habla Grimson es una de las acepciones que concibo como más integrales para la comunicación. Sobre todo,

si tenemos presentes las experiencias que se van desarrollando a lo largo de nuestros distintos espacios de interacción y los roles que vamos desempeñando en ellos. Por ejemplo, estudiantes pueden poner en común sus conocimientos con los conocimientos que tienen docentes, actoras o actores sociales con los que están interactuando de manera constante en su formación profesional.

El poner en común, remite a la comunicación a su vínculo con lo intercultural que, de acuerdo a su etimología, habla de la interacción entre culturas. Interacción que se convierte en un punto central en donde se establece, además de la interrelación personal y/ o grupal, “un contacto entre olores, sabores, sonidos, palabras, colores, corporalidades, espacialidades” (Grimson, 2011: 56) y agregaría; sentimientos, emociones, pensamientos y el respeto a las culturas diferentes a la nuestra. Ese contacto que menciona Grimson nos remite a toda una serie de experiencias que se van vivenciando en la diversidad de contextos y épocas de las sociedades a lo largo de la historia.

Al igual que con la comunicación, hay diversas connotaciones sobre lo que engloba la interculturalidad, esto también se concibe desde las perspectivas y contextos en que nos situemos, así como los elementos que se contemplen. Me parece importante precisar que la interacción cultural hace referencia a todas las culturas sin excluir, o dar un sentido etnocentrista, a unas sobre otras.

García y Escarbajal (2007:90 citados en Velasco y Vences, 2010: 59) definen a la interculturalidad como “el conjunto de procesos políticos, sociales, jurídicos y educativos generados por la interacción de culturas en una relación de intercambios recíprocos”.

También está la concepción de autores que la consideran como una habilidad, “para reconocer las diferencias palpables entre los sujetos, viendo más allá de los discursos políticos y académicos” (Velasco y Vences, 2010: 59). Asimismo, el campo de las ciencias sociales a través del tiempo ha puesto atención a que puedan establecerse diversas líneas o aristas, desde las cuales se pueden enfocar los estudios en torno a la interculturalidad, enfatizando a partir de elementos como las diversidades, identidades, sentido colectivo, así lo mencionan Tipa y Zebadúa (2014: 15) cuando señalan.

Es a partir de la presencia de las diversidades e identidades en las arenas internacionales, cuando las ciencias sociales ponen atención en cómo

apreciar estos discursos desde la cultura como forma de inclusión y de sentido colectivo. En ese marco, la interculturalidad se posiciona como un concepto que puede aglutinar los debates contemporáneos en torno a las tensiones generadas desde dichas diversidades, y cómo se insertan.

Realizado un esbozo desde dónde se pueden tener nociones generales de comunicación e interculturalidad, ahora hago referencia a algunas concepciones que recupero para reflexionar la comunicación intercultural, tomando en cuenta que este campo de estudio también se ha indagado desde diferentes perspectivas.

De acuerdo a Ruth Vilà (2005), la comunicación debe reunir dos elementos básicos para que se considere como comunicación intercultural: 1) Multiculturalidad del encuentro y 2) Alcanzar la eficacia comunicativa intercultural.

El primer elemento alude al encuentro de personas o grupos que pertenecen a diversas culturas y que, por ende, tienen características distintas; y agrego que, quizá, algunas similitudes, aunque no en todos los casos. En lo que concierne a la eficacia comunicativa intercultural, es cuando las personas que interactúan llegan a tener cierto grado de comprensión que les permite entenderse y tener satisfacción en las relaciones establecidas, tomando en cuenta que hayan podido superar algunos de los obstáculos que se hacen presentes en los encuentros interculturales.

El segundo elemento, sin duda, es uno de los más complejos en la puesta en práctica. Sobre todo, si tenemos en cuenta que aquí se hacen presentes la comunicación verbal y no verbal, y todo lo que está implícito en ellas[29]. Vilà denomina a estos tipos de comunicación como dimensiones básicas.

Para lograr la eficacia comunicativa intercultural, que menciona la autora, considero que también debe tenerse presente el rol importante que desempeña el aspecto contextual en el establecimiento de las relaciones interpersonales, así como los choques, ruidos, barreras y retos culturales que se pueden crear o generar en los encuentros.

Tabla 1. Elementos y dimensiones básicas de la comunicación intercultural

Comunicación Intercultural	
Elementos básicos	Multiculturalidad del encuentro: Diversas culturas se hacen presentes. Alcanzar la eficacia comunicativa intercultural: Comunicación verbal, comunicación no verbal, choques, barreras, retos culturales, contexto.
Dimensiones básicas	Comunicación verbal: Lenguaje, pensamiento, cultura, poder, comunidades lingüísticas, variaciones etnolingüísticas, estilos de comunicación. Comunicación no verbal: Cultura, estructura, lenguaje corporal, distancias físicas, paralenguaje, silencio, el paso del tiempo, el tacto, el gusto, el olfato, otros elementos no verbales (códigos dermatológico, físico y artificial).

Fuente: Elaboración propia a partir del texto de Vilà (2005).

Es importante destacar que estos elementos y dimensiones, que he recuperado de Vilà, se tornan en oportunidades para analizar diversas situaciones de los fenómenos sociales que se presentan, el ejemplo más inmediato es al interior y exterior del aula de clases, así como en las experiencias de las investigaciones que han realizado estudiantes para su titulación, que ahondaré en líneas posteriores.

Y siguiendo en esta línea de reflexión, para poder hacer un análisis de cómo se establecen los contactos interculturales entre personas y/o grupos, retomo la propuesta que realiza Alejandro Grimson (2001: 96) cuando menciona que se pueden concebir cuatro campos de investigación empleando dos criterios: “El tipo de comunicación —directa o mediatizada tecnológicamente—, y la escena comunicativa, dentro del espacio del grupo sociocultural o con otros grupos sociales y culturales”. Al relacionarse entre sí estos criterios surgen cuatro formas para investigar los procesos, Grimson les llama “tipos ideales”, que vienen a ser los campos analíticos, que se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2. Campos analíticos de comunicación.

		Tipo de comunicación	
		Directa	Mediática
Escena comunicativa	Intracultural	A) Territorio grupales (barrios, clubes), festividades y actividades rituales, organizaciones.	B) Canales de televisión, emisoras radiales y publicaciones destinadas a grupos identitarios.
	Intercultural	C) Trabajo, escuela, espacios públicos urbanos, lugares turísticos, transportes públicos.	D) Televisión, radio, internet, otros medios.

Fuente: Esquema retomado de Alejandro Grimson (2001: 96).

El esquema que se presenta en la tabla anterior es una herramienta interesante para poder hacer el estudio de los fenómenos sociales que se deseen analizar, tomando en cuenta el tipo de comunicación empleado y la escena comunicativa. Lo anterior, permite ir retomando ejemplos de lo que sucede en diversos espacios y contextos para su mejor comprensión.

Los elementos de la Tabla 2, junto con los elementos y dimensiones básicos de la comunicación intercultural que se refieren en la Tabla 1, son parte del fundamento para este escrito que realizo. El otro fundamento, consiste en datos retomados a partir de la reflexión de trabajos de titulación realizados por comunicadores y comunicadoras interculturales de la Universidad Intercultural de Chiapas.

Vinculándose en colectivo: experiencias con enfoques interculturales

La vinculación comunitaria constituye uno de los ejes rectores de las Universidades Interculturales (UI) en México, tal como lo mencionan Casillas y Santini (2009: 22) en la obra *Universidad Intercultural. Modelo educativo*, “*Tres ejes formativos se contemplaron para sustentar las acciones de la nueva institución: lengua, cultura y vínculos estrechos con la comunidad*”. De ahí que también sea para el propósito de este escrito un elemento nodal que he recuperado para la reflexión académica.

Para contextualizar, de manera general, hago mención de características centrales del enfoque intercultural del proyecto educativo de las UI, dado que no es el propósito del texto abordar más elementos del surgimiento de éstas. “El enfoque intercultural presupone una educación cuya raíz surja de la cultura del entorno inmediato de los estudiantes, e incorpore elementos y contenidos de horizontes culturales diversos con el fin de enriquecer el proceso formativo” (Casillas y Santini, 2009: 22). Ciertos elementos de los que exponen las autoras, considero que se halla en los trabajos que se han revisado para el apartado del análisis del texto.

La UNICH, ubicada en el sureste mexicano, se creó en 2004, en el mes de diciembre, por decreto del entonces gobernador Pablo Salazar Mendiguchía; las clases dieron inicio en julio de 2005. La UNICH oferta seis licenciaturas: Lengua y Cultura, Comunicación Intercultural, Desarrollo Sustentable, Turismo Alternativo, Médico Cirujano y Derecho con enfoque intercultural, estas dos últimas iniciaron en el ciclo escolar de 2013. Actualmente, tiene cinco unidades académicas, la sede central está en San Cristóbal de Las Casas, las demás sedes se ubican en Las Margaritas, Oxchuc, Yajalón y Salto de Agua. Su población estudiantil es de pueblos originarios y mestiza. Hasta el 2019, han egresado once generaciones de la institución, en lo que corresponde a las primeras cuatro licenciaturas mencionadas.

Como señalé al inicio de este apartado, el eje de vinculación comunitaria es uno de los pilares en la UNICH, que se fortalece con tres ejes más: El disciplinar, el de lenguas y el sociocultural.

Para el caso de este texto, me centro en el programa académico de Comunicación Intercultural (CI) que es en donde soy docente. En la licenciatura este eje es transversal, está presente en los ocho semestres que dura la carrera, cabe mencionar que en la descripción que haré en las siguientes líneas tomo como base el mapa curricular del año 2011, que actualmente está en funciones. No obstante, también recupero algunas experiencias de trabajos realizados por egresadas que culminaron su formación con el mapa curricular anterior al 2011.

Curricularmente, la vinculación comunitaria inicia desde el primer semestre de formación. En cada semestre hay una asignatura que se encarga de facilitar las herramientas teórico-metodológicas, que serán necesarias para el proceso de vinculación que entabla la población estudiantil.

A partir de este semestre comienzan a trabajar por equipos, dependiendo de la dinámica en la universidad, el estudiantado puede elegir la comunidad

con la que trabajará o la institución les proporciona el lugar. Es aquí donde inicia la interacción con comunidades cercanas a San Cristóbal, que pueden ser barrios, colonias, o comunidades rurales o de pueblos originarios situadas en otros municipios, con las que se vinculan con actrices y actores sociales para realizar un trabajo semestral que incorpora los contenidos de todas las asignaturas que cursan. A este trabajo se le denomina *proyecto integrador*.

En el caso de la carrera de CI el trabajo del proyecto integrador culmina en el quinto semestre, a partir del sexto semestre se comienza a trabajar el protocolo de titulación que se convierte en proyecto de titulación para séptimo y octavo semestre. El estudiantado elige si hará el trabajo de manera individual o colectiva y tiene la oportunidad de escoger una de las once modalidades, de acuerdo a lo establecido en el *Reglamento de titulación de la Unich*, en su Capítulo III, “De las Opciones de Titulación”, artículo 7.

Con el mapa curricular 2011, se pretende que el trabajo de vinculación que desarrolla la población estudiantil con la comunidad, desde primer semestre, pueda culminarse hasta el octavo. La realidad nos ha mostrado que no siempre es posible, esto obedece a varios factores; algunos de los más comunes son cambio de comunidad entre el primero y quinto semestre, deserción escolar, desintegración de equipos que hacen no viable continuar con el trabajo en la comunidad, cambio de comunidad para desarrollar el tema de titulación, por citar ejemplos. Sin embargo, hay resultados interesantes de productos realizados, tanto con quienes dan continuidad al trabajo en la comunidad de vinculación inicial, como con quienes cambian de comunidad para el proceso de titulación.

En el proceso de realización de cada proyecto integrador el estudiantado va interactuando con parte de la población de las comunidades en las que llevan a cabo el proceso de vinculación. La observación participante y no participante se hace presente en las diferentes experiencias que tienen los grupos, el conocimiento y puesta en práctica de metodologías participativas va generando interés en su formación, se van presentando retos teóricos y metodológicos que asumen durante su investigación y dan cuenta de ello en los trabajos finales.

En cada semestre el trabajo que lleva a cabo la población estudiantil, mediante el proyecto integrador, tiene aportes de diversas disciplinas que son las que conforman las asignaturas que cursan, así como la incorporación de los conocimientos locales, el territorio, las prácticas culturales, las luchas y necesidades que van identificando en las comunidades de trabajo.

Los espacios urbanos y rurales de pueblos originarios en los que interac-

túan estudiantes, se convierten en la escena comunicativa de la que nos hace mención Grimson (2001) en su esquema de la Tabla 2. También, permiten la identificación de los diversos fenómenos sociales que se están gestando en los contextos donde se interrelacionan mediante sus procesos de vinculación.

Asimismo, toman parte activa los elementos y las dimensiones básicas de la comunicación intercultural a las que se refiere Vilà (2005), y que no pueden pasar desapercibidas por ser fundamentales.

Es importante hacer mención que en el trayecto de su formación, la población estudiantil va identificando fenómenos sociales que resultan de su interés, sea por la misma demanda de la comunidad de vinculación o por la inquietud e interés de ellas y ellos para conocer más sobre determinado tema, y abordarlo desde el enfoque de la comunicación intercultural o la interculturalidad. Para lo anterior, hacen uso de metodologías que sean acordes a la investigación, esto se refleja en los trabajos finales que han llevado a cabo para su titulación.

Para este texto se retomaron algunas investigaciones, resultado del proceso de titulación de egresadas y egresados de la carrera de CI. Los ejemplos que se recuperan fueron realizados en las opciones de Tesis profesional, Producción de materiales didácticos, de difusión y/o divulgación y Diseño de proyecto de desarrollo. En lo que respecta a la segunda opción mencionada; se refiere a materiales impresos, producciones audiovisuales, radiofónicas, digitales, entre otros rubros.

La variedad de temáticas que han elegido para el desarrollo de las investigaciones y la manera de abordarlas es lo que, desde mi perspectiva, va sentando precedentes interesantes —teórica y metodológicamente— sobre lo que concibo como posibles aportes al campo de la CI. De tal forma, existe una diversidad de temas como feminicidios, autorepresentaciones sociales, memoria histórica, oralidad, identidades, prácticas culturales y religiosas, juventudes, revitalización de la lengua, así como el uso de los medios de comunicación para divulgar estos temas; son los que han dado la pauta para las investigaciones desarrolladas, tomando como enfoque la comunicación intercultural y/o la interculturalidad.

A continuación, hago una breve descripción sobre algunos trabajos retomados[30] para el propósito de este escrito, anotando el título de las investigaciones, la modalidad de titulación en que fueron realizadas, autoría y una descripción general de los contenidos y metodologías empleadas para su desarrollo. La selección de ellos se hizo tomando en cuenta la di-

versidad de temas desde donde enfocaron sus investigaciones, las metodologías en su mayoría participativas y los resultados obtenidos.

Es necesario mencionar que tuve la oportunidad de acompañar la dirección de estos trabajos de investigación y por lo tanto, conocer un poco más sobre la manera en que se realizaron; así como algunas de las experiencias que se tuvieron en su desarrollo, retos, dificultades, aprendizajes, del mismo modo como el compromiso con el que sus autoras y autor asumieron no sólo en la realización de sus trabajos, sino en el proceso de vinculación comunitaria que sostuvieron con sus actoras y actores sociales. Este último elemento es una característica importante que enfatizo porque, ellas y él, asumen este trabajo realizado como resultado de esos procesos de vinculación con individuos sociales en el marco del reconocimiento y respeto a los conocimientos locales, a los aportes y conocimientos que les compartieron las personas con las que trabajaron en las comunidades; sin estos aportes sus investigaciones no habrían sido posibles. Y se suman también, los aportes que hacen a sus comunidades a partir de los trabajos realizados.

Tabla 3. Investigaciones realizadas por comunicadoras y comunicadores interculturales

Título	Modalidad de titulación	Autoría	Descripción del contenido y metodología empleada
El uso del video para la prevención de las adicciones en Pichucalco, Chiapas. 2012	Diseño de proyecto de desarrollo	Amelia Cristina Noriero Escobar	Plantea la creación de una escuela de video comunitario, apoyada en la educación no formal, en el municipio de Pichucalco, Chiapas, para impartir talleres con la herramienta del video comunitario, esto para que algunos jóvenes con problemas de adicción hagan uso de videocámaras para canalizar sus ansiedades e inquietudes en actividades participativas que los incentiven a cambiar sus estilos de vida. La metodología empleada es cualitativa, con enfoque crítico-participativo, realiza entrevistas estructuradas, a profundidad, encuestas, observación participante.

Feminicidios en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. No quiero decir adiós. 2013	Producción de materiales didácticos, de difusión y/o divulgación	Madely Adilene Trujillo Ballinas Xóchitl Nallely Alamilla Nandayapa Ana Isabel Ramírez Guadarrama	Aborda el tema de los Feminicidios en San Cristóbal de Las Casas, las relaciones de género, la situación de violencia de las mujeres en Chiapas, particularmente en San Cristóbal. La metodología empleada es cualitativa, realizan investigación participativa, hemerográfica y el videodocumental es una herramienta vital para la interacción con los personajes.
Ellas, las que (se) transforman. Reconociendo saberes y apuntando cambios a través de las autorepresentaciones audiovisuales producidas en la Escuela de Paz para Mujeres. 2014	Tesis profesional	Concepción Suárez Aguilar	Analiza autorepresentaciones audiovisuales producidas por mujeres indígenas participantes de la Escuela de Paz para Mujeres, recupera aportes de la teoría feminista. Se enfocó a compartir herramientas básicas de video como parte de un proceso político para impulsar y/o fortalecer la participación política de las mujeres en la vida interna de sus comunidades. Emplea metodología cualitativa, investigación participativa crítica, observación participante, notas de campo, talleres, entrevistas a profundidad, análisis de contenido de discursos orales y visuales. Las principales fuentes de información fueron los clips de ejercicios de grabación que realizaron las mujeres participantes en la Escuela de Paz para Mujeres (SERAPAZ).

Feminicidio en la prensa chiapaneca. Análisis de integración de la perspectiva de género. 2015	Tesis profesional	Carolina del Carmen Martínez Méndez Paola Lorena Pérez Marcelín Beatriz Adriana Rodríguez Gutiérrez	Aborda la integración de la perspectiva de género en las notas de feminicidio en la prensa chiapaneca, parte de un monitoreo de notas en tres medios locales. La metodología aplicada fue cualitativa y cuantitativa, realizan entrevistas a profundidad e investigación documental y hemerográfica.
El don como regalo de Dios: Médicos tradicionales. 2015	Tesis profesional	Patricia López Díaz María Asunción Núñez Méndez Teresa del Carmen Sántiz López	Parte de los conocimientos locales de los pueblos originarios, en específico aborda cómo adquieren el don para sanar los médicos tradicionales de Oxchuc, municipio tseltal de la Zona Altos de Chiapas y los cambios que han tenido estas prácticas con el paso de los años; explican el ritual del Yomab, ceremonia que une el cuerpo con el espíritu. La metodología empleada es cualitativa, realizan investigación documental, entrevistas a profundidad en lengua Tseltal, observación participante y emplean diario de campo.
Cuentan mis abuelos. Cuentos y leyendas ilustrados. Un acercamiento a la memoria oral de San Felipe Ecatepec. Municipio de San Cristóbal de Las Casas. 2018	Producción de materiales didácticos, de difusión y/o divulgación	Nik-te Ha Vieyra Cid	Estudio exploratorio que registra parte de la tradición oral de San Felipe Ecatepec a través de una publicación ilustrada que se diseñó, en ella participaron adultos mayores para compartir las historias y niñez para ilustrar los relatos. Emplea metodología mixta, principalmente basándose en metodología de acción participación, se emplearon entrevistas abiertas, observación participante, diario de campo, censo, encuestas, talleres.

Leyendas de la cultura zoque; producción de radio-cuentos bilingües. 2019	Producción de materiales didácticos, de difusión y/o divulgación	Sergio Iván García Ballinas Geovana Elizabeth López Sánchez	Proyecto radiofónico bilingüe (zoque-castellano) que propone reivindicar la lengua zoque a través de una colección de radio-cuentos recabados de la memoria oral de pobladores de regiones zoques. La metodología es cualitativa, con investigación documental, entrevistas abiertas, recopilación de relatos
--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia (retomando datos de los trabajos de titulación referidos), 2019.

Una vez presentados los datos generales de las investigaciones en el siguiente apartado, se menciona la reflexión sobre los posibles aportes que surgen al campo de la CI como resultado de estos trabajos. El análisis se realiza a partir de los campos analíticos de comunicación que propone Alejandro Grimson (ver Tabla 2).

Construyendo caminos: desde lo regional hacia la comunicación intercultural

Dado que se hablará de cómo a partir de los trabajos que se han realizado desde la licenciatura en CI se van construyendo andamiajes que tributan al campo de la Comunicación Intercultural y estos se han realizado en diferentes contextos regionales de Chiapas, es preciso mencionar algunas acepciones de lo que se entiende por región.

Considero que el término región no es un concepto simple ni totalmente definido, engloba más allá del sentido literal que podría dársele. Como constructo histórico, está en continuo proceso de reformulación, pues el campo del conocimiento es dinámico y, por ende, está en constante transformación.

Una región está conformada por los sujetos que conviven en un espacio determinado, donde la interacción con el contexto que rodea a los actores sociales y cada uno de los aspectos que lo integran son elementos fundamentales que deben tomarse en cuenta, como sus componentes históricos, geográficos, culturales, económicos, jurídicos, sociales, políticos, lingüísticos, mismos que incidirán en los diversos procesos que los grupos establezcan entre sí (López, 2012: 22).

Por su parte, De la Peña (1998, p. 13) conceptualiza que “la región no es simplemente algo que está allí sino un espacio privilegiado de investigación que se construye tanto por el observador como por los sujetos que viven ese espacio.” Es decir, que los actores y actoras que se interrelacionan en un espacio determinado son quienes hacen posible la región, con todo lo que ella implica y a la vez construyen nuevos escenarios. Esto se percibe en los trabajos producto de la reflexión.

Retomando lo anterior, si nos ubicamos en el esquema de Grimson, las comunicadoras y comunicadores interculturales, a través de sus investigaciones y los procesos para realizarlos se han situado en las escenas comunicativas intraculturales e interculturales (comunidades urbanas, rurales, de pueblos originarios ubicadas en diferentes municipios de Chiapas, trabajo con niñez, mujeres, juventudes, población adulta mayor), así como en los tipos de comunicación directa y mediática (memoria oral, video documental, prensa, cuentos, radiocuentos).

Cada trabajo tiene elementos multidisciplinarios y metodológicos que permean las investigaciones; los espacios y contextos en que se han llevado a cabo, así como las dinámicas con actoras y actores sociales también han desempeñado roles importantes. La riqueza temática ha permitido que se observen diferentes áreas de la comunicación intercultural, donde por supuesto, están implícitos los elementos y dimensiones básicas que alude Vilà y que se enlistan en la Tabla 1.

De tal forma que para el campo de los medios de comunicación, las investigaciones realizadas sobre los feminicidios aportan al campo de lo audiovisual y la prensa. En el caso de lo audiovisual, abona en la transformación social desde diferentes aspectos sociales, la comunicación es un elemento vital y el video documental se convierte en una herramienta importante para lo intercultural, porque integra diferentes sectores poblacionales para dar a conocer las luchas de las mujeres por erradicar los feminicidios. Los lenguajes empleados son sencillos y con investigación que los avala. Por otro lado, en lo que concierne a la prensa, los aportes son para el ejercicio periodístico que se está visualizando como una herramienta transformadora para sensibilizar y divisar diferentes realidades, con la intención que se construyan mensajes que cuestionen el orden social. En este sentido, se concibe que la función del periodismo en las construcciones sociales es importante por el rol que ejerce en la opinión pública sobre la realidad.

En ambos casos, estas investigaciones retoman la teoría feminista que se convierte también, en una vertiente teórica para el estudio de los fenómenos sociales aplicada a la comunicación intercultural.

Es importante enfatizar que, además, en el caso de la tesis sobre Femicidio en la prensa chiapaneca, las autoras integran un aporte metodológico para el monitoreo de notas y textos informativos del ramo periodístico. Es decir, a partir de la indagación realizada diseñaron una tabla de análisis para la interpretación de los mensajes de textos periodísticos informativos y, a la vez, un listado de recomendaciones de cómo realizar periodismo con perspectiva de género.

Asimismo, otro aporte que considero importante es el proceso que viven quienes hacen investigación y que les lleva a visualizar los fenómenos sociales de otra forma, aquí también se puede hacer alusión a la eficacia comunicativa intercultural. En el caso de las autoras de la tesis mencionada, ellas refieren la deconstrucción en la que entraron a partir de iniciar su investigación: el reconocer relaciones de subordinación y jerarquización para situarse y sentirse parte de la realidad.

El uso de medios de comunicación como el video, además de la temática de feminicidios, también se contempla para la prevención de las adicciones, el diseño de proyecto de desarrollo es una propuesta que le apuesta a eso. El trabajo de la propuesta desde un sentido crítico para aplicarse con juventudes, aunado a la creación del manual para realizar video comunitario, habla de la importancia de contribuir con las problemáticas sociales desde el enfoque de la comunicación intercultural; tomando como referencia central el sentido comunitario, la comunicación desde un plano horizontal y participativo.

El tema de las prácticas religiosas y culturales de los pueblos originarios también se retoma en la tesis mencionada en la Tabla 3, se visualizan los aportes a partir de la temática elegida, como producto de su vinculación comunitaria y el interés para hacer la investigación con trabajo documental y el trabajo de campo en la lengua originaria de la comunidad, el Tseltal.

En el caso de esta tesis está presente la valoración de los conocimientos locales, empíricos de las prácticas religiosas y de salud de los pueblos originarios, siendo algunas de las autoras originarias de estos pueblos. El sistematizar la relación que tiene la salud con la cosmovisión tseltal-tsotsil muestra el equilibrio entre el cuerpo y el alma, la armonía con la naturaleza. La investigación refiere el tema de las enfermedades y cómo, desde los

pueblos originarios, su tratamiento tiene una relación cultural, vinculada a sus creencias y valores. La salud significa el equilibrio y armonía con la naturaleza y Dios, la enfermedad constituye la ruptura de ese equilibrio. Un importante aporte es que a partir de la vinculación comunitaria, las autoras documentan la tradición oral del *Yomab*, práctica religiosa propia de la comunidad, importante para el tema de la salud que es practicada por los médicos tradicionales.

Por otro lado, también se ha abordado el tema de las autorepresentaciones sociales de mujeres indígenas de pueblos originarios, en la tesis la autora señala que la investigación contribuyó a que las mujeres participantes construyeran conocimientos básicos sobre video, convirtiéndose nuevamente el video en una herramienta, en este caso para darse a conocer, así como para registrar y documentar memoria colectiva.

En esta investigación también tienen un rol central los significados étnicos y de género, lo que implicó a las mujeres participantes asumir su propia voz, el cómo se conciben, cómo se asumen, incidiendo en la construcción de procesos comunicativos en el marco de relaciones interculturales incluyentes. Además que la metodología de trabajo fue participativa en la búsqueda de procesos horizontales.

Asimismo, la autora menciona que en la investigación bibliográfica – hasta el momento de realización de la tesis– no halló trabajos que abordaran las autorepresentaciones de las mujeres en la capacitación y producción audiovisual en Chiapas. Con lo anterior ella considera que su trabajo puede constituirse como un primer referente local en la materia y por supuesto, dar lugar a la apertura del debate.

El tema de la memoria oral, la narrativa de los pueblos, la valoración de la memoria histórica, de los relatos para hacer investigación y materiales de divulgación para su revitalización se constituye en otro aporte para el campo de estudio de la CI.

En el trabajo de los cuentos y leyendas ilustrados de San Felipe Ecatepec, uno de sus principales aportes es la pertinencia del proyecto en el contexto de trabajo, dado que la autora consideró la temática a trabajar a partir de que la comunidad lo externó como una necesidad. Se trabajó con metodologías participativas, la interacción de las personas de la comunidad (personas mayores, jóvenes) fue un ingrediente esencial para la recopilación de los relatos, y la participación de la niñez, a través de talleres, para la ilustración de esos relatos que como producto final se plasmaron en un libro.

Dentro de los aportes de este trabajo se pueden mencionar la reconstrucción de la historia, de los relatos a través de la interacción con actoras y actores sociales de la comunidad; también se destaca la importancia de los temas trabajados y su vinculación con elementos de la comunicación (narrativa oral, lenguaje escrito, dibujos, diseño gráfico). La CI está presente desde los mensajes que se construyen, a partir de lo que se trabaja; los elementos identificados dan sentido a la pertinencia de lo que se hace, en este caso, lo que se hizo con los relatos, el qué y cómo lo dices fueron ejes clave. Uno de los fines de este trabajo, además de darlo a conocer a la comunidad de trabajo, es que pueda distribuirse como publicación gratuita en escuelas de nivel básico para divulgar los conocimientos locales y contribuir con la revitalización de estos.

En la investigación referente a las leyendas de la cultura zoque se hizo una producción bilingüe (zoque-castellano) de cinco radiocuentos, el aporte se constituye en la realización de esta serie para reivindicar el uso de la lengua y cultura zoque a través de una manera creativa, divertida y entretenida. En esta producción se recrearon historias de diversas regiones donde aún se habla la lengua zoque, una de las lenguas que está en peligro de extinción en Chiapas.

La metodología empleada, desde un enfoque colaborativo y más horizontal, les permitió que en el proceso de realización del trabajo de producción participaran las personas de las comunidades con el relato de los cuentos y que estudiantes y un docente de la UNICH fueran los personajes de las producciones en ambas lenguas.

Este trabajo evidencia la importancia de los conocimientos locales como una parte fundamental de los procesos de investigación y prácticas culturales. Las producciones tienen el propósito de divulgarse en la XECOPA, La Voz de los Vientos, radiodifusora ubicada en el municipio de Copainalá, Chiapas donde la lengua materna es el Zoque. Es importante hacer alusión que para esta serie se han buscado espacios para su divulgación, ya se difundieron en la XERA, Radio Uno, en el programa de la UNICH, Los Colores de la Voz, así como en la 99.1 Frecuencia Libre Radio Ciudadana, en el programa Palabras Sonoras, en San Cristóbal de Las Casas y se han gestionado espacios para divulgarlas en otras radios en Chiapas como la XEVFS, La Voz de la Frontera Sur en el Municipio de las Margaritas, así como en la radio comunitaria Jitontik, en el municipio de Abasolo y en la Radio de la Universidad de Guadalajara en el programa Territorios.

Con lo anterior, se deja entrever que los trabajos no están quedando archivados como resultado de su proceso de titulación, sino que también se están buscando espacios para divulgarlos, y esto también da a conocer los ejercicios académicos en el ámbito de la comunicación intercultural.

A manera de cierre

Finalmente, lo que se ha expuesto en este escrito y, en particular, en este último apartado es un primer ejercicio realizado en él, como ya mencioné desde el inicio; he retomado algunas de las investigaciones que son autoría de comunicadoras y comunicadores interculturales. Si bien abordan temas diversos, están presentes en ellas hilos conductores que son detonantes para la reflexión y sistematización académica, hilos que también tienen cabida en algunos de los fundamentos teóricos desde los que se argumenta este escrito.

Entre esos hilos puedo mencionar la vinculación comunitaria que está presente, las metodologías participativas que aplican en esa búsqueda de una comunicación más horizontal, en interacción con los grupos y personas que trabajaron, en un sentido más incluyente, la revaloración de los conocimientos locales, el interés por divulgar las prácticas culturales, el sentido crítico con el que abordan los trabajos, la deconstrucción que algunas autoras han asumido, los retos que han tenido que afrontar en el marco de interactuar con culturas distintas a las suyas y lo que esto conlleva. Evidenciando con lo anterior que en el proceso de lo intercultural no solo hay consensos, sino también disensos y forman parte de los encuentros interculturales.

De ahí que en estas líneas se hayan dejado entrever de una manera sucinta, cómo desde sus apropiaciones teóricas y perspectivas, cada investigación suma aportes al campo de estudios de la comunicación intercultural desde los diversos contextos regionales de Chiapas, en que se han realizado los estudios. A más de una década de haber iniciado la travesía en este ámbito de estudios, se puede ir vislumbrando el andamiaje que se está construyendo teórica y metodológicamente desde el sureste chiapaneco.

Referencias de consulta

- Casillas, Muñoz L. y Santini Villar, L. (2009). Universidad Intercultural. Modelo Educativo. SEP. CGEIB. Consultado el 26 de julio de 2019. Disponible en: <https://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2012/04/Modelo2.pdf>
- De la Peña, G. (1998). La región: visiones antropológicas. En Serrano Álvarez, P. (coord.). Pasado, presente y futuro de la historiografía regional de México. (pp. 12-24) México: UNAM-IIH.
- García Ballinas, S.I. y López Sánchez, G. E. (2019). Leyendas de la cultura zoque; producción de radio-cuentos bilingües. Tesis de licenciatura, UNICH, San Cristóbal de Las Casas.
- Grimson, A. (2001). “Interculturalidad y comunicación”. Grupo Editorial Norma, Colombia.
- López Díaz, P., Núñez Méndez, M. A. y Sántiz López, T. del C. (2015). El don como regalo de Dios: Médicos tradicionales. Tesis de licenciatura, UNICH, San Cristóbal de Las Casas.
- López Suárez, M. G. (2012). Historias de Vida en Espacios Posmodernos: Miradas Emergentes de Conocimiento Regional. Arte, Cultura e Identidad. Tesis doctoral, UNACH, UA, Tuxtla Gutiérrez.
- Martín-Barbero, J. De la Comunicación a la Cultura: perder el “objeto” para ganar el proceso. Signo y Pensamiento [en línea] 2012, XXX (Enero-Junio), Consultado el 26 de julio de 2019. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86023575006>> ISSN 0120-4823.
- Martínez Méndez, C. del C., Pérez Marcelín, P. L. y Rodríguez Gutiérrez, B.A. (2015). Feminicidio en la prensa chiapaneca. Análisis de integración de la perspectiva de género. Tesis de licenciatura, UNICH, San Cristóbal de Las Casas.
- Noriero Escobar, A. C. (2012). El uso del video para la prevención de las adicciones en Pichucalco, Chiapas. Tesis de licenciatura, UNICH, San Cristóbal de Las Casas.
- Suárez Aguilar, C. (2014). Ellas, las que (se) transforman. Reconociendo saberes y apuntando cambios a través de las autorepresentaciones audiovisuales producidas en la Escuela de Paz para Mujeres. Tesis de licenciatura, UNICH, San Cristóbal de Las Casas.

- Tipa, J. y Zebadúa Carbonell, J.P. (2014). “Juventudes, identidades e interculturalidad. Consumos y gustos musicales entre estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas”. Cecol Editorial: México.
- Trujillo Ballinas, M. A., Alamilla Nandayapa, X. N. y Ramírez Guadarrama, A. I. (2013). *Feminicidios en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. No quiero decir adiós*. Tesis de licenciatura, UNICH, San Cristóbal de Las Casas.
- Universidad Intercultural de Chiapas. Reglamento de titulación. Consultado el 26 de julio de 2019. Disponible en <https://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2014/01/Reglamento-Titulaci%C3%B3n-2013.pdf>
- Velasco Orozco, J.J. y Vences Ríos, S. (2010). Cultura, lenguaje y comunicación para la interculturalidad. En J. Bello Domínguez y Velázquez Rodríguez, E.B., comps., *La educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión*. Castellanos editores: México, pp. 41-78.
- Vieyra Cid, N.H. (2018). *Cuentan mis abuelos. Cuentos y leyendas ilustrados. Un acercamiento a la memoria oral de San Felipe Ecatepec*. Municipio de San Cristóbal de Las Casas. Tesis de licenciatura, UNICH, San Cristóbal de Las Casas.
- Vilà Baños, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, Barcelona.

El pensamiento Ch'ol y el culto al Cristo negro de Tila

*Alberto Freddy Méndez Torres*¹

*Citlali Oltehua Garatachea*²

Introducción

Gracias a la tradición oral, los mitos fundacionales siguieron vivos, pero ahora en vez de dioses eran santos, vírgenes o cristos. El dato más interesante de este sincretismo son las cualidades que cada santo tenía y fueron utilizadas para la formación de nuevos cultos, en muchos casos el mismo medio geográfico era la parte esencial del paisaje sagrado en donde estaban ubicados los pueblos prehispánicos debido a que en muchos pueblos la zona en donde viven son espacios con gran valor histórico- cultural. El presente artículo versa en el sentido de como el pueblo Ch'ol de Tila ve al señor de Tila como parte de la cosmovisión que fue adaptada a través de un sincretismo y por ende un fenómeno de transculturación que hoy en día se puede observar.

Ubicación y contexto geográfico de Tila

La geografía de Chiapas es una de las más variadas de México, cuenta con zonas costeras, valles, llanuras y zonas montañosas. Gracias a esta geografía la conquista en esta zona fue difícil por parte de los conquistadores y no solo por el medio geográfico (Fig. 1) si no por la diversidad de fauna y el clima que puede ser extremadamente frío en las zonas más altas y con altas temperaturas en la zona más baja.

1 Escuela Nacional de Antropología e Historia Puebla de Zaragoza, México. Correo: freddymendez@gmail.com

2 Escuela Nacional de Antropología e Historia Puebla de Zaragoza, México. Correo: citlalioltehua@gmail.com

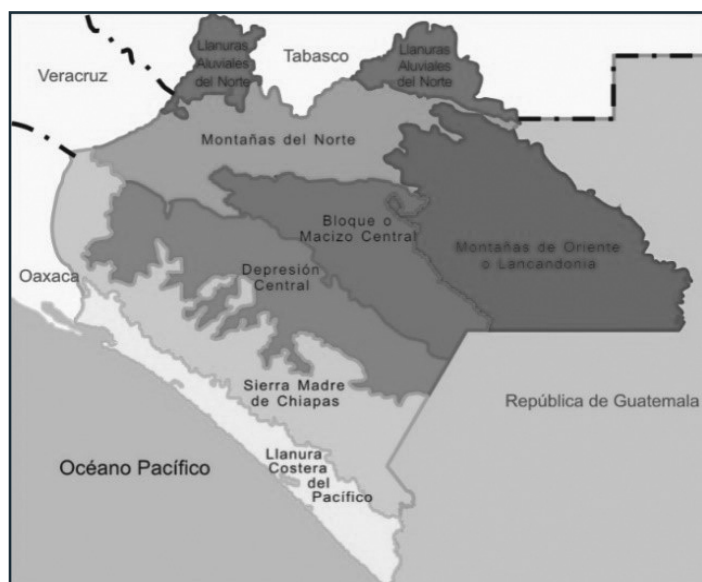


Fig. 1 . Regiones Fisiográficas de Chiapas. Tomado de https://alfredovelasco50.files.wordpress.com/2014/02/img_48341.jpg

Gracias a esta geografía, el estado de Chiapas ha tenido ocupaciones humanas desde hace 10,000 años, esto se debe a que muchas de estas regiones fisiográficas tienen diferentes climas, así como una fauna variada. Por este motivo, muchos de los grupos humanos que habitaron esta región desde tiempos primigenios se fueron adaptando a estos medios generando la gran diversidad cultural que tenemos actualmente en el estado.

El pueblo de Tila se ubica al norte de Chiapas, es la cabecera municipal del municipio del mismo nombre y es uno de los 5 municipios que pertenecen a la región Chol. La mayor parte de este espacio está compuesto por zonas montañosas y pequeñas depresiones que forman valles y que son buenos espacios para la agricultura. La zona en donde se ubica el pueblo de Tila es llamada Subcuenca Shumulá ya que la mayoría de los ríos provenientes de los cerros aledaños se unen al río Grande (Fig. 2 y 3) que proviene exactamente del cerro en donde se ubica el pueblo de Tila. El clima según datos del INEGI es semicálido húmedo con abundantes lluvias en verano.

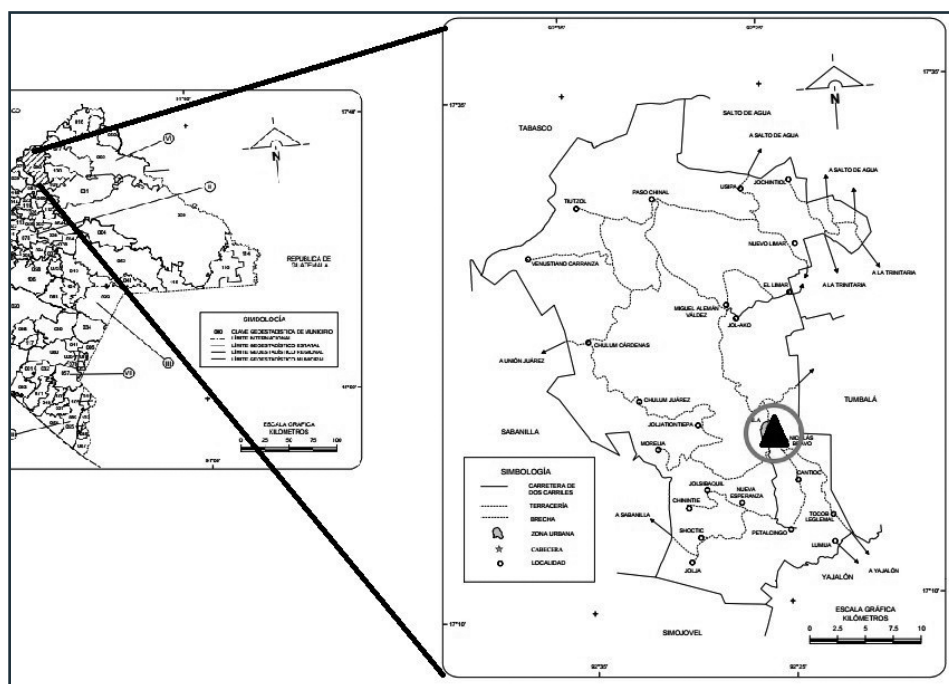


Fig 2 Ubicación del pueblo de Tila en un mapa del Estado de Chiapas. (INEGI)

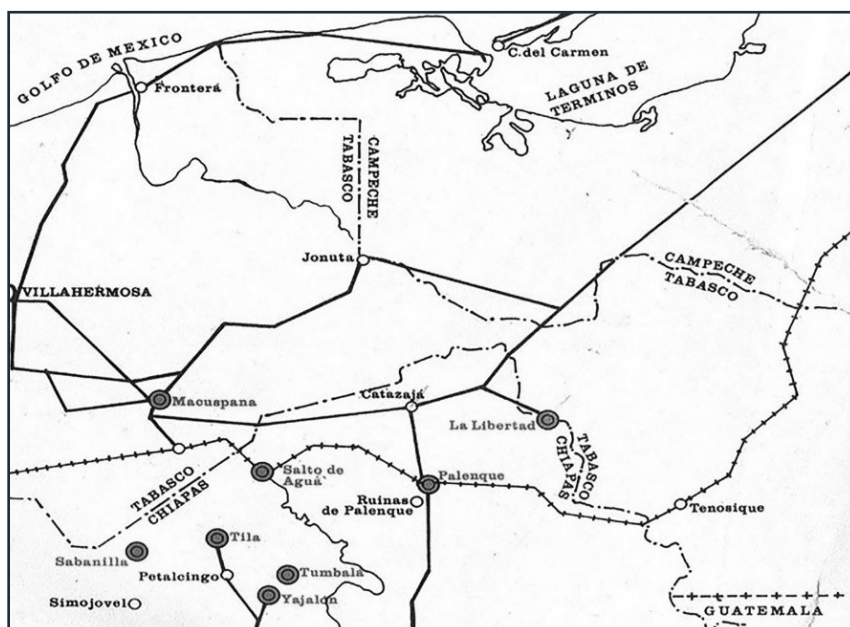


Fig 3. Pueblos Ch'oles del Estado de Chiapas. (INI)

El centro del pueblo en donde está la iglesia y la presidencia municipal se ubica en la cima de una elevación (Fig. 4). La población se ha distribuido desde la parte más elevada y hacia toda la falda de la misma elevación. Las formaciones rocosas de esta zona están conformadas por rocas sedimentarias (calizas y areniscas). Como dice Karl Helbig:

La parte Norte del macizo central de Chiapas esté formada por una cadena de montañas de hasta 2000 metros de altura, con frecuencia cubierta de nubes provenientes del Golfo, que le dan una alta humedad al ambiente. Entre las montañas se encuentra pequeñas planicies formadas por las cuencas de los ríos, con tierra de aluvión sumamente ricas, que en media entre los 200 y 600 metros sobre el nivel del mar. En general, el clima es el propio del bosque tropical húmedo, con temperaturas cálidas en los valles y templada en lo alto de las serranías.

La topografía es de formación calcárea, por lo que existen numerosas cuevas, algunas de gran tamaño, que, en combinación con la fuerte precipitación pluvial, mayor a los 3000 milímetros anuales, crean innumerables corrientes de agua subterránea y manantiales que escurren por las montañas, formando ríos caudalosos, orientados hacia la planicie de Tabasco y que desembocan en el Golfo de México. Esta formación geológica da lugar a ríos con cascadas de impresionante belleza, entre las cuales las más conocidas por el turismo nacional y mundial es Agua Azul, formada por el río Shúmuljá, uno los afluentes del Tulija. (Helbig, 1976: 50)

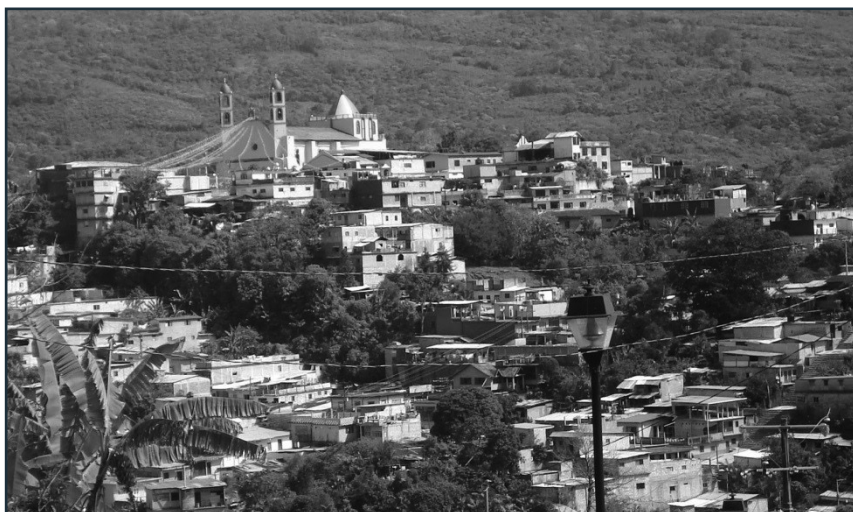


Fig 4. El actual pueblo de Tila localizado en una cima. (Foto Citlali Oltehua)

La geografía accidentada de esta zona forma parte de una gran muralla de defensa contra cualquier invasión. El tipo de roca que más predomina en esta región es la roca sedimentaria, principalmente la caliza que está compuesta mayormente por carbonatos de calcio o calcita, este tipo de piedra se disuelve muy fácilmente con el agua y gracias a esta reacción se generan las grutas, cuevas y cenotes. Este tipo de cavidades son espacios muy importantes dentro de la cosmovisión maya, ya que estos lugares son la entrada al inframundo y a la vez es el lugar en donde se hacen peticiones de lluvia a los dueños del monte, es por eso que este subcapítulo es muy importante para comprender y relacionar la geografía, el medio ambiente con el pensamiento religioso de los choles del pueblo de Tila.

Antecedentes históricos de Tila

Según los datos arqueológicos podemos proponer que la zona en donde está ubicado el pueblo de Tila tiene una ocupación desde el Clásico Temprano debido a las evidencias encontradas en el pueblo de Joloñel. Estos restos arqueológicos constan de una serie de pinturas ubicadas en una cueva. Estas se caracterizan por mostrar dos personajes pintados de color negro (Fig. 5). Este conjunto ha sido estudiado por Alejandro Sheseña en donde explica que esta agrupación pictórica puede representar el inicio de otro ciclo con el Fuego Nuevo de los 52 años.

Así mismo Sheseña nos habla sobre otra inscripción dentro de la misma cueva, se trata de una ciudad maya del Clásico que no ha sido localizada, esta localidad lleva por nombre Sib'ik Te.



Fig. 5. Primer grupo de pinturas de la cueva de Joloniel. Foto de Alberto Freddy Méndez Torres

La ciudad maya Sib'ik Té aún no se ha localizado lo que refiere un gran misterio, aunque el mismo Sheseña menciona que puede estar ubicada en el pueblo de Chilón³, ya que en este pueblo se localiza los restos de una ciudad llamada por los lugareños Bolonkin (Fig. 6).

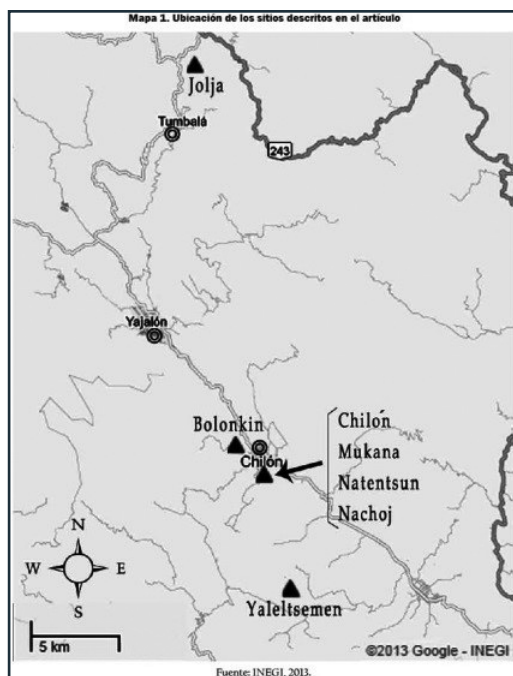


Fig. 6. Localización de sitio de Bolonkin. Tomado de <http://www.scielo.org.mx/img/revistas/liminar/v12n1/a4m1.jpg>

Bolonkin comparte el mismo estilo arquitectónico de Tonina, posiblemente porque era una ciudad muy importante para la última, ya que se ha propuesto que seguía una ruta comercial que pasa por los pueblos de Bachajón, Chilón, Yajalón y Tumbalá para conectarse con la Planicie Costera del Golfo y tener un acceso hacia el puerto de Xicalango que se ubica en la laguna de Términos. Otra hipótesis que se puede sugerir a partir de datos localizados en la inmediación del pueblo de Tila es que realmente el sitio Clásico de Sib'ik Té puede ser el mismo Tila, ¿a qué se debe esta aseveración? El nombre de Tila está en lengua náhuatl y no en lengua maya-chol, y significa (Lugar negro en lengua náhuatl: Tlil-a-c: tliltic, negro, atl, agua (En

3 El pueblo de Chilón es un pueblo Tzeltal ubicado en el norte del estado de Chiapas, está entre los pueblos de Yajalon y Bachajón

el agua negra). Tliltic, tlil-tic: tllili, tizne, carbón; adjetivo tic: tiznado, negro) y para los tzeltales Sisac o Sibsak, “blanco que se ennegrece” (Navarrate, 2000, p. 64) Según Sheseña la palabra de Sib’ikTe’ hace referencia:

Como lo indicamos más arriba, David Stuart ha descubierto que el elemento central del glifo-emblema se lee como sib’ikte’ (Stuart en Bassie 2002). En el ch’olti’ colonial el término zibic significa “carbón” (Morán 1935: 13). La palabra “tizne” en el proto-cholan es *sib’ik (Kaufman and Norman 1984: 130). En el ch’ol actual sibik corresponde a “pólvora” (Whittaker and Warkentin 1965: 166). En yucateco la cognada sabak significa “hollín,” “tizne” y “pólvora” (Barrera Vásquez 1995: 707). En la lengua tzeltal, lengua hablada actualmente en la región de Bachajón, la cognada sibac tiene el significado de “pólvora” (Slocum y Gardel 1980: 181). Pero la misma palabra sibak en tzotzil tiene hoy la acepción de “pólvora” y también de “hollín” precisamente (Laughlin, 1975: 309). Todo lo anterior nos habla de un significado general de “hollín” o “carbón” para el glifo SIB’IK. Ahora, el diccionario de Motul especifica que la palabra yucateca zabac significa además “tinta negra de humo de cierto árbol antes y después de desleída; y el tal humo” (Martínez Hernández 1929: 215). El mismo diccionario incluso indica que la expresión zabac che significa “árbol de cuyo humo se hace la tinta” (Martínez Hernández 1929: 215). Como se ve, esta última expresión es semejante a la de sibikte’ del glifo emblema en cuestión. Como lo han indicado Morehart, Lentz y Prufer, la mayor parte de los restos de carbón vegetal obtenido en contextos arqueológicos proceden del árbol del pino (*Pinus Spp.*) (Morehart, Lentz and Prufer 2005). Los actuales tzotziles de Zinacantán producen carbón a partir de la corteza de ese árbol (Laughlin 1975: 341). El árbol al que puede entonces estar haciendo referencia el glifo-emblema es el pino. (Sheseña, 2007, p. 19)

En el caso de la definición del nombre de Tila vamos a utilizar varias citas, el primero que habla de ellos es Becerra:

Pueblo i municipio; distr. Palenque. Tlilatl, agua negra, tinta; del nahoa tliltik, negro; i atl, agua. Podría ser también “donde abundan los tiznados o ennegrecidos” (Tlil – lan: de tliltik, ennegrecido; i lan, desinencia abundancial), i nada tan oportuno como compararlo con Ocosingo, Sibac, Sibacá, Sibaquil, Sibalchen, Sibaltic, Sibaquilá, Yayagiüita, Yoqui, Nandalumi, Mulumi e Icalajab, para engollarse en la conjetura, ya formulada por algunos autores, de que hubo Chiapas un grupo de pobladores de raza negra o un culto a una deidad de este color. Nuñez de la Vega afirma esto

último, conjeturando la presencia de épocas lejanas de un caudillo etíopico, Lo de haber habido pobladores de raza negra, africana u oceánica, es cosa difícil de aceptar, porque, siendo el cabello lanoso una característica de dicha raza, i su persistencia rizada a través de los mestizajes otra, en ningún indio de Chiapas deja de ser el cabello típicamente lacio. A mi juicio, la importancia civil i religiosa del arte pictoglífico i de la fabricación del tinte, negro e indeleble, que en éste se utilizaba, explica nombres, costumbres i ceremonias religiosas en que la idea de “negrura” se aplica o se presenta. Por este motivo, creo que en Tila haya habido un culto a una deidad negra o tiznada, en el cual el sacerdote también tuviera esa representación i en donde el tilitl de los nahoas no faltara. Ahora, la población es objeto de una famosa romería anual, a causa de la extendidísima devoción a una imagen morena de Cristo allí venerada. Como lo indico en Sisac , me parece que este cambio fue obra hábil de los primeros misioneros.

Asiain, como algún otro autor, traduce “lugar negro” Pineda V. lo convierte en Tilá, i lo traduce. Como si fuera sendal, en este imperativo: “desátalo”; yo le dirigiría a él semejante mandato.

Pineda E, Paniagua i Santibañez dicen que es sendal. Pero es inexacto. Es i siempre ha sido chol. En el Archivo de Indias de Sevilla hai un vocabulario del “idioma Chol” hecho i firmado por el cura de Tila, don “Juan Jossef de la Fuente Albores” en “enero 26 de 1789). (Becerra, p. 330-331)

Corzo nos habla del posible origen del nombre de Tila:

Tilit-a-c: tilitic, negro; atl, agua; c, en: “En el agua negra”. Tilitic, tilit-tic: tiliti, tizne, carbon; tic; adjetivamente: “tiznado”, es decir, “negro”. Es nombre municipal.

Esta “agua negra”, o tinta, era la empleada por los sacerdotes y demás oficiantes ocupados en el culto a los dioses negros mayas del oeste; con ella embadurnaban a los ídolos, y ellos mismos se pintaban de negro los rostros y los cuerpos. El culto a estos dioses se efectuaba en los pueblos mayas de los altos de Chiapas, congregados en torno a Toniná, que era su capital. (Corzo, 1980)

Con estos datos podemos decir que la ciudad maya de Sib'ikTe' puede estar ubicada en una zona cercana al pueblo de Tila y es claro que esta afirmación la fundamentamos a través del nombre, aunque es lógico que la duda persiste porque el pueblo de Tila es una localidad fundada a la llegada de los españoles, pero el nombre y el origen del pueblo puede ser más

antiguo. En párrafos anteriores mencionamos los vestigios rupestres encontrados en la cueva de Jolha', pero esta cueva está ubicada a 10 km en línea recta al noroeste del pueblo de Tila entonces ¿qué vestigios están cercanos al pueblo de Tila? De acuerdo a Patricia Monroy en las primeras décadas del siglo XX hay indicios que señalan la existencia de tres estelas en el área de Tila, con inscripciones jeroglíficas, dos de ellas fueron dadas a conocer en la segunda década del siglo XX por Hermann Beyer, miembro de la Comisión Científica Exploradora del Sureste de México, mientras que la tercera pieza es dada a conocer por el mayista Eric Thompson (Monroy; 2004, p.14).

El hallazgo de dos estelas localizadas en los alrededores del pueblo de Tila, realizada por Hermann Beyer (1926:249), habla sobre el posible asentamiento clásico de un grupo mayence en esta zona, aunque no se sabe con exactitud la ubicación real de donde fueron sustraídas estas dos estelas. Beyer menciona que la primera fue ubicada en la iglesia de Tila (nombrada como estela A) y, la segunda (nombrada como estela B) se utilizaba como un puente cercano al pueblo (Ibidem, p.249). Su argumento señala que su estilo es parecido al tipo de estelas encontradas en el sitio arqueológico de Toniná, y fueron fechadas para el 15 de marzo de 839 d.C. y 24 de abril de 685 d.C. respectivamente.

En la estela A, en una de sus caras se aprecia una figura masculina, demasiado desgastada para poder observar los detalles que la distinguían, está fragmentada en la parte superior, y solo se podía apreciar la porción en la que se mostraba el tocado y la parte superior de la cara, pero le hacía faltan los ojos y el mentón (Monroy; 2004, p.14). Monroy hace una breve descripción de la estela:

Esta estela se dedica a un gobernante, el cual está celebrando el inicio del nuevo baktún, mismo que liga con el principio del tiempo. Otro aspecto importante de esta estela es que presenta características únicas en cuanto a su hechura, puesto que en poblados de importancia más cercanos a Tila no las esculpieron de esta manera. En Palenque, los glifos se inscriben en tableros, mientras que en Toniná se encuentran en la parte trasera de las esculturas de bulto, así como en los costados. Tila es, entonces, si la descripción de Beyer es correcta, una tradición que incorpora ambos estilos: presenta el trabajo de un tablero, mientras que en la otra cara se encuentra esculpida una figura en altorrelieve. (Ibidem, p. 15)

La estela B, como se dijo anteriormente, servía de puente en un cerro cercano a Tila cuando fue localizada por Beyer. La fecha de esta estela se-

ñala 9.12.13.0.0, 10 ahau, 3 zotz (24 de abril de 685), por lo que la estela B es anterior a la estela A, con 150 años de diferencia (Ibidem).

La tercera estela, descubierta por Thompson, tiene la fecha inscrita 9.13.0.0.0, 8 ahau 8 ou, 18 de marzo de 692 (Ibidem). Las fechas de las tres estelas corresponden al periodo Clásico en la región maya, particularmente de los periodos medio y tardío. (Ibidem).

Durante sus viajes, el explorador Frans Blom hace recorridos por varias partes del estado de Chiapas, incluyendo Tila. Él menciona al menos 2 sitios arqueológicos cercanos al pueblo:

CHULUM. Avión a Yajalón. Caballo a Petalzingo. Siguiendo rumbo a Tila, o avión a campo de aterrizaje entre Petalzingo y Tila. Herman Beyer encontró dos monumentos Mayas con fechas. (Las dos estelas de Tila. MÉXICO ANTIGUO. Vol. II. No. 10). Uno en la parroquia de Tila y el otro formando un puente sobre un pequeño arroyo. La gente de Petalzingo me ha dicho que las ruinas están muy extensas y que entre ellos hay piedras con dibujos y signos. Una hora a caballo desde Petalzingo. Me parece importante investigar este lugar.

UJALTON. (Piedras para collar; gargantilla de piedra). Avión a Yajalón o Petalzingo. 4 km. a caballo, en el camino a Sabanilal. Ruinas. Algunos dicen que es el lugar de las dos estelas de Beyer. (Blom, 2004, p.116-117)

Como podemos observar Blom habla de estos dos sitios arqueológicos, pero desafortunadamente no se han hecho investigaciones en estos lugares ni tampoco se sabe la ubicación de dichos vestigios. Durante nuestra visita al pueblo de Tila, un amigo de nombre Cándido Gutiérrez Sánchez nos mencionó que existían unas ruinas muy cercanas al pueblo de Chulum Chico, ¿Serán estos vestigios arqueológicos los mencionados por Blom? Cabe mencionar que el pueblo de Chulum está a pocos kilómetros en donde se ubicaba una antigua zona en donde aterrizaban avionetas y está localizado entre los pueblos de Tila y Petalcingo. En el caso del otro sitio por datos de un familiar sabemos que estos vestigios se ubican entre el pueblo de Nueva Esperanza y Yok Pokitiok que están rumbo al pueblo de Sabanilla (Fig. 7). Los lugareños de este lugar nos comentan que han encontrado varias piedras trabajadas, (trabajo en alto relieve) así como posibles montículos de tierra. ¿Podrían ser los restos de la antigua ciudad de Sib'ikTe'? Esto es solamente una hipótesis, ya que aún no tenemos datos concretos sobre estos sitios, es lógico que para poder tener una certeza sobre estos

dos lugares de vestigios mayas se tendría que hacer una exploración más detallada y, a través de la herramienta de la epigrafía, localizar escritura o el emblema de estos dos sitios arqueológicos.

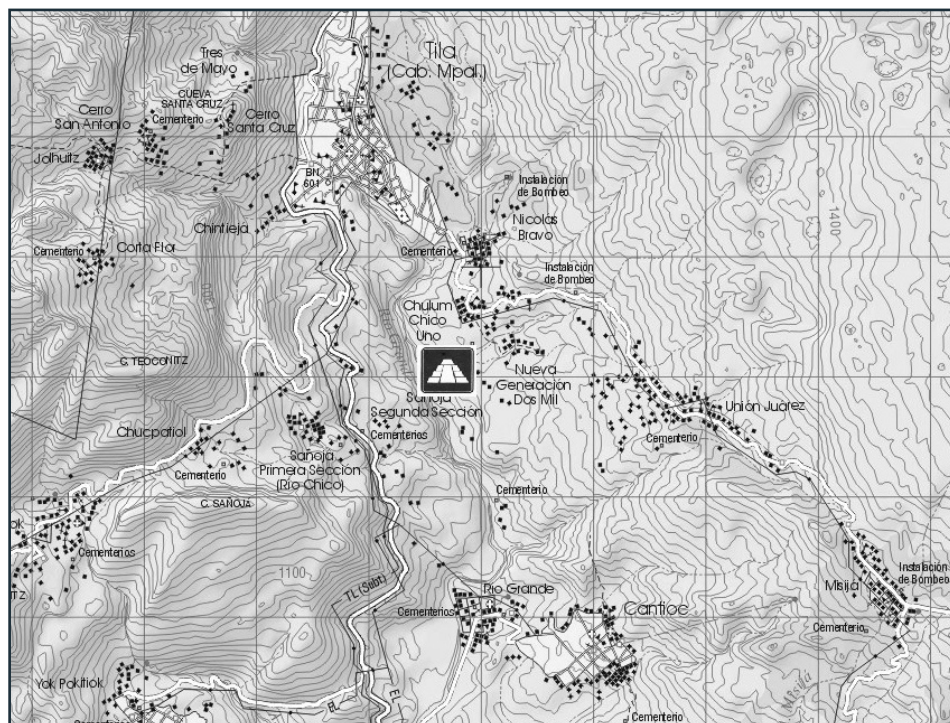


Fig.7. Posible localización de los sitios que menciona Frans Blom

En el año del 2001 y por medio de la fundación de FAMSI, la arqueóloga Karen Bassie hace investigaciones en la cueva de Jolha', (Bassie, 2006) el objetivo de esta investigación es hacer registros de las pinturas localizadas en el interior de estas cavidades. También hace un registro etnográfico, ya que las cuevas aún eran utilizadas para rituales de pedimento de agua y era el lugar en donde se pedía la intervención de Don Juan, una deidad muy antigua que vive en las cuevas y que es el dueño de la montaña y de los animales silvestres.

Siguiendo la ruta de investigaciones en esta zona, nuevamente Bassie publica en el 2015 *The Ch'ol Maya of Chiapas*. En este libro habla de manera detallada sobre la historia de la región ch'ol. En este texto también colabora el Dr. Hopkins, un especialista en esta región. El dato más

revelador que nos proporciona este trabajo es la historia arqueológica de la región, retomando nuevamente solo uno de los 2 sitios arqueológicos mencionados anteriormente por Blom. Se menciona que Ujalton está ubicado al Sureste del valle de Tila y a 2.5 kilómetros al Noroeste del pueblo de Petalcingo, este sitio le pertenece al pueblo de Nueva Esperanza y los principales de este pueblo hacen una ceremonia en el mes de enero en los espacios de esta ciudad precolombina, Hopkins resalta que las dos estelas localizadas en el pueblo de Tila en el año de 1926 por Hermman Beyer son de este sitio arqueológico.

¿Qué importancia tenía Tila durante el clásico? La zona de Tila ha sido muy importante por la gran cantidad de peregrinos que visitan el santuario del Cristo negro y, durante el periodo clásico, la región fue trascendental porque era donde iniciaban las zonas de las montañas y que era la puerta de entrada hacia los Altos de Chiapas, pero principalmente sirvió como ruta de comercio entre la zona costera del Golfo y la región del valle de Ocosingo.

Como sabemos el valle de Ocosingo era controlado por la ciudad de Tonina y tenía grandes conflictos con Palenque que controlaba gran parte de la planicie costera del Golfo (Fig. 8). Los principales sitios que eran controlados por Palenque son: el Retiro, Miraflores, Santa Isabel. En la zona en donde el río Tulija y el Michol se unen se localizan los sitios de San Miguel y Paso Naranjo y por la zona de Macuspana se ubica el sitio de Tortuguero (Balcells, 2011). Todos estos sitios se ubican en la zona costera del Golfo controlando dos grandes afluentes: el Río Tulija y el Michol, ambos ríos eran importantes para el comercio en esta zona, principalmente el río Tulija, ya que este proviene de la región de Tumbalá y por consiguiente de la zona montañosa de los Altos de Chiapas en donde se ubicaba la ciudad maya de Tonina.

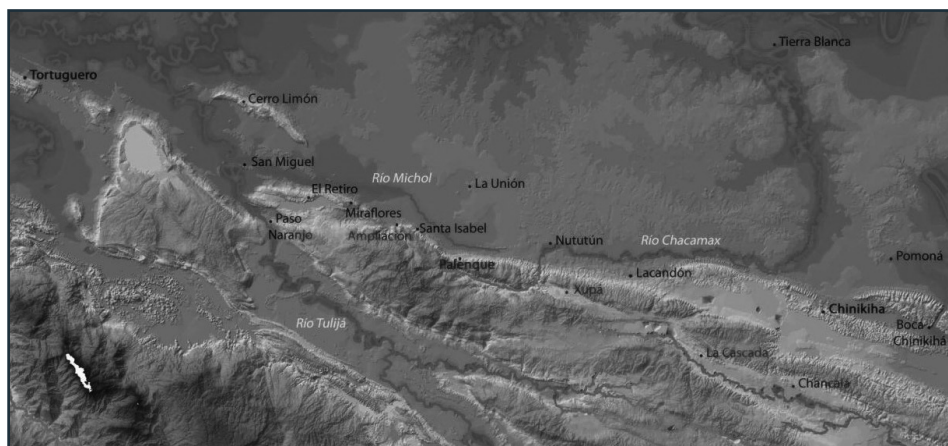


Fig.8 Principales sitios de la región de Palenque. (Balcells, 2011, p.225)

Por estos motivos, Tonina tenía que hacer alianzas con otras ciudades como Bolonkin (Chilon), Kuk Witz (Tumbalá) y Ujalton (Tila) y seguir por la ruta de Sabanilla hasta llegar a la planicie costera del Golfo (Fig. 9), utilizando como afluente el rio Oxolotán que llega hasta Villahermosa capital de Tabasco y llegar al puerto Xicalango ubicado en la actual Laguna de Términos.

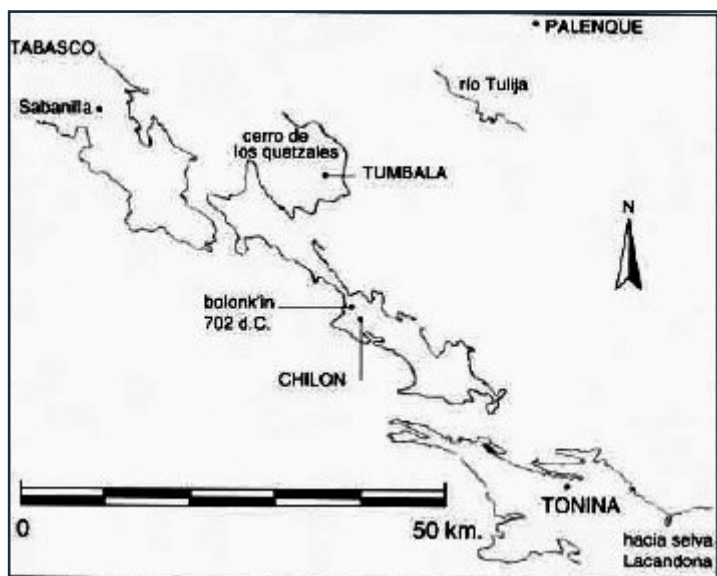


Fig.9. Ruta comercial Tonina-zona costera del Golfo (Sheseña, 2004, p.129)

A través de estos datos podemos proponer que la región de Tila fue muy importante para el comercio, es decir, no solo se tenía contacto con la región de la costa del Golfo sino con la región de Simojovel, ya que de aquí provenía el ámbar, (una resina petrificada que tenía funciones religiosas) y atavíos, por lo que los choles tenían un gran comercio con grupos zoques, principalmente con los de Simojovel (Fig. 10).

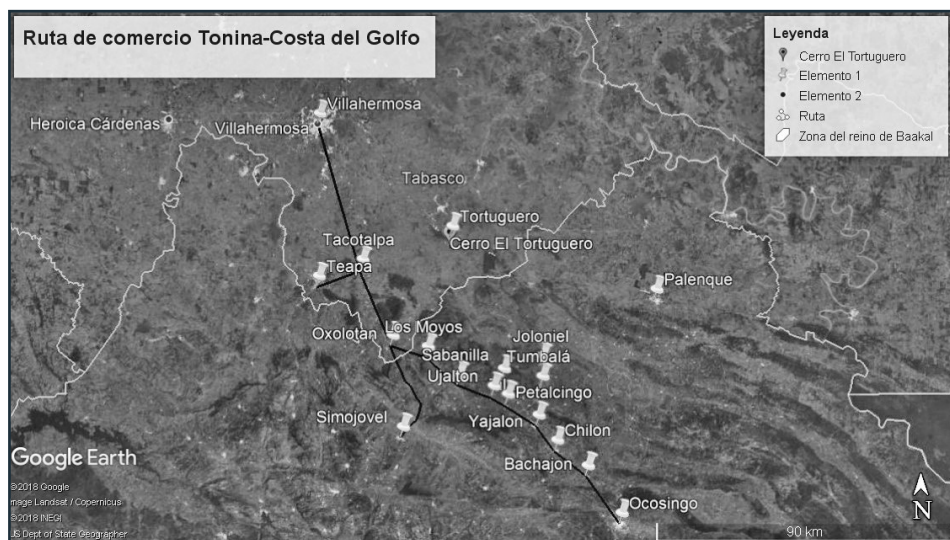


Fig.10. Posible Ruta comercial Tonina-Costa del Golfo. (Freddy Méndez)

Después de desglosar la historia de Tila en época prehispánica, tenemos que comprender lo que pasó en esta región durante la conquista, es por ello que este apartado va a ser analizado a través de fuentes primarias como son los documentos ubicados en los archivos y las fuentes secundarias como libros y revistas. Este análisis va a estar ubicado en el área de análisis de fuentes históricas, ya que es la parte esencial de nuestra investigación.

El Señor de Tila, historia de su devoción

El señor de Tila es un cristo de origen colonial, no se sabe de dónde proviene o quien mando hacer esta talla de imaginería, el Guatemalteco Carlos Navarrete Cáceres comenta que el Crucificado realmente no es negro, en sus primeros tiempos fue blanco, pero con el tiempo y el uso de velas de cebo el humo convirtió en color negro la escultura. La devoción hacia esta escul-

tura ubicada en la iglesia principal del pueblo de Tila es de grandes proporciones, la diáspora de fe alcanza los estados vecinos de Tabasco, Campeche, Veracruz y parte de Oaxaca, así mismo parte del país de Guatemala.

Carlos Navarrete menciona que el señor de Tila es una escultura de origen guatemalteca, por la talla y la cruz que es de tipo barroco salomónico se puede inferir que el cristo tiene como fechas de manufactura a finales del siglo XVI y la segunda década del siglo XVII. El punto más importante de esta imagen es comprender ¿cómo llegó esta imagen al pueblo de Tila?, ¿quién patrocinó el trabajo de imaginería? y ¿quién fue el escultor de dicha imagen? Navarrete menciona que el encargado de hacer esta obra fue el escultor Guatemalteco Antonio de Rodas en 1595, casi el mismo año en que Cataño se le encargó hacer la obra de Esquipulas en Guatemala, por ello se dice que ambas imágenes son del mismo culto a Esquipulas, y que la fiesta de ambas imágenes es el 15 de enero, pero ambos crucificados tienen diferentes historias. Ya que como vimos en el mito de fundación de Tila, el señor de Tila es el personaje que fundó el pueblo y apareció de manera misteriosa, caso contrario al señor de Esquipulas que sabemos que la imagen fue hecha por Cataño.

El misterio que envuelve la imagen del señor de Tila es justificado si sabemos que él fue fundador de Tila dentro del mismo mito, lamentablemente aún no se sabe con exactitud el origen de la imagen. Navarrete menciona que el Crucificado de Tila es una imagen de manufactura Guatemalteca, y pone hipotéticamente a Antonio de Rodas como el autor de dicho crucificado, aunque no hay un documento que sostenga tal hipótesis y mucho menos nos da la respuesta de cómo esta imagen llegó hasta la cima del cerro en donde actualmente está el pueblo, esta información tan vaga hace más enigmática el origen divino del señor de Tila, pero ¿por qué utilizar un Cristo en esta zona y no una virgen? Como sabemos el origen de la religión católica es Jesús y la pasión del mismo, es la base angular de la religión cristiana que vinieron a esparcir por toda América los europeos. Durante el tiempo de conquista los españoles tuvieron que luchar contra dos tipos de corrientes: la primera era cambiar el sistema económico y social de Mesoamérica y la segunda pelear contra los que no querían pertenecer a la religión católica, así mismo esa batalla fue la que duró muchos años y que en nuestros días aún persiste a través del sincretismo religioso. López Austin propone como observar un mito colonial que posiblemente tenga un origen prehispánico (López; 2013, p.203) esto es a través de lo

que el argumenta como elementos alóctonos y elementos autóctonos, ¿qué quiere decir esto? que el mito ya tiene dos tipos de influencias. En el caso de los elementos alóctonos son la tradición europea y en el caso autóctono es la tradición indígena que se ve claramente en el mito de la fundación del pueblo de Tila. Como elemento alóctono podemos ver al mismo cristo o señor de Tila, ya que él no pertenece a la cosmovisión mesoamericana. Es cierto, los mayas tenían la cruz, pero era una representación del maíz como es el caso del tablero del Templo de la cruz foliada en el sitio Clásico de Palenque (Fig. 11). En ese tablero vemos también el ave característica de los mayas denominada ave Muuan y que durante el tiempo colonial fue denominado Itzamná (De la Garza; 2007, p.24), la idea de la cruz como vemos no es nuevo para los choles de la época del contacto y por ende también tenía que estar dentro de los elementos autóctonos.

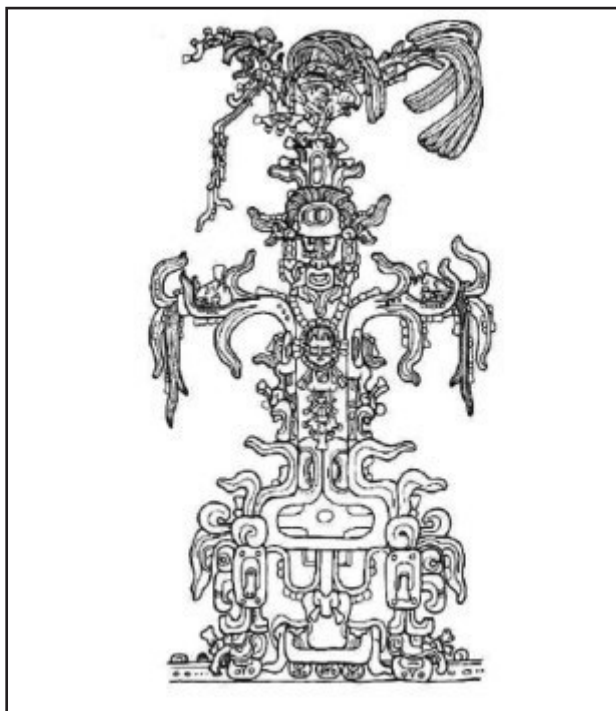


Fig.11. Tablero de la Cruz Foliada de Palenque. (<http://mibudha.blogspot.com/2013/05/leer-primero-la-primera-parte-la.html>)

Durante la pasión de Cristo sabemos que fue duramente castigado, recibió infinidad de latigazos hasta llegar al grado desfigurarlos. Los sacrificios

humanos en el México antiguo eran parte de la cotidianidad en la sociedad prehispánica, Cesar Corzo dice algo respecto:

Se conoce a un Cristo que es el “Señor de Tila”, caso análogo al “Señor de Esquipulas”. El Señor de Tila (así como el de Esquipulas) es, para los indios, una deidad igualmente terrible y, por ello, digna de sustituir a sus otros dioses negros, o convivir con ellos; porque, en efecto: ¿acaso podrá imaginarse algo más terrible que este dios desgarrado, “destruido”, suspendido de sus propias carnes ensangrentadas del instrumento de tortura? Este ser convulsionado por la agonía más espantosa, o ya cadáver, tenía que tocar las fibras más hondas de la imaginación de los indios. Adorar a Cristo para ellos es adorar al dios mismo de la muerte, a la muerte misma, y rendir culto a un muerto, era continuar cultivando su masoquista y primitiva necrofilia. Adorar la cruz es adorar el sufrimiento mismo, pues la cruz no es otra cosa que el instrumento de tortura y muerte. El sacrificio de la misa es símbolo donde se come la carne de Cristo y se bebe su sangre, comunión con la divinidad que los indios realizaban en forma más directa, ya que el sacrificado era el mismo dios al que se ofrendaba el sacrificio, y al que después comían.

Por todo lo anterior, más que una hábil maniobra de los misioneros, la instauración del Cristo Negro en los antiguos lugares de adoración de los negros dioses mayas fue un arreglo de mutua conveniencia: pues a los misioneros no les importaba que fuera negro con tal de que fuera Cristo, y a los indios no les importaba que fuera Cristo con tal de que fuera negro. Cristo Negro del Oeste, Ek Xib Cristo, asociado estrechamente con los dioses infernales mayas, es decir con los mismos demonios; lo cual no deja de ser una paradoja.

El Señor de Tila y el Señor de Esquipulas son hasta el presente adorado en Chiapas y Guatemala, y en Oxchuc compartió, el Cristo Negro, el altar con sus “hermanos” Ek Chuah y Xaman ek, hasta finales del siglo XVII. (Corzo; 1976, p. 231, 250-252)

Corzo hace una observación muy fuerte al respecto del porque poner un Cristo en ciertas regiones. Se ha dicho al respecto que los Cristos no eran escogidos para cumplir cierta función de evangelización, pero se puede observar que en ciertos casos sí cumplen con el propósito de evangelizar. Otro dato importante es el aspecto de la montaña que en el mito del señor de Tila aparece, la montaña en el aspecto mesoamericano es muy importante porque de ella emanan todas las nubes para la lluvia, de ese mismo espacio

nacen los manantiales y los ríos, ahí es donde habitan los dueños del monte y por ende el Tepeyolotl “el corazón del monte”, la montaña así mismo el granero en donde salen los animales, el maíz, frutas y plantas y que por tal motivo los tatuches del pueblo de Tila tiene que ir hacer peticiones a través de la quema de velas y rezos en Ch’ol, esta idea está dentro de los elementos autóctonos pero dentro de los elemento alóctonos está la misma montaña ya que en ella fue crucificado Jesús, además parte de lo que fue la tumba o el santo entierro es una cueva o abrigo rocoso y que dentro de la cosmovisión mesoamericana es la entrada a las montañas.

Otro aspecto muy importante que podemos destacar en la vida de Jesús es en su fase de curador:

Y recorrió Jesús toda Galilea, enseñando en las sinagogas de ellos, y predicando el evangelio del reino, y sanando toda enfermedad y toda dolencia en el pueblo. (Mateo 4: 23)

Durante un estudio en el área de Tila los investigadores Ana Pacheco y Javier Gutiérrez estuvieron en la fecha de la fiesta de 15 de enero y lograron obtener información muy valiosa para comprender la funcionalidad del señor de Tila en la cosmovisión Chol

En el lum, que es el plano terrestre, habitan los Cho’les vivos y el Cristo Negro, quien es el dueño del Maíz; tiene la cualidad de ser curandero y, al mismo tiempo, se le reconoce como el Yalobil Lak Chuj’Tiat, es decir, el hijo de nuestro padre Dios, el Hijo de él Sol y el Yalobil Lak Chuj’Ña’k “El Hijo de la Luna”. La fecha más importante dentro del calendario festivo de Tila es el 15 de enero, cuando se festeja al cristo Negro, que marca el final de la cosecha y cierra el periodo de Ub’al mismo tiempo que abre el periodo K’in con la preparación de los terrenos para la siembra. Cuando el sol está arriba y la Luna abajo en su recorrido por al Añti Pan chan, Yalobil Lak Chuj’Tiat- Yalobil Lak Chuj’Ña’k, junto con el plano terrestre, siempre estarán situados justo en medio. Así, en el Cristo y en su festividad convergen los tiempos, se refuerza la fertilidad de la tierra y se renueva la vida de los Cho’les. En esta fiesta al Cristo Negro se le presentan los productos de la tierra en cuanto es el dueño del plano terrestre.

Los Cho’les reconocen al Señor de Tila también como curandero, pues cuando el Cristo estuvo en la tierra sanaba a los enfermos, daba la vista a los ciegos y los mudos los hizo hablar. Por esto los tatuches de Tila realizan las limpias enfrente del Cristo Negro que está en la Capilla de Velas del recinto eclesial.

En el Lum también están los cultivos y la vegetación, así como los animales de corral y domésticos, pero también la enfermedad que afecta a todos los seres vivos incluyendo a los cultivos. En el caso de los seres humanos la enfermedad es una entidad externa al cuerpo y al Chuj'lel de la persona, pues aquella son los espíritus malos, I chuj'lel xiba', de los Cho'oles muertos que tuvieron un mal comportamiento en vida. Pero estos últimos sólo están en este plano los jueves y viernes, día en que se abren las entradas de las cuevas que conducen al mundo subterráneo o Ye'bal Lum, en donde habita el Yum Ch'en, entidad sagrada dueña de este plano. (Gutiérrez y Pacheco, 2015, p. 201)

De acuerdo con los datos etnográficos, podemos inferir que el señor de Tila es el señor de la tierra, el que cura y el que vive en la cueva. En época prehispánica el padre de los curanderos y hechiceros (en el caso del área del centro de México) es Tezcatlipoca (el espejo humeante) (Olivier; 2018, p.53), una deidad muy antigua. En el caso del área maya el patrono de los hechiceros es Itzamná (el mago del agua) que está asociado a la noche, la obscuridad y al inframundo (De la Garza; 2007, p. 29) al igual que Tezcatlipoca. Como observamos los elementos alóctonos (en el caso de la biblia en donde hablan de las acciones de Jesús) como es en el caso de los milagros de la curación, también fueron transmitidos a través de los elementos autóctonos entre el señor de monte ya que como habíamos observado anteriormente una de las características de los dueños del monte es el poder de curar. Hoy en día los choles de Tila, van a las cuevas a hacer su promesa con el Yum Witz (Dueño del Monte), una de estas cuevas es donde apareció el señor de Tila. Hoy en día existe una estalagmita en esa cueva, este es una formación rocosa de origen calcárea y es la unión entre una estalactita y estalagmita, el cuidador de dicha cueva nos mencionó que esta columna natural es una copia del señor de Tila que está ubicado en la iglesia principal del pueblo.

Regida por deidades y seres mitológicos de la noche, la cueva se constituyó como la entrada al mundo subterráneo, las fauces de la montaña. A menudo, las estalactitas y estalagmitas fueron visualizadas como los afilados dientes de esa monstruosa entidad terrestre. Las cuevas también eran el hábitat de deidades de la fertilidad, como Chaahk, el dios de la lluvia, y la diosa lunar, patrona del nacimiento, la medicina y las aguas subterráneas. Los mayas yucatecos creían que cuando la Luna desaparecía del horizonte (durante la conjunción), ella moría o se iba a dormir a una cueva o un pozo, sólo para resurgir nuevamente. (Bernal, 2008, p. 34)

La unión con la antigua religión maya-ch'ol y la religión católica constituyó un sincretismo que quedó plasmado en la fundación del pueblo de Tila y así mismo la existencia de una nueva creencia que es el Señor de Tila. Esto nos hace dudar realmente si la imagen religiosa llegó en los primeros años de la vida colonial del pueblo, es claro que el sincretismo creado a través de la imagen del crucificado ayudó a controlar esa área, pero a través del aspecto religioso.

El tilan “el lugar de los manantiales, el lugar de la negrura”

El pueblo actual de Tila se localiza en una pequeña elevación, desde esa colina se puede ver todo el valle de Tila que constituyó un excelente bastión para prepararse a enfrentamientos en época colonial. Pero ¿qué importancia tiene esta pequeña elevación en la cosmovisión ch'ol? En un relato mítico sobre el nacimiento de la Ajal, Morales nos relata:

Ajal dice un nombre que llena la boca, Ajal, palabra que se dice con sonido de agua con voz de río, con olor de viento. Ajal, Ajal. Ajal es palabra como se escucha, era mujer bellísima. Esta con promesa de casarse con Xun Bulux. Tanto Ajal como Xun Bulux tiene por gana hacer un río donde puedan pasear las lanchas y los cayucos y las gentes nadar arrastrando sandías y melones y pomarrosas y frutos que se dan por el lugar. Así era la voluntad de Ajal; así era su voluntad de Xun Bulux. Hay un lugar donde debe comenzar el Río. Hay un lugar, igual como cuando es momento de que nace el mundo y el mundo sale de su ombligo de Ch'ujtiat en ese lugar que se llama Tumbalá, así el lugar donde debe nacer el río es el lugar que lleva por nombre Tila; lugar donde se juntan pueblos y montes y gente, lugar de rezo, de bendición. Tila el lugar. (Morales; 1999: 106-107)

Dentro de la cosmovisión de los ch'oles, la cima donde se encuentra el pueblo de Tila fue el lugar idóneo para el Señor de Tila, aunque podríamos decir que este cerro tiene una ocupación colonial, pero no es así. Navarrete, en comunicación personal, narra que, en uno de sus viajes a Tila, logró encontrar restos de vasijas mayas dentro de una cueva que se ubica en el mismo cerro, con posible origen Palencano y que un señor lo encontró por que la cueva estaba ubicada en su casa. Con esta idea podemos inferir que la elevación en donde se ubica el actual pueblo de Tila, junto con el otro

cerro en donde apareció el Cristo en una cueva y que es llamado Cerro San Antonio fue siempre un lugar de importancia religiosa, pero ¿a qué se debe la importancia de este espacio? Retomemos nuevamente el mito de Ajal en donde ella creó un río que parte de Tila hacia Tumbalá, aun este río existe y exactamente nace de un manantial que está ubicado en el pueblo de Nicolás Bravo, así mismo hay otro manantial dentro del pueblo a las faldas de la montaña en donde se ubica la cueva en la cual apareció el señor de Tila. Durante la fiesta de carnaval los capitanes y principales del pueblo de Tila se van hacia el nacimiento de agua, este lugar es una cueva que le llaman Chaj Ottiot (Casa amarga) este lugar es donde los encargados de la fiesta de carnaval se limpian y le piden permiso al dueño de la tierra para empezar las fiesta del carnaval, también la cueva es conocida como Tiuñ Bulux (piedra redonda) en donde nace el mito que dio origen a la formación del río que recorre todo el valle de Tila (Fig. 14) y se conecta con el río que proviene de la montaña del pueblo de Tumbalá.

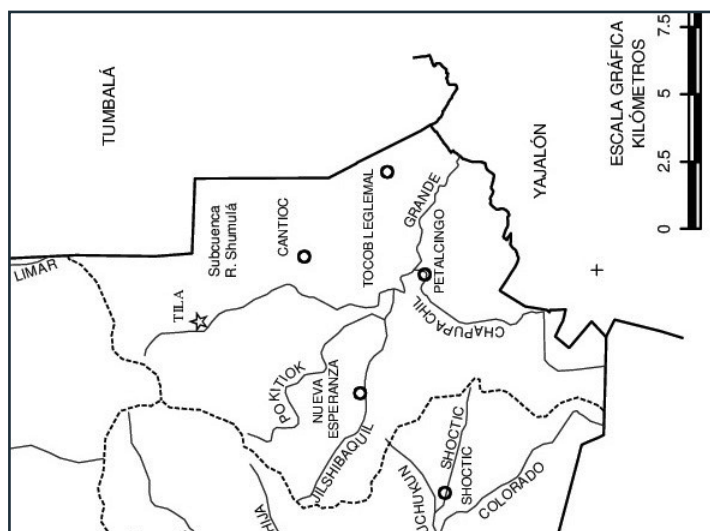


Fig.12. Principales ríos de región de Tila, como podemos ver el río más grande proviene de Tila y va rumbo a Tumbala (Cuaderno Estadístico Municipal de Tila, Chiapas. edición 2005. <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/cem05/info/chs/m096/mapa>)

Retomando la idea del origen del nombre de Tila, nos damos una idea del posible culto a las deidades negras en esta zona debido a las grandes cantidades de cuevas y montañas que existe en este espacio. Hopkins y Josserrand mencionan que el culto al dueño del monte en la zona de Tila

es muy importante. Sheseña (2008) nos habla también del culto a la cueva en la región ch'ol de Tumbala principalmente en el paraje de Joloniél en donde se ubica una cueva con diferentes cámaras y que en ellas están pintadas inscripciones mayas del Clásico Temprano, así mismo habla de una deidad que los ch'oles le llaman Don Juan. El origen de este nombre puede ser a través de dos vías: el primero de ellos puede tener su génesis con Juan Bautista ya que él está relacionado al agua, y como sabemos el bautizó a Jesús con las aguas del Jordán. El segundo posible origen es por el nombre de líder de la rebelión indígena de 1712 o llamada rebelión de Cancuc, el nombre de este líder es Juan López y se cuentan muchos mitos acerca de sus inicios, uno de los principales mitos es que su mamá salió embarazada de una cueva, fue el que movilizó a toda la gente durante el levantamiento armado, pero después se convirtió en una persona avariciosa y por eso los naturales de Cancuc lo mataron y tiraron sus restos al interior de una cueva. El dato más curioso sobre ese acontecimiento es que a Juan López lo ven como un cargador del mundo (Romero, 2016)

Como podemos observar la procedencia de este nombre seguramente radica en el líder del levantamiento armado de 1712 y esto se debe a que los ch'oles participaron en este movimiento armado (Monroy, 2004, p. 82). Después de explicar el origen del nombre de esta deidad (Sheseña, 2008) nos proporciona otros nombres que giran en torno a Don Juan, también es conocido como Lak Tyaty (Nuestro padre), Yum Pañimil “Dueño del Mundo”, Yum Ch'en “Dueño de la Cueva” I Yum Jiñi Wits “Dueño del Cerro”, o Ajaw “Señor”, y a veces “San Juan”, su aspecto es de una persona pequeña, anciano, fuerte y poderoso con la cabeza muy roja y sin pelo. Su casa se ubica en una cueva y las piedras de los ríos son su cabeza, tiene el poder de enviar la lluvia, pero también puede quitarlas. Es dueño y protector de los animales del monte, por lo que para lograr una buena cacería es necesario contar con su permiso. Otras características de Don Juan es transmitir sus deseos a través de los sueños, tiene el poder de enfermar y atrapar a las almas en su cueva y por medio de un curandero se puede negociar para que regrese el alma y se pueda curar. También es el encargado de los truenos y en otros lados se le conoce como Lak Maam (Nuestro Abuelo).

Retomemos la idea de negrura que es propiamente el nombre de Tila. Como se mencionó en el apartado del origen del nombre de Tila se había relacionado con lo negro, pero ¿en qué sentido se da esta idea? La región

en donde se ubica el pueblo está compuesta principalmente por montañas y grandes cantidades de cuevas debido al tipo de roca localiza en la región, ya que es de origen sedimentaria y caliza y por eso este tipo de roca al ser poca resistente a la erosión genera grandes cantidades de ríos subterráneos y así mismo grandes cantidades de cuevas. Declercq menciona que el término Tlilan:

Existen varios topónimos que se refieren a lo negro. A veces, desconocemos su significado aparte de su indicación como lugar. Sin embargo, en muchos casos, estos nombres se refieren a espacios sagrados en el territorio abrigos rocosos, cuevas o manantiales. Estas aperturas representan zonas liminales, a veces míticas, de la geografía indígena. Los espacios oscuros, potencialmente caóticos y peligrosos, eran, en efecto, lugares de ancestros, regeneración y curación. De tal manera, el Tlilan se convierte en un acceso importante al entorno sobrenatural. (Declercq, 2016, p.68-69)

En la región ch'ol principalmente los municipios de Tila, Tumbala y Sabanilla existen grandes cantidades de leyendas acerca de nahuales o seres sobrenaturales. El arqueólogo Daniel Moreno en su tesis Xi'bajob y Wäyob: espíritus del mundo subterráneo, permanencia y transformación del nahualismo en la tradición oral ch'ol de Chiapas ubica un total de 8 seres sobrenaturales en la zona ch'ol o también llamados nahuales, Pérez (1993) solo describe 5 seres sobrenaturales en la zona de Tila.

Daniel Moreno nos describe los seres sobrenaturales que existen en la zona ch'ol:

Los Xi'bajob son espíritus de los brujos. Pueden provocar enfermedades y alimentarse tanto de los cuerpos, como de las entidades anímicas de las personas. Pueden tratarse de wäyob, "nahuales", o vagar libres por el mundo. Ch'ejch'ejbak: Esqueleto ruidoso. Brujo que puede desprenderse de su piel carne para salir a espantar en sus puros huesos.

Xñek El Negro: Se aparece en los caminos y entra a las casas para comer a las personas.

Tyeñtsuñ: Espíritu en forma de chivo, se aparece en los caminos.

Ch'ix Wiñik: El espinudo. Se aparece en el monte y devora a los hombres.

Xpuk'puk' jol: Cabeza saltadora. Brujo que puede desprenderse de su cabeza para salir a espantar en esa forma.

Xwulukpaty ok: "Pies para atrás", "Sombrerón", se aparece en los caminos para desorientar a sus víctimas, a las que conduce a su hogar en una cueva.

Ajal: La “Mala mujer”, se aparece a los hombres, para seducirlos y después espantarlos o devorarlos.

Tyamijol: Está en el viento y tiene una larga cabellera. Vive en una cueva y se roba a las mujeres de las aldeas para que sean sus esposas. (Moreno, 2013, p.39-40)

Con estos conceptos desarrollados sobre el vínculo de la negrura y los seres sobrenaturales nos damos una idea de que el actual espacio en donde se ubica Tila es el lugar en donde existen grandes cantidades de brujos y curanderos, la zona es importante por la gran cantidad de cuevas y manantiales, pero estos manantiales también existen en diferentes partes de la geografía cholana, entonces ¿qué hace especial el lugar de Tila? En un mito que recopiló Morales (1999) habla de la formación del mundo y que Ch’uj tiat lo hizo a través de su ombligo, este lugar se llamó Yutbal-Lum (el ombligo del mundo) actualmente este lugar mítico es el pueblo de Tumbala y es el lugar donde en ciertas fechas del año sale el sol. En el mito antes expuesto sobre el Ajal, mencionamos que Xun Bulux hizo nacer un río en Tila en el lugar donde se mete el Sol y en efecto Tila se ubica al oeste de Tumbala y seguramente en algunas fechas del año el Sol termina su día en la montaña en donde se ubica el pueblo. Lamentablemente y debido al tiempo que genera hacer un estudio de este sobre el nacimiento y las puestas del sol, dejaremos aún lado esta hipótesis y en futuros trabajos podemos hacer una investigación al respecto.

La reliquia de Tila (trincipal de cristo) o ¿el tlaquimiloli de tila?

Durante la recopilación de información, nos encontramos que el pueblo ch’ol de Tila hace una danza muy peculiar llamada Soñj Malintzin (Danza de Malinche) pero en español se le denomina la danza de la pluma, esta danza solo la bailan los Principales de Tila. El cargo de Principal es el más alto de todos dentro de la iglesia. Las características de este cargo religioso es ser una persona de la tercera edad y haber pasado por todos los cargos de la iglesia, el cargo de Principal es el último de todos los cargos. La función esencial del Principal son los rezos (Pejkaj) la lengua florida, ellos son lo que hacen las peticiones en la cueva en donde apareció el señor de Tila, así mismo ellos son los encargados de meter

las promesas y hablar con el Señor de Tila, se dice que ellos también son curanderos y tiene un nahual o Wäy.

La danza de la pluma consiste en 4 personas con 2 plumas de quetzal, una en cada mano y se danza en pareja. La función principal de esta danza es de fertilidad ya que el Quetzal simboliza eso. La fiesta más importante en donde se danza es la del 9 de diciembre. En esta fecha se danza a lado de un tronco de color negro que los pobladores le llaman Reliquia o Trincipal de Cristo. El dato más importante sobre este objeto de veneración para los ch'oles de Tila es que ningún investigador que ha escrito sobre Tila lo describe (Perez.1993; Navarrete, 2000, 2013; Monroy, 2004 Josseland y Hopkins, 2007) ¿a qué se debe esta falta de descripción? Pues estamos seguros de que el culto a la reliquia seguía prohibido y que era un secreto a voces dentro del mismo pueblo, pero entonces ¿cómo nos enteramos de este objeto? En el año 2013 el INAH en su programa llamada Etnografía de Los Pueblos Indígenas de México público en el proyecto Los Sueños y los Días Chamanismo y Nahualismo en el México Actual en el Vol. II Pueblos Mayas, un artículo denominado La mal-dad y los malos Espiritus están en el aire y en las personas: curanderos, Brujos y Nahuales entre los Ch'oles de Tila, Chiapas. En este texto se habla sobre este objeto de veneración y los autores de dicho artículo son Ana Pacheco y Javier Gutiérrez. Ellos describen la importancia de venerar esta reliquia, ya que para los ch'oles esta protege a los Principales, Tatuches y los denominados iló (Curanderos buenos), la reliquia los cuida de los malos espíritus y los malos aires que son enviados por los Brujos denominados en ch'ol: Xibaj'ob.

La descripción de esta reliquia lo dan ellos mismo:

La reliquia semeja un árbol con 12 hojas o wäy, las cuales estaban incrustadas al tronco, y que simboliza cada uno de los meses del año. También se llama árbol de la Vida o Trincipal del Cristo Rey, y la madera con la que está hecha de hormiguillo. Antes de que la reliquia quedara en manos de la familia Encino (1910) formaba parte del sistema de mayordomías de Tila, esto es, había un mayordomo para realizar la fiesta, y el cargo cambiaba cada año. Ahora que se encarga una sola familia, además participan los músicos tradicionales, los mayordomos, lo capitanes, la música de tambor y los danzantes de la pluma. La danza de la reliquia es un ritual que tiene como uno de sus objetivos, la protección de los iló ante los Xi'baj. En este ritual se lava con Lembal (Agua ardiente) a la reliquia. Así mismo “los palos de los negros” se hace presente al Yum Chem junto con el plano subterráneo de Ye'Bal Lum. (Gutiérrez y Pacheco, 2013, p.256-257)

Después de conocer el artículo antes mencionado, nos dimos a la tarea de localizar a la familia Encino. Juan Encino⁴ actualmente se hace cargo de la reliquia y cumple una función muy importante dentro de la comunidad, ya que el aún es rezador y a la vez es principal del pueblo, él es el presidente de las fiestas de Tila y así mismo de la música tradicional del pueblo y por último es curandero iló (Soplador). Durante nuestra visita tuvimos la oportunidad de hablar con él sobre la reliquia de Tila, él nos comentó que la reliquia está en el pueblo desde la época prehispánica, que esta reliquia era el señor de Tila antes de que llegara el Cristo negro que se ubica en la Iglesia principal del pueblo. Otro punto destacable es sobre el origen de la negrura del Señor de Tila, ya que el señor Encino nos mencionó que el Cristo es negro por el color de la tierra y que hace una clara referencia hacia las deidades terrestres.

Algo que nos llamó la atención es la forma en que la reliquia está envuelta utilizándola de esa forma en la danza de la pluma (Fig. 13).

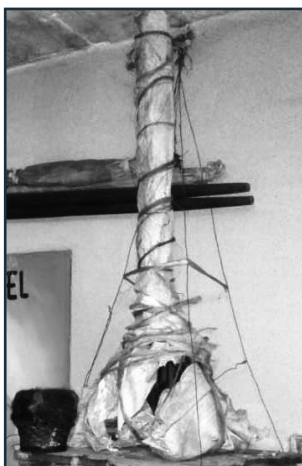


Fig.13. El trincipal de Cristo o la Reliquia de Tila. (Alberto Freddy Méndez Torres)

Esto nos la idea de que esta reliquia es un Tlaquimilolli o un bulto sagrado. El término Tlaquimilolli significa “envolver algo”. La función de estos bultos es de varios tipos, pero esencialmente era para envolver reliquias de

4 La información de la reliquia de Tila, Chiapas fue proporcionada por el señor Juan Encino. El actualmente está encargado de la reliquia de Tila y es el presidente de las fiestas de Tila. La pequeña entrevista la tuvimos el día 21 de abril del 2018 en su propia casa en el pueblo de Tila.

cierto dios o líder, en el caso de los Mexicas en el Templo Mayor se ubica el bulto sagrado de Huitzilopochtli (Fig. 14), este bulto contenía los huesos de este líder que luego se convirtió en su dios (Hermman, 2008, p. 78).



Fig.14. Teomamaque cargando el bulto sagrado de Huitzilopochtli. (Hermman, 2007: 80)

También se dice que los bultos no solo contenían los huesos, sino un elemento simbólico que le pertenecía a ese dios, en el caso de Tezcatlipoca se le ponía un espejo de obsidiana (Ibídem: 78), pero en el caso de los ch'oles de Tila ¿qué deidad tenían en el posclásico tardío? En la entrevista con el señor Juan Encino nos comentó que la reliquia realmente simbolizaba un maíz, por eso a los ch'oles se les conoce como los milperos y su nombre proviene de la palabra en ch'ol cholet (Milpa). Como sabemos el maíz es el grano esencial de Mesoamérica, actualmente las comunidades viven gracias a la agricultura y como ya hemos visto, los ch'oles son un pueblo que no divide la tierra, la tierra es parte esencial de su cotidianidad y durante los últimos años del Posclásico su deidad principal estaba enfocada hacia la montaña y el maíz. Este dios seguramente era Itzamnaaj y su nombre tiene diferentes definiciones:

El dragón celeste, llamado por algunos investigadores Dragón Bicéfalo (Maudslay, en Spinden, 1975: 53-56), Monstruo Celeste, Monstruo Cósmico y Monstruo Cuatripartita (Schele y Freidel, 1990: 539), ha sido identificado con el dios llamado Itzamná que se menciona en las fuentes escritas coloniales de los mayas yucatecos, nombre que por ello se puede traducir como

“El Dragón”, y con la figura antropomorfa de los códices llamada Dios D.18 Esta identificación se basa, entre otros muchos datos (que no puedo citar aquí), en el hecho de que el dios se define en dichas fuentes como “El que recibe o posee la gracia, o rocío, o sustancia del cielo” (Lizana, 1988: 55), y el Dragón Celeste, además de arrojar agua o sangre o algún otro líquido vital por las fauces, tiene múltiples elementos que lo asocian con el cielo, como plumas y glifos celestes. Además, la raíz *itz*, según el Diccionario de Motul, significa “leche, lágrima, sudor, resina o goma por cuajar de árboles, de matas y de algunas yerbas”; al designar todo lo líquido que gotea, “parece tener una carga conceptual importante: lo lleno de vida” (Morales, 2002: 204).¹⁹ Por otra parte, el Diccionario Maya Cordemex traduce *its* como “sabiduría o poder oculto”; *-a*, como “agua”; *-am*, como “el actor”; así, *itsam* significa “mago del agua, el que tiene y ejercita poderes ocultos en el agua”. Y *na'* significa “madre” y se asocia con la ceiba y el cocodrilo. “El árbol es la vía para llegar al cielo y la madre del género humano” (Diccionario Maya Cordemex). Estas significaciones corroboran la identificación de Itzamná con el poder sagrado del agua, es decir, con la vida; con el cocodrilo; con la ceiba, árbol eje del mundo, y con la madre. (De la Garza, 2007, p.24-25)

Como podemos observar Itzamná tiene diferentes nombres y varios significados debido a que esta deidad es suprema y creadora. El nombre que más destaca para nuestra investigación es la de “mago del agua”, este nombre nos hace entender que realmente Tila siempre ha sido un lugar de curanderos y grandes seres sobrenaturales, pero este ser ¿qué relación tiene con el maíz? En otras fuentes nos da la relación que tiene esta deidad con el maíz:

Uno de los ámbitos en los que más interviene K'awiil es en relación con las semillas, en particular con las de maíz y las de cacao (Martín, 2006; Valencia, 2011). Esta intervención se da sobre todo en relación con el Dios del Maíz. En primer lugar, K'awiil es el promotor del surgimiento de la semilla de maíz en el mito del Bebé Jaguar, la cual es representada por el propio bebé (Valencia y García Capistrán, E. P.). A través de un conjunto de acciones promocionadas por él, pero realizadas a través del Dios N, una de las representaciones del Dios Viejo, estrechamente relacionado con el dios Itzamnaaj, y denominado Itzam, con quien K'awiil tiene una relación tan estrecha que el nombre Itzan-mnaaj K'awiil aparece no solamente durante el Clásico, sino también en fuentes coloniales; da lugar a la creación de la semilla de maíz.

En la fuente se menciona que Itzamna tiene una gran relación con la deidad K'awiil. Esta deidad es la personificación del rayo incandescente y siempre está representada como el cetro maniquí (Fig. 17) que tenían los gobernantes mayas del clásico.



Fig.15. Cetro de maniquí del Dios K'awiil. Dintel 53 de Yaxchilan. (Hermman, 2007, p.81)

Otro detalle importante es que el brujo del agua también se puede personificar con el dios N, esta deidad tiene aspecto de un anciano y completamente calvo, así como Sheseña define a Yum Witz, el nombre del Dios N es Maam (Fig. 18) (Ancestro o Abuelo) y este nombre aparece en las cuevas de Jolha' ubicada en la región ch'ol.

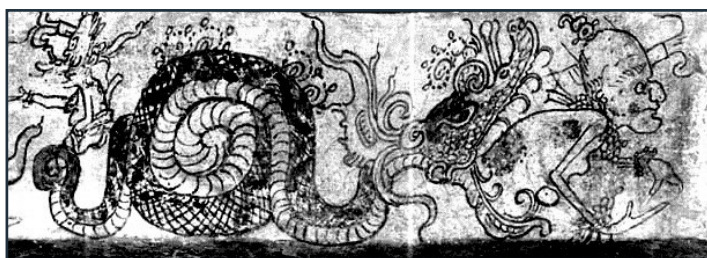


Fig.16. Dios N y el Dios K'awiil. Archivo Justin Kerr 1006.

Otra deidad igual de importante y que cumple con las características antes señaladas es el Rilaj Maam. Esta es una deidad actual que adoran los Tz'utujiles de Santiago Atitlán en Guatemala. El término de Rilaj Maam significa nuestro ancestral abuelo (Vallejo, 2005), él es el dueño de los ani-

males y el jefe de los nahuales y también es conocido como Maximon (Max: mono araña). El mono araña también es el nahual de la deidad maam y también es en el nahual de Tezcatlipoca.

Este ídolo está hecho de un tronco de madera de Colorín y representa el Árbol Sagrado como la reliquia de Tila (Fig. 19). Así mismo esta región está compuesta por curanderos y brujos, por ello la gran cantidad de seres sobrenaturales como son los nahuales, el lago de Atitlán representa ese cosmos ya que es un espejo de agua y símbolo de negrura.



Fig. 17. Rilaj Maam. (<https://www.guatelevision.com/maximon-incompredido-viernes-santo/>)

Fiesta del 15 de enero

La fiesta del Señor de Tila o coronación empieza con una novena el día 6 de enero, estas novenas se hacen en dos espacios: en la iglesia del pueblo y en los nueve barrios que son los siguientes: Santa Lucía, Concepción, San Sebastián (primer barrio, donde se encuentran las ruinas de la antigua iglesia dedicada a San Sebastián) San Felipe, Santa Martha, Chijtieja, San Antonio, Salinas y San Juan.

El día 6 de enero se hace el primer recorrido por todo el pueblo con una banda musical, este recorrido se hace en la madrugada y significa el anuncio de que la fiesta del pueblo y del señor de Tila ha comenzado.

Cada barrio tiene un responsable de hacer la fiesta y este cargo se toma de manera voluntaria un año antes de iniciar la fiesta. El encargado o la familia de barrio, tiene que hacer una comida para todo el pueblo, ya que

la imagen del señor de Tila baja de la iglesia y se queda una noche en la casa de los encomendados durante la fiesta del barrio. Cabe aclarar que la imagen que baja o la imagen peregrina no es el autentico señor de Tila (Fig. 18) , es una replica más pequeña pero con las carateristicas identicas al señor de Tila que se encuentra en el altar mayor de la iglesia.



Fig 18. El señor de Tila peregrino. Alberto Freddy Méndez Torres y Citlali Oltehua Garatachea. 2016

La fiesta continua durante nueve días, y en ese lapso el señor de Tila visita todas las casas de los encargados de las fiestas, además de tener la visita del párroco de la iglesia y los músicos tradicionales llamados Kuhkum malintzin. Estos músicos son los principales del pueblo de Tila (Trincipales) que ocuparon puestos dentro de la iglesia y que una forma de jubilarse de estos cargos es convirtiéndose en principales (los cargos eclesiásticos van a hacer descritos en el apartado del carnaval de Tila). La fiesta concluye el día 15 de enero con la velada en la iglesia y al medio día con una misa donde el señor de Tila es limpiado por el párroco de la iglesia y luego es Coronado. (Fig. 19)



Fig 19. Coronación del Señor de Tila. Tomado de <http://www.diariopresente.com.mx/.../senor-tila-319-anos-re.../s>. 2016.

La fiesta del 15 enero es una fiesta que ha sido poco documentada, ya que no hay estudios previos acerca de esta festividad y mucho menos no se sabe desde cuando surge esta fiesta. Por palabras del párroco y de la tradición oral del pueblo, se comenta que la festividad del 15 de enero se debe a la renovación milagrosa que tuvo el crucificado en el año de 1693 y que fue documentada en las constituciones diocesanas del obispado de Chiapa, escrita por el obispo Fray Francisco Nuñez de la Vega y que a continuación se cita:

En la Ciudad Real de Chiapas a diez y seis días del mes de Julio de mil seiscientos noventa y cuatro años, el Ilmo.Rmo Señor M. Dn. Fray Francisco Nuñez de la Vega del Orden de Predicadores Obispos de este Obispado de Chiapa y Soconusco, del consejo de su Magd, habiendo visto la infomn procedente, sobre los casos, y sucesos que de algunos años a esta parte se han atribuido a la imagen del Santísimo Christo que llaman de Tila, y los pareceres de los Teólogos a quien su Sría.Illma. la remitió; dixo que usando de su autoridad ordinaria y en aquella vía, y forma que puede, y le pertenece declarava, y declaró por prodigiosa, y milagrosa la renovación de la

Santa imagen de Christo Crucificado de vulto (que) se venera en la dha Iglesia del Pueblo de Tila; porque estando antes todo su cuerpo ahumado y denegrido improvisamente se manifesto, y hallo blanco como al presente se ve.- Y assimesmo aprobava y aprobo por milagrosos todos los demás casos expresados en la dha información, que la Magestad Divina a obrado en la mesma Santa Imagen: y dava y dio licencia para que como tales milagros se pinten y pongan en publico y rrefieran en los pulpitos; por convenir al mayor servicio de Dios Nro. Señor y aumento de la dha Santa Imagen: y mando que estos autos originales “ que constan de quince foxas escritas en todo y en parte “ se pongan y cosan en el libro que tienen los Capitanes de el recibo, y gasto de su cargo, para que en todo tiempo “conste” de ellos. Assi lo proveio, declaro y firmo Su Sa Illma.- Fr. Franco Ogpo de Chiapa y Soconusco - Ante mi D. Nicolas de Mercado Secreto “ Hay dos rúbricas”. (Nuñez, 1988, p.430)

En otro documento que data del siglo XIX y que está ubicado en el Archivo General de la Nación se habla sobre un permiso de hacer una novena en el pueblo de Tila dando algunos datos históricos sobre el señor de Tila. Se menciona que la renovación milagrosa de este crucificado fue un día de San Mateo (21 de septiembre), Según estos datos, la festividad del 15 de enero no está dedicada a la renovación milagrosa si no a otra festividad.

El señor de Tila tiene dos historias sobre su origen: la primera que han discutido muchos investigadores (Navarrete, 2000), (Josserand y Hopkins, 2007) y (Monroy, 2004), es que el señor de Tila es parte de la devoción del Cristo de Esquipulas en Guatemala y que el señor de Tila fue hecho en Guatemala por el mismo Quiriño Cataño, autor de la imagen del Crucificado de Esquipulas, sin embargo, esto también cae en conjeturas, ya que no se ha encontrado documento alguno que compruebe que el señor de Tila provenga del país vecino de Guatemala y que este escultor sea el autor de esta imagen. La segunda, forma parte de la historia oral del pueblo, en donde se señala que el señor de Tila fue el fundador del pueblo, porque se habla sobre un personaje que no reconocieron los indígenas choles porque se dieron cuenta que estaba vestido de manera diferente, el siguiente relato resume este evento:

Después de la fundación de Tila, los primeros habitantes empezaron a trabajar en la construcción de una iglesia. Cuando ponían los cimientos para comenzar a levantar el edificio, se apareció un misterioso hombre vestido de

blanco que observaba el desarrollo de la obra. El hombre le dijo que estaban construyendo la iglesia en una mala ubicación (un lugar llamado Misijá) pues el suelo estaba demasiado húmedo. Cuando se dieron cuenta de que estaba en lo cierto, trasladaron el poblado a otro sitio (Chulum). Años más tarde, al empezar la construcción de una nueva iglesia, el misterioso hombre se apareció otra vez y les dijo a los vecinos que esa tampoco era una buena ubicación porque ahí había muchos nidos de hormigas y que debían construir la iglesia en otro lado. Lo mismo sucedió una vez más en un tercer sitio (al pie de la colina donde hoy se encuentra Tila). Por último, al reconocer a Cristo en ese hombre, los habitantes se convencieron de que era mejor trasladar la comunidad a un sitio en lo alto de una inclinada colina, donde hoy está ubicada Tila; adoptaron a Cristo como su patrón, el Señor de Tila, y construyeron la Iglesia actual. Sin embargo, poco tiempo después de haber construido el santuario, llegaron habitantes de San Cristóbal de las Casas a saquear el templo. Cristo huyó de los saqueadores y se refugió en una cueva, en la montaña que está frente a la iglesia, del otro del valle, donde permaneció por varios años, hasta que con la ayuda de pobladores de Tabasco se logró finalmente restituir el Señor de Tila a su iglesia y recuperar parte de los bienes perdidos. Cuando la imagen de Cristo reapareció motu proprio en el santuario, ya se había transformado en un Cristo Negro; en la cueva quedaba otra imagen ennegrecida en forma de estalagmita (Josserand y Hopkins, 2007, p. 86-87).

Como se puede observar, el relato habla del señor de Tila como un líder, una persona que los acompaña en su peregrinar para lograr encontrar la tierra prometida, lógicamente este relato concluye con la aparición del crucificado en una cueva ubicada en un cerro que se le conoce como San Antonio, una elevación montañosa que se ubica al oeste del pueblo, además una estalagmita muestra el lugar exacto de su aparición. Ambas historias son importantes para la identidad de los choles del pueblo de Tila, pero a la vez nos conducen a señalar que la festividad del 15 de enero está dedicada a la aparición del señor de Tila en la región. Este argumento se debe a la fecha en que cae la fiesta y de acuerdo a algunos textos de fiestas indígenas, nos encontramos que la fiesta dedica al Señor de Tila cae en un veintena 5 llamada Tititl en el calendario Mexica y en el calendario Maya correspondería al mes Chen, ambos meses comparten etimologías

5 Como se sabe los calendarios mesoamericanos eran 2 de dos tipos para los mexicas eran el Tonalpohualli de 365 días y Xiuhpohualli de 260 días, en el área Maya serían el Tzolkin de 260 días y Haab de 365 días. El Tonalpohualli y el Haab estaban compuestos por 18 veintenas, en pocas palabras 18 meses de veinte días.

similares, ya que Tititl significa estirar, o estirar el vientre de una tierra vieja (Graulich,1999:233-252), ya que los mesoamericanos pensaban que la bóveda celeste se iba a destruir por los grandes vientos que hacían, por eso se utilizaban cuerdas para tratar de sostener la bóveda celeste y evitar el fin del mundo. Otro significado es la advocación de la luna, que dentro de la cosmovisión indígena representaba un gran recipiente de agua y que durante esas fechas en tiempo de sequía trataban de que el agua llegara pronto. La luna también simbolizaba una cueva, el vientre de nuestra madre, por eso las flores que representan al órgano femenino eran quemadas para que derramara el agua en la tierra.

Las cuevas simbolizaban y simbolizan lugares de fertilidad, el terminó Chen o Ch'en que está en lengua maya significa pozo o cueva y es el nombre del mes del calendario Maya Haab. Estos lugares aún funcionan para hacer peticiones de lluvias, son lugares húmedos y a la vez son las puertas al inframundo. Para los choles es donde habita el Yum Witz (Dueño del Cerro), el Yum Ch'en (dueño de la cueva), el Laj Mam (nuestro abuelo o ancestro), la relación que tiene este personaje dentro de la mitología chol y el señor de Tila es un claro sincretismo, esto se debe a que la estalagmita que se localiza en la cueva en donde apareció el crucificado de Tila aún se ve como una réplica de la misma escultura que está en la iglesia del pueblo y las estalagmitas son representaciones de los señores de la tierra. La fiesta del señor de Tila es una fiesta netamente indígena en donde participa todo el pueblo y que su función es la petición que se le hace a los señores de Tierra (Yum Witz) de tener buenas cosechas para el año, protección para el pueblo y para los encargados de las iglesias. El pueblo de Tila es conocido por tener una gran cantidad de curanderos y dentro de la cosmovisión Maya el patrono de los curanderos es el Yum witz o conocido como Mam, un personaje de aspecto viejo que vive en las cuevas, cerros y en la selva, el dueño y protector de los animales y que en versión nahua es el Tepeyóllotl (el corazón del cerro) nombre con el que se lo conocía a Tezcatlipoca (espejo humeante) y también patrono de los curanderos. El color negro representa lo que se envejece, lo que muera para volver a renacer, lo quemado, ya que es un claro ejemplo de lo seco, de lo que se le extrajo al agua, es por eso que la relación con el Cristo negro y el tizne o lo negro es una forma de ver el ciclo de la vida, todo lo que muere tiene que renacer, todo lo viejo tiene que volver a rejuvenecer como la tierra. La fiesta marca el inicio de la época de secas y asimismo el inicio de las peticiones de lluvias para las cosechas.

Comentarios finales

El señor de Tila es un cristo que ha tenido una larga historia con el pueblo Chol, al ser su guía y protector; además, su devoción es bastante conocida tanto en Chiapas, como en los estados vecinos, y ha conformado aspectos de la religión católica y la religión prehispánica, lo cual se ha traducido en que muchos devotos sean indígenas. El Crucificado de Tila es una manera de ver el sincretismo que se obtuvo durante el proceso de Conquista, ya que la aparición del señor de Tila sólo es parte de la oralidad de los pueblos choles de esta región; por ende, la escultura forma parte de los eventos importantes. Como vimos, el 15 de enero representa la festividad de la cueva y de las personas ancianas, al ser tiempo de secas. Nuestros antepasados prehispánicos siempre trataron de comprender a la tierra humanizándola, porque una tierra seca simboliza la vejez y el ciclo de la vida, la cual rejuvenecerá en los tiempos de lluvia. Para concluir, la mayoría de los encargados en la iglesia, al igual que los músicos tradicionales, son personas ancianas. Esta carga es importante, ya que al Crucificado de Tila lo ven como el hijo de Ch'uj Tiati y Ch'uj N'á, como al intermediario con los dioses supremos y curandero. Cabe desatacar que muchas personas son devotas a él porque los ha curado de diferentes enfermedades, aunque las peticiones más sagradas no las hacen en la iglesia, sino en la cueva donde apareció en tiempos de la Colonia. El dato más importante es el origen de la devoción del Señor de Tila a través de esta reliquia, que ha sido custodiada por los mismo principales de Tila y a durado mucho tiempo en poder de ellos, con eso nos hace vislumbrar que el Señor de Tila es parte de una religiosidad de hace muchos siglos y que fue a través de este procesos sincrético se tiene este pensamiento con Ch'oles del pueblo de Tila.

Referencias de Consulta

- Bassie, K. (2006). El proyecto de Jolja. Informe entregado a la Fundación para el Avance de los Estudios Mesoamericanos INC. (FAMSI). Florida. Disponible en <http://www.famsi.org/reports/00017es/index.html>. Consultado 13 de mayo de 2019.
- Bassie, K. Et al. (2015). The Ch'ol Maya of Chiapas. University of Oklahoma Press. 280 pp.

- Becerra, M. (1980). Nombres geográficos indígenas del Estado de Chiapas. Consejo Editorial del Estado de Chiapas. Chiapas, México.
- Becquelin, P. Et Al. (1979). Toniná, une cite maya du Chiapas. México, CEMCA.
- Bernal, G. (2008). Cuevas y pinturas rupestres mayas, “TI’IK WAY-NAL, EN EL LUGAR DEL ABISMO NEGRO”, en Arqueología Mexicana. Editorial Raíces. (93) XVI: 35- 40.
- Beyer, H. (1926). Las dos Estelas Mayas de Tila, Chis en El México Antiguo. Revista internacional de arqueología, etnología, folklore, prehistoria, historia antigua y lingüística mexicana, tomo II, núm.10. Talleres Gráficos de la Nación, México. p 249.
- Blom, F. (1923). Las ruinas de Palenque: Xupa y Finca Encanto. México, INAH.183 p
- Blom, F. (1990). En el lugar de las grandes aguas. GECH-CEFIDC-INAH-CO-NACULTA. TUXTLA GUTIERREZ. CHIAPAS. 231 pp
- Blom, F. Et Al. 2012. Tribus y Templos. México, Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos indígenas. 662 p.
- Corzo, C. (1976). Toponimia chiapaneca o Jardín de los nombres geográficos de Chiapas. Gobierno del Estado de Chiapas. México
- Declercq, S. (2016). “Tlillan o el “Lugar de la negrura”, un espacio sagrado del paisaje ritual mesoamericano” en Estudios de Cultura Náhuatl, 51, enero-junio 2016. 67-110 pp.
- De La Garza, M. (2007). “Palenque como Imago mundi y la presencia en ella de Itzamná” en Estudios de Cultura Maya. Vol. 30. IIF-CEM-UNAM. Ciudad de México.
- De Vos, J. 1988. La paz de Dios y del Rey. La conquista de la selva Lacandona (1525-1821). 2ª ed., Secretaria de educación y cultura de Chiapas- Fondo de Cultura Económica.504 p.
- De Vos, J. 2010. Fray Pedro Lorenzo de La Nada. Misionero de Chiapas y Tabasco. FCE – CIESAS. Mexico: 134.
- De Vos, J. 1990. No queremos ser cristianos. INI-CONACULTA. México. 211 pp. México.
- Graulich, M. (1999). Fiestas de los pueblos indígenas. Las fiestas de las veintenas. Instituto Nacional Indigenista INI. México. DF

- Gutiérrez, J. Et Al. (2013). “La maldad y los malos espíritus están en el aire y en las personas: curanderos, brujos y nahuales entre los cho’ les de Tila, Chiapas” en *Los sueños y los días. Chamanismo y nahualismo en el México actual*. Vol. II. Pueblos mayas. Miguel A. Bartolomé- Alicia M. Barabas (coord). Etnografía de los pueblos indígenas de México- serie ensayos. INAH-CONACULTA
- Gutiérrez, J. Et Al. (2015). “Rituales de agricultura y agua en el mundo Chol”. *Develando la tradición en Procesos Rituales en las comunidades indígenas de México*. Vol: 1. Lourdes Báez Cubero (Coord). Etnografía de los pueblos indígenas de México- INAH- CONACULTA.
- Gutiérrez, J. Et Al. (2015). “Chuj’ tiat hizo Row Wan y le dio la cueva. Planos del mundo, entidades sagradas y vida cotidiana entre los choles de Tila” en *Creando mundos entrelazando realidades. Cosmovisiones y mitologías en el México indígena* Vol: 1. Catherine Good Eshelaman y Marina Alonso Bolaños (coord). Etnografía de los pueblos indígenas de México- serie ensayos. INAH-CONACULTA.
- Hermann, M. (2008). “Religiosidad y bultos sagrados en la Mixteca prehispánica” en *Desacatos*, núm.27, mayo-agosto 2008, pp.75-94. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- INEGI. (2013). <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/cem05/estatal/chs/m096/index.htm>. Consultado el 30 de Mayo de 2019.
- Josseran, K et al. (2007). “Tila y su Cristo Negro: historia, peregrinación y devoción en Chiapas, México” en *Mesoamérica Revista*. Estados Unidos. (49): 82-113.
- López , A. (2003). *Los Mitos del Tlacuache. Caminos de la Mitología Mesoamericana*. UNAM-IIA. México.
- López , A. (2013). *Cuando Cristo andaba de milagroso: La innovación del mito colonial*. en *De hombres y dioses*. (Coordinado por Alfredo López Austin y Xavier Noguez) P.P 203-224. 2 Ed. Zinacatepec. Estado de México. El Colegio Mexiquense, A.C. Gobierno del Estado de México: El Colegio de Michoacan, A.C., 2013.
- Meneses, M. (1997). *K’uk’ Witz: cerro de los Quetzales: una aproximación a la cultural Ch’ol*. Gobierno del Estado de Chiapas, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Chiapas, Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas. Chiapas, México: 247.

- Monroy, F. (2004). Tila, santuario de un cristo Negro en Chiapas. Centro de Estudios Mayas. UNAM, México.
- Morales, J. (1999). Antigua palabra narrativa indígena ch'ol. México D.F, Plaza y Váldes editores.
- Moreno , D. (2013). Xi'bajob y Wäyob: espíritus del mundo subterráneo, permanencia y transformación del nahualismo en la tradición oral ch'ol de Chiapas. Tesis que para obtener el grado de Maestría en Estudios Mesoamericanos.
- Navarrete , C. (1999). La Iglesia Colonial de Quechula, Chiapas: Un trabajo pionero de Arqueología Histórica en XII Simposio de Investigaciones Arqueológicas en Guatemala, 1998 (editado por J.P. Laporte y H.L. Escobedo), pp.729-744. Museo Nacional de Arqueología y Etnología, Guatemala.
- Navarrete , C. (2000). El Cristo Negro de Tila, Chiapas en Arqueología Mexicana. Vol. VIII, Núm. 46. Noviembre-Diciembre, Editorial Raíces. México. Pp.64-65.
- Navarrete , C. (2010). "Esquipulas: origen y difusión de un cristo negro en Mesoamérica." http://www.hcentroamerica.fcs.ucr.ac.cr/Contenidos/hca/cong/mesas/x_congreso/cultura/esquipulas-religion.pdf. Consultado el 25 de Agosto del 2014.
- Navarrete , C. (2013). En la diáspora de una devoción. Acercamientos al estudio del Cristo Negro de Esquipulas. México. UNAM-IIA.
- Navarrete,C. Et Al. (1993). Un catálogo de frontera. Esculturas, petroglifos y pintura de la región media del Grijalva, Chiapas. UNAM. Instituto de Investigaciones Filológicas. México. D.F.
- Núñez, F. Et al. (1988). Constituciones diocesanas del Obispado de Chiapa. Universidad Nacional Autónoma de México. 836 p.
- Olivier, G. (2018). Tezcatlipoca burlas y metamorfosis de un dios Azteca. FCE. Ciudad de México. México. 578 pp.
- Pérez, J. (1993). Los choles de Tila y su mundo. México, Gobierno del Estado de Chiapas, Instituto Chiapaneco de Cultura. 345 p.
- Ricard, R. (2013). La conquista espiritual de México. Ensayo sobre el apostillado y los métodos misioneros de las órdenes mendicantes en la Nueva España de 1523-1524 a 1572. FCE. 491 pp.

- Ruz, M. (Coord.) (1994). Tabasco en Chiapas. Documentos para la historia tabasqueña en el archivo Diocesano de San Cristóbal De Las Casas. Cuadernos no. 23. UNAM-CEM-III. México.
- Sheseña, A. (2007). “Los textos jeroglíficos mayas de la cueva de Jolja”, Chiapas en Mesoweb: www.mesoweb.com/es/articulos/shesena/Jolja.pdf. Consultado el 13 de mayo de 2014.
- Sheseña, A. (2008). “Don Juan: Una divinidad de raíces prehispánicas entre los actuales Ch’oles de Chiapas” en Estudio del patrimonio Cultural de Chiapas, Colección Selva Negra. Alejandro Sheseña Hernández, Sophia Pincemin de Liberos, Carlos Uriel del Carpio Penagos, (Coords.). Tuxtla Gutiérrez Chiapas, UNICACH. 173- 208.
- Ximénez, F. (1971). Historia de la provincia de San Vicente de Chiapa y Guatemala, orden de predicadores. Compuesta por el reverendo padre predicador general Fray Francisco Ximenez. Cuarta parte (Libro sexto). Sociedad de Geografía e Historia de Guatemala. Guatemala.
- Zebadua, E. (2011). Breve historia de Chiapas. FCE. México.

Educación y comunicación popular en contextos interculturales

*Alfredo Rajo Serventich*¹

*Leticia Cervantes Naranjo*²

Introducción

La educación popular, además de la comunicación de la misma adjetivación, emerge con gran fuerza en las décadas de los años sesenta, setenta, ochenta y noventa del siglo pasado, en el marco de las luchas por la liberación nacional y social, en varios países latinoamericanos.

En circunstancias en las cuales se aprecia la irrupción de nuevos actores sociales o la reconfiguración ideológica y política de otros de tiempo atrás, presentes en los escenarios continentales, adquieren ingente prominencia los aportes de la educación y comunicación de nuevo tipo, ancladas ambas en lo popular.

A través del impulso de destacados pensadores y gente de acción de nuestra geografía, como Mario Kaplún y Paulo Freire, se nutre el enfoque intercultural en las diversas actividades y concepciones formativas en los más diversos ámbitos, desde lo informal a lo formal.

En esta última dimensión de la educación, en la reciente carrera de Comunicación Intercultural de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), nos proponemos desarrollar una currícula que potencialice los vínculos de la universidad con las comunidades que brindan sentido a su ser.

En el presente capítulo, como parte del proceso de la forja de la nueva licenciatura, presentaremos los antecedentes de la educación popular en América Latina; a Paulo Freire como importante exponente del pensamiento emancipador y la interculturalidad; cómo la comunicación popular y la comunicación intercultural se traducen en un puente hacia lo comunitario; las afinidades con la perspectiva de la comunicación indígena; el sentido del diseño curricular de la licenciatura en comunicación intercultural y, finalmente, el aspecto situacional de la educación popular e intercultural en la propuesta curricular.

1 Universidad Intercultural Indígena de Michoacán. Correo: alfrajo@gmail.com

2 Universidad Intercultural Indígena de Michoacán. Correo: leticiacerv@gmail.com

Antecedentes de la educación popular en América Latina

La educación popular en América Latina, en su versión contemporánea, se viene gestando desde el fin de la segunda guerra mundial. Es de destacar que esta circunstancia se vio permeada por diferentes procesos: el principio del fin del mundo colonial con la consecuente descolonización de diversos enclaves del mundo colonial en Asia y África; la afrenta a la humanidad de los diversos genocidios contra la población judía, gitana y gente con preferencias sexuales diferentes; el estatuto de esclavo impuesto a varios pueblos por la barbarie nazifascista; y el conjunto de delitos de lesa cultura que impulsaron personeros de los regímenes antes citados.

En América Latina, con el impulso desarrollista del Estado marcado por el modelo keynesiano, se bregó por la mejora en la calidad de vida de la población. En ese sentido, se consideraba a la educación como un bien que se podía extender a toda la población. Fueron años en que se propició la extensión de los servicios educativos a toda la población, con el efecto consecuente de que los hijos de las clases populares pudieron acceder a la educación formal por primera vez, con variantes en cada país.

Habían existido antecedentes a lo anterior, como las propuestas educativas de Domingo F. Sarmiento (1811-1888) en Argentina, Simón Rodríguez (1769-1854) en la antigua Gran Colombia y Justo Sierra (1848-1912) en México, todas experiencias virtualmente formuladas en el siglo XIX. Estos pensadores en materia de educación plantearon una variedad de imperativos, con la atención en las sociedades de su tiempo.

Sarmiento, creador de la dicotomía “civilización contra barbarie,” proyectó una educación que atendiera su horizonte civilizador en Estados Unidos y en los países europeos de raíz protestante; mientras que en el bando no civilizado ubicaba a los españoles, indígenas y poblaciones de origen africano. Interlocutor del pedagogo estadounidense Horace Mann, fue tanto su interés que impulsó el traslado a suelo argentino de maestras estadounidenses. En Sarmiento vemos una preocupación por dotar a la educación de un sentido político, en pos de ir construyendo una realidad nacional todavía no muy definida en su tiempo. Es en gran medida el avatar de las nuevas élites políticas latinoamericanas que pretenden construir la nación mediante el Estado. Al no haber lealtades a la organización estatal y no existir una idea clara de nacionalidad, Sarmiento brega por la

construcción de un vehículo: la educación popular, como se denomina una obra suya que data de 1849. Era una forma de uniformar a comunidades migrantes y grupos sociales resistentes a las nuevas circunstancias poscoloniales a la nueva realidad. Todo ello, mediante un esquema de incorporación de los más posibles al beneficio de la educación. La idea de este pedagogo y político era forjar una cultura, con la desaparición de las demás existentes en su momento.

Sarmiento, en la mencionada obra, hablaba de la existencia en el denominado “mundo cristiano” de un sistema de educación popular desde la cuna y extendido a lo largo de la vida (Sarmiento, 2011),

La educación era entonces un factor que permitiría a los pueblos americanos, para Sarmiento, recorrer los senderos para arribar a un Estado similar al de los países de Europa protestante y Estados Unidos.

Simón Rodríguez, ya en el siglo XVIII, brindaba las pautas para un pensamiento liberador contra los prejuicios coloniales. Una de sus preocupaciones era la educación de los por él llamados “desarrapados.” Según Baraldi, sería el equivalente a quienes hoy se denominan marginados, pobres o excluidos. Baraldi ve en Rodríguez un continuador de Comenio, quien a su vez veía como designio nodal de la pedagogía “Enseñar todo a todos”. La educación era vista como un agente para los cambios sociales. Simón Rodríguez, en ese contexto, demostraba su originalidad al tratar el problema de la ignorancia al definir que “El hombre no es Ignorante, porque es POBRE, sino al contrario.”

El poder de la educación popular, para Simón Rodríguez, tutor intelectual de Simón Bolívar, era determinante para el desarrollo. Sin educación popular, para el pensador y pedagogo caraqueño, no habría verdadera sociedad (Baraldi et. al. S/F).

Desde otra trinchera, con intereses contrapuestos, Justo Sierra en México, ya avanzado el siglo XIX, propuso enseñar lenguas indígenas a maestros como el vehículo para la destrucción de las mismas. Todo ello para fortalecer el idioma castellano, que para Sierra era agente de civilización, además de auténtica lengua nacional (Robichaux, 2007). No es trivial que haya sido una de las inteligencias más nítidas del siglo XIX, fundador de la Universidad Nacional (1910) y pilar de una de las más interesantes discusiones de fines del decimonono en torno a la educación científica y sus falacias; los indígenas fueran opuestos en primer orden para cometer culturicidio.

Recapitulando, vemos que el término de educación popular se viene gestando en América Latina desde mediados del siglo XIX, aunque la preocupación por la educación del pueblo se puede localizar desde la época de la Ilustración en estas tierras. Era para muchos pensadores tarea urgente para homogeneizar la población, ya fuera por su origen autóctono o proveniente de la migración europea, sin muchas afinidades con las comunidades ya existentes y sin vínculo o lealtad con respecto al Estado.

Ya para principios del siglo XX, dos españoles del bando liberal progresista emprenderían acciones culturales hacia América Latina: Adolfo Posada y Rafael Altamira. Ambos desarrollarían la idea de los intercambios académicos y culturales insertos en una trama más amplia. Altamira, docente de la Universidad de Oviedo, realizaría una gira de varios meses por América Latina (1909), donde visitó Argentina, Uruguay, Chile, Perú, México, Estados Unidos y Cuba, impartió cerca de 300 conferencias, recibió ocho doctorados *honoris causa* y estableció contactos tanto con comunidades migrantes, gobiernos y a la vez con grupos populares. En términos del tema que nos convoca, la importancia de este académico proveniente de Oviedo es que introduce la idea de extensión universitaria que, a su vez, importa desde Alemania. Es uno de los más fervientes adeptos a la educación de los trabajadores, muy extendida en México en décadas siguientes, quizá en mucho por su influjo. Retomaba en parte las posturas del médico español Santiago Ramón y Cajal (1852-1934), para quien las aulas debían suplir a las barricadas.

No se puede dejar de pensar en un coetáneo mexicano de estos intelectuales españoles, José Vasconcelos, quien hacia 1926 fue Secretario de Educación Pública. Desde esta instancia impulsa las misiones culturales derivadas de la Casa del Estudiante Indígena.

Según refiere Skirius, antes de la revolución, en el año 1909, ya Vasconcelos expresaba su preocupación por la educación de las masas (Skirius, 1982). En ese marco destaca la urgencia de superar la situación de ignorancia y pobreza de las masas mediante la educación. Vemos así una larga trama que se extiende desde Simón Rodríguez de la educación como vehículo para el mejoramiento social y cultural del pueblo.

Es así que la educación está provista de centralidad por parte del Estado, a la que el pensador oaxaqueño define como la principal empresa del estado (Ocampo, 2005).

Según la historiadora Josefina Vázquez, las dimensiones de la educación emprendidas por Vasconcelos eran variopintas; recalaban en el carácter popular del modelo a emprender; se infiere. Por una parte, al reconocer a la educación indígena como el vehículo para asimilar a una población que se consideraba marginal (Ocampo, 2005). El tema del campo en una revolución que había recibido el nominativo de popular, rural, agraria y espontánea según se desprende del historiador británico Alan Knight (Knight, 1989). Por ello, la perspectiva de Vasconcelos era que la educación rural debía mejorar las condiciones de vida en el campo. Por los demás, en aras de un ideal industrializador, debía impulsarse la educación técnica para lo urbano, además de la creación de bibliotecas populares (Ocampo, 2005).

Cómo se ha venido manifestando, la tradición de la educación popular en América Latina tiene dos grandes fuentes: el Estado y la Sociedad. Adhesión de los pueblos a los ideales de la Ilustración en el continente; anhelos liberadores de las tradiciones monárquicas y autoritarias; secularización de la sociedad; consolidación del estado -nación; aspiraciones de justicia de los de abajo, los procesos de liberación nacional y social provenientes de los movimientos descolonizadores de la segunda posguerra del siglo XX han sido procesos que han marcado a la educación popular.

De la mano de lo anterior, los movimiento de escolarización progresiva y de alfabetización emprendidos por varios gobiernos latinoamericanos, así como el acceso a espacios públicos de fuerzas de izquierda en los ámbitos de los gobiernos locales y nacionales, posibilitaron la emergencia de una educación popular que transitó de los movimientos sociales a la implementación de políticas públicas que profundizaron el carácter emancipatorio de dicha modalidad educativa.

La política de apoyo a la diversidad de las recientes décadas, junto con la emergencia de los movimientos indígenas e interculturales, ha sido un sustrato de una nueva educación popular.

En este marco, en lo enunciado en los dos últimos párrafos, se pretende dar una lectura novedosa de las ideas de Paulo Freire, como uno de los principales patrocinadores de la educación popular e intercultural en nuestro continente.

Actualmente, la educación popular imbricada con la interculturalidad pasa por una mirada comprehensiva del otro, del diverso. Puntos ya formulados en su tiempo por Paulo Freire, que hoy adquieren un nuevo vigor. Por ello, es menester repensar al pensador brasileño al calor de las

circunstancias contemporáneas. Una de las dimensiones de éstas son los procesos de etnización de la política acompañados de una nueva asunción de la conciencia étnica acompasados por una paulatina reindianización de diversas sociedades.

Luego de la llamada década de ajuste estructural entre los años setenta y noventa del siglo pasado, observamos como sucede una lenta recuperación del tejido social y las esperanzas emancipadoras, luego de la crisis del Estado desarrollista que sucedió a la crisis de la deuda externa.

Ante un Estado que privatizaba diversas empresas antaño de su propiedad y el empuje contra la educación pública, circunstancias todavía presentes en nuestra realidad, se cuestionó esa máxima de larga data de una educación para todos en pos de mercantilización de la misma. En ese marco, la educación popular se vio recluida a espacios testimoniales, a veces de las organizaciones sociales, mientras avanzaba a ritmo que parecía incontenible la educación privada, con cierto olvido de los pensadores de la educación popular o, por lo menos, algunas posturas que desvirtuaban sus aportes, mediante una desnaturalización de sus prácticas al reducirlas solamente a su eficiencia, es decir, privilegiando lo instrumental. No era raro entonces, el desarrollo de talleres de educación popular con el fin de modernizar la educación o, dicho de manera más cruda, proscribir derechos al reducir a la educación popular al mero terreno metodológico.

Pero, si parafraseamos a Gramsci, todo modo de reproducción de la vida cultural puede traer en sí la semilla de su propia destrucción, esos intentos de homogeneizar la población y desentenderse de la responsabilidad social, sin querer quizá, dieron aire a nuevos impulsos educativos. Tal es el caso de la misma gestión de Freire como responsable de la política pública en la municipalidad de Sao Pablo, Brasil, en la última década de su vida, cuando la educación popular adquirió dimensión de política pública.

Y, nuevamente, la educación popular transitó de la sociedad al Estado. En párrafos próximos, ponderaremos si la educación popular está viviendo en los últimos años un reflujó con el crecimiento de la barbarie instrumental del arribo de la ultraderecha a gobiernos nacionales en América Latina, con la irradiación de una suerte de amnesia histórica.

Paulo Freire el pensamiento emancipador

Aunque se suele relacionar a Paulo Freire con la educación popular, hay un conjunto de preocupaciones que vienen de larga data, desde la época de la Ilustración en nuestro continente que están vinculadas con la educación popular. El pensador brasileño puede ser un referente ineludible, pero el mundo de la educación popular puede ser mucho más amplio.

Según Marcela Gajardo (1985), en América Latina no se puede afirmar, en estricto sentido, que exista una educación popular. La argumentación de esta autora se sostiene en que el servicio educativo no se extiende a toda la población. Otro de los obstáculos señalados por la autora, es que tampoco la educación popular se considera “como una actividad vinculada a procesos de participación social, económica y política cuya base de sustentación se encuentra en un orden social basado en principios de igualdad en el acceso a los beneficios del trabajo y el poder social” (Gajardo, 1985).

En lo que hay cierto consenso es que la educación popular puede ser considerada un producto original latinoamericano. Entre sus circunstancias e imperativos han estado la lucha contra las dictaduras amparadas en la Doctrina de la Seguridad Nacional, patrocinada por el complejo económico militar estadounidense en la época de la guerra fría, los procesos de democratización vividos, en nuestra América, cuando enfrentó la crisis del anterior modelo de dominación, el servicio prestado a gobiernos revolucionarios en la década de los setenta del siglo pasado, como es el caso de Nicaragua, o las respuestas populares a los embates neoliberales (Cfr. Moro, S/F).

Según Wenceslao Moro, el momento fundacional de la educación popular es a fines de los años setenta del siglo pasado. Considera a Paulo Freire un antecedente de la misma, al pedagogo brasileño le adjudica otras dimensiones como son: educación liberadora, educación para la libertad, educación concientizadora, educación dialogal. Cabe destacar que este autor observa en Freire uno de los pensadores más influyentes en la educación popular (Moro, W, S/F).

Los referentes que enmarcan la obra de Freire son: la teología de la liberación cristiana, el marxismo, sobre todo, en sus concepciones de formación popular que imbricaron procesos de liberación nacional y social en la segunda posguerra mundial. En América Latina, entre los años sesenta y noventa del pasado siglo, era necesario un pensamiento que guiara la

acción en contra del subdesarrollo, los rezagos políticos, formas arcaicas de propiedad, entre otros aspectos. Fue en ese periodo cuando se quiso hacer realidad la máxima de José Martí, de “ser cultos para ser libres”, y dicho horizonte se veía posible a través de los procesos educativos, sobre todo informales, y a su vez, dentro de ellos los programas de alfabetización y educación para adultos.

Moro ve en la educación popular una clase de revolución en la esfera de las subjetividades, de carácter integral, en cuanto son capaces de propiciar un estrecho contacto entre el pensar y el hacer. Es conveniente entender que al interior de ellas, es muy importante la presencia la esfera del sentimiento y la sensibilización.

Al mismo tiempo, la subjetividad se vincula con la memoria histórica y esta, es relevante en cuanto a la recuperación de las tradiciones populares y sus expresiones culturales. Hay en ellas un frente en el cual se van forjando símbolos que convocan a la lucha, la resistencia y la rebeldía como actitud vital colectiva (Moro, S/F). Es preciso destacar que esto es vital en el mundo de la educación y comunicación popular ante el embate de homogeneizaciones culturales y estereotipos provenientes de la cultura dominante.

Otro aspecto abordado por Moro, es —lo que podríamos considerar— la plenitud y la satisfacción de las luchas. Este autor define estas circunstancias como la mística de hacer que la gente se sienta bien en sus emancipaciones. Esta mística es muy pertinente, aunque debemos reconocer que ha sido integrante de diferentes momentos históricos. No debemos olvidar al patriota y revolucionario comunista Julius Fucik (1903-1943), cuando afirmó que había vivido e iba a morir por la alegría, y que la tristeza no se asociara jamás a su nombre. Esto plasmado ante la muerte inminente a manos de los verdugos nazis (Fucik, J, 1985).

Simultáneamente, Moro retoma al revolucionario italiano Antonio Gramsci, al considerar a la educación como un “proceso político-pedagógico” (Moro; W, S/F). La concepción del bloque hegemónico y el alternativo al dominante, es muy útil para identificar procesos que sirvieron de sustrato en las luchas de liberación y autonomía de los pueblos. Desde aquellos lejanos años sesenta del siglo pasado, en que Freire asociaba pensamiento con acción transformadora hasta estas primeras décadas del presente siglo, en las cuales, asoman formas nuevas y se fortalecen a la vez, tradiciones que conjugan alternativas de conciencia comunitaria.

Esta también, es una tarea ingente de la educación popular: reconocernos como animales políticos, de acuerdo a la acepción clásica. Esto es una postura ética que puede contribuir al moldeamiento que ha tenido el sistema llamado “neoliberal”. Uno de los éxitos de este sistema ha sido recluir a los seres humanos en su vida privada. Recuperar esa noción y concepción de lo colectivo parece tarea colosal, aunque insistir la práctica sin reflexión puede ser una forma de ingenuidad. De ahí la necesidad de potenciar experiencias y socializarlas en busca de las concientizaciones.

Delgado Tomé abunda sobre la importancia y el significado de la sistematización para Paulo Freire. Fortalecer actores sociales, potenciar ambientes de participación, producción cultural, comprensión dialógica de los contextos, así como de las prácticas sociales y cambios de mentalidades son elementos fundamentales de la complejidad del pensador brasileño. (Delgado Tornés, A, 2011:20). A todo ello, el encuentro multicultural, la solidaridad, la comunicación y la autonomía salen fortalecidas (Delgado Tornés, 2011:20).

Paulo Freire, la interculturalidad

La interculturalidad aparece en el universo de Freire en diferentes momentos y lugares. Una hipótesis es, que Freire como pensador siempre tuvo la mirada en las circunstancias de un mundo cambiante, lo que lo llevaba a plantear respuestas a nuevos retos como el de la diversidad y una sociedad que anhelaba ser cada vez más intercultural. Por ende, la curiosidad profunda del mundo que lo rodeaba, el diálogo de saberes, y la preocupación por los otros son constantes en su pensamiento. (Agudelo Cely y Estupiñán Quiñones, 2009: 87). Una frase de Freire es altamente reveladora: “El diálogo es ese encuentro de los hombres, mediatizado por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en una mera relación yo-tú” (Agudelo Cely y Estupiñán Quiñones, 2009: 89).

Si reconocemos la interculturalidad como la llave, al mismo tiempo que el sentido de una democracia avanzada, podremos reflexionar sobre Freire como uno de los principales impulsores del acto de educar para la democracia y la inclusión, como sentidos de la emancipación de los seres humanos y las comunidades.

Y la importancia que daba al hecho educativo, sitúa su concepción que la práctica docente está desarmada si solamente se nutre de pragmatismo.

Es ahí, la invitación permanente que realiza Freire de teorizar a partir de la práctica.

Esa práctica docente debe estar alejada de la educación bancaria, un concepto clásico de la producción *freiriana* intercultural que propone la reflexión docente sobre la importancia de respetar los saberes de los otros, de las clases populares, la práctica comunitaria de los mismos, entre otros aspectos relevantes (Agudelo, 93).

Es muy pertinente un párrafo de una declaración de Ana María Araujo Freire, esposa del educador, citada por Agudelo:

Freire se forja, por la praxis vivida, como pedagogo del oprimido incluso sin haber escrito la *Pedagogía del oprimido* porque partía del saber popular, del lenguaje popular, de la necesidad popular, respetando lo concreto y lo cotidiano de las limitaciones de ellos. Además, no se quedaba en el punto de partida, sino que presentaba una propuesta de superación de este mundo de sumisión, de silencio y de miserias; señalando un mundo de posibilidades. (Agudelo, 96)

Se observa que el pensamiento de Freire ha permitido desembocar en un tipo de gran laboratorio para la implementación de políticas educativas, inclinados a la emancipación y autonomía de las comunidades.

Un caso sugerente es el boliviano, por el papel protagónico asignado inicialmente, al indígena en la construcción de utopías y sueños colectivos. El pensador es abordado a través de un conjunto de dimensiones, el carácter cultural de una revolución, como elemento de autenticación y la naturaleza humana, en tanto seres de transformación y no de adaptación. (Asamblea Intermedia De Bartolina Sisa a Mélida Amaya Montes y Monseñor Romero, 2010: 13).

Esto implicaba una ética del quehacer educativo que finalmente, Freire planteaba dilemas que la modernidad “enseñoreaba” como el pensamiento del *status quo*. Fue muy crítico al respecto de fortalecer una pedagogía de la esperanza y de la autonomía en sus últimas obras. Fue un pensador de combate. Como tal criticaba y atacaba el pensamiento conformista. Dentro de él, las definiciones de neoliberales y neoconservadores que sostenían que “las cosas eran así porque no pueden ser de otra forma” (Verdeja, M: 226).

Como en otro momento se ha comentado, Freire no inventó la educación popular, pero sentó las bases para la misma. Se puede referir cierta analogía con respecto a la educación intercultural. Su fuerte arraigo marxista y el compromiso cristiano con los pobres nos muestran un pensador

que como tal, es sumamente creativo, en pos de aquella tesis fecunda de Marx: “Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo.”

La comunicación popular y la comunicación intercultural: un puente hacia lo comunitario

El ejercicio y la práctica profesional de la comunicación requieren comprender que en todas las sociedades humanas es preciso atender que, en la integración de saberes, habilidades y valores, el ser humano ha visto siempre enriquecido su acervo gracias al encuentro con diferentes culturas. La pluralidad de opiniones y de ideas ha permitido que la comunicación humana se revolucione y, con ella, la propia vida del ser humano.

El intercambio de ideas no solo ha implicado la simple expresión de movilizaciones sociales y políticas, sino que ha permitido la construcción de nuevos espacios físicos, estableciendo las bases para la construcción y modificación de leyes para todos los sectores en la búsqueda de una sociedad igualitaria.

Durante los últimos años se observa una relación entre lo popular y la interculturalidad, destinados a encontrarse en algún punto de la historia de las ideas, a partir de un nuevo modelo de comunicación: la comunicación intercultural, un puente hacia el fortalecimiento comunitario. Esta parte del capítulo, presenta un breve recorrido por la perspectiva general de la comunicación popular y el concepto de interculturalidad, que sienta las bases para una propuesta formativa en el diseño curricular de la licenciatura en Comunicación Intercultural.

Uno de los precursores de la comunicación popular sin lugar a dudas fue Mario Kaplún, quien desarrolla el concepto desde la perspectiva de la educación popular, que pone énfasis en los procesos para transformar conciencias (a eso que Pablo Freire llamaba “educación liberadora o transformadora”); una comunicación que se construye desde la realidad de la comunidad, de su experiencia, desde su práctica social, desde la colectividad, donde los sujetos tradicionalmente excluidos de la toma de decisiones asumen en sus manos a partir de la participación democrática su libre desarrollo desde su realidad.

En nuestra región latinoamericana, Freire y otros educadores, así como comunicadores populares imprimen en su práctica una clara orientación

social, política y cultural como instrumentos para la transformación de la sociedad.

La comunicación popular, como lo refiere Amarti Mirta et. al. (2015) a diferencia de otros objetos de estudio, se define en sus inicios no por su estatuto epistemológico, sino por una praxis histórica: una historia social y política de intervención, investigación-acción y reflexión que la conlleva más tarde a sistematizar su práctica como lo enmarca el modelo pedagógico de Pablo Freire acción-reflexión-acción, que tradicionalmente se dio fuera de la institucionalidad académica; sin embargo, hoy constituye un aporte a la disciplina científica. Por lo tanto, los estudios deben partir desde el plano teórico y práctico para asumir en serio la comunicación popular; misma que promueve las distintas experiencias culturales, sociales y políticas en torno a una comunicación cuyo horizonte, es la producción de un tipo de relacionamiento comunitario que busca la transformación social, “la necesidad fundamental que tiene el educador popular de comprender las formas de resistencia de las clases populares, sus fiestas, sus danzas, sus juegos, sus leyendas, sus devociones, sus miedos, su semántica, su sintaxis, su religiosidad” (Freire, 1996: 54); en donde los hombres y los pueblos sienten la necesidad de participar, ser actores, protagonistas de su transición social en un proceso formativo que los lleva a reclamar su derecho a la participación, y, por lo tanto, a la comunicación popular.

Es aquella que partiendo de la cultura y necesidades de los grupos, transforma las características de la comunicación dominante; donde emisores y receptores intercambian continuamente sus posiciones; aquella que está definida prioritariamente para la participación de todos los sujetos que en ella intervienen, sobre todo aquellos a los que más directamente les atañe el proceso en el que están incluidos (Merino, 1988:19).

A la comunicación popular no la podemos entender sin su estrecho vínculo y complementariedad con la educación popular, que se define y conceptualiza a partir de su propia praxis y la sistematización de su reflexión, misma que posee puntos en común con la interculturalidad, teniendo varios conceptos en debate y en construcción; por lo que abordaremos el término a partir de algunos elementos que han articulado su definición como la interacción entre culturas diversas con el reconocimiento a las diferencias; a partir de la perspectiva de la comunicación, la interculturalidad es el proceso de comunicación entre diferentes grupos humanos, con diferentes costumbres, siendo la característica fundamental: “la horizontalidad”, es

decir, que ningún grupo cultural está por encima del otro, promoviendo la igualdad, integración y convivencia armónica entre ellas.

La interculturalidad se puede describir en términos estáticos y dinámicos: se describe estáticamente cuando se utiliza para describir una situación comunicativa en la que se ponen en contacto dos (o más) individuos que se perciben el uno al otro como pertenecientes a distintas culturas; se describe dinámicamente cuando se utiliza para describir los mecanismos que se ponen en funcionamiento en esa interacción comunicativa y, especialmente, para que esa comunicación sea efectiva. Por ello, la interculturalidad es situacional frente a la pluriculturalidad (que es cognitiva) y la multiculturalidad (que es social) (Trujillo, 2005:33).

Como lo refiere Walsh (2008), la interculturalidad se entiende como una herramienta, un proceso y proyecto que se construye desde los propios sujetos, en contraste a la perspectiva funcional que se ejerce desde arriba. Es ante todo un compromiso con los sujetos sociales que buscan contribuir a rediseñar el mundo desde la pluralidad cultural, desde la resistencia y desde lo reflexivo en todos los sectores de la sociedad, puesto que “propone un reaprendizaje de lo individual para colocarlo en el centro de los procesos de humanización” (Álvarez, 2009:95).

La concepción popular tanto en la educación, la comunicación y la interculturalidad coinciden en diversos principios y conceptos; entre ellos, el reconocimiento del otro, equidad, pluralidad y entendimiento de saberes y conocimientos. A pesar de que en el proceso del respeto entre lo diverso se generen conflictos, se pretende que estos se resuelven mediante el diálogo y escucha mutua en la horizontalidad de la comunicación.

La interculturalidad y la comunicación popular colocan desde una perspectiva crítica a esta gran diversidad en procesos de resistencia, de transformación social y de posicionamiento político desde la mirada de muchos movimientos sociales, “que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación” (Lois, s/f).

Se busca la construcción de humanidad desde la participación comunitaria y colectiva para superar las condiciones de dominación y explotación desde la construcción del diálogo constante con el otro; asimismo, de la comunicación intercultural, entendida como lo refiere Martín-Barbero

(1983), a partir del dialogo entre los sujetos como productores de sentido y no solamente desde los medios de comunicación masiva.

Los aportes teóricos y prácticos de María Cristina Mata, Mario Kaplún, Alfredo Paiva, Martín Barbero; entre otros investigadores de la comunicación popular, coinciden en señalar que la comunicación y la educación popular son procesos de humanización y de libertad, dotando al receptor de capacidad de dialogo y critica, principios que se fomentan en la comunicación intercultural como práctica social para transformar la realidad de los sujetos.

La comunicación intercultural, desde el puente de la comunicación popular, “traza un camino que no se limita a las esferas políticas, sociales, y culturales; sino que cruza con las del saber, el ser y la vida misma” (Lois, I., s/f). Además, se preocupa por las prácticas comunicacionales de resistencia, de los movimientos sociales, de los pueblos originarios, que se convirtieron en protagonistas y gestores comprometidos del cambio social e impulsores de los procesos interculturales.

Una comunicación intercultural tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica; como un derecho del individuo y de la comunidad en términos de inclusión, acceso, participación y pluralidad.

Afinidades con la perspectiva de la comunicación indígena

La comunicación intercultural y la comunicación popular comparten caminos con la perspectiva de la comunicación indígena, dado que se ha reconocido la exigencia a quienes por generaciones nunca habían tenido voz ni habían sido escuchados, por lo que se han generado espacios para los pueblos originarios con procesos de comunicación propios donde comparten su pensamiento, su cosmovisión y cultura que desencadenan procesos participativos generando así, formas democráticas de comunicación.

El hilo conductor de la praxis de la comunicación intercultural-popular-indígena, es reafirmar que los contenidos deben ser producidos de forma participativa y comunitaria, otros modos de valorar la comunicación, ligados al sentido de la vida, del trabajo y solidaridad.

La concepción dialógica, plantea un modelo horizontal o bidireccional que entiende la comunicación como la “relación comunitaria humana que consiste en la emisión-recepción de mensajes entre interlocutores en estado de total reciprocidad. Busca desencadenar procesos de análisis y

reflexión, estimula el desarrollo de la conciencia crítica, el raciocinio y que el individuo se transforme a sí mismo y a su realidad. Posee un particular énfasis en el proceso comunicativo (Pasquali, 1979).

La comunicación intercultural debe estar ubicada dentro de una estrategia integral de intervención social, mediante un proceso formativo que aporte la riqueza de lo popular y la visión de los pueblos originarios para alejarse de una concepción fragmentada de la realidad, para transitar a una concepción científica, que a su vez, visualiza la posibilidad de la transformación social a través de la acción formativa universitaria de hombres y mujeres, de esta manera, se contribuye a la diversidad y pluralismo en el acceso a la información y a la libertad de expresión del conjunto de la sociedad.

Los aportes de la educación y comunicación popular, así como el concepto de interculturalidad, sentaron las bases para la creación de una propuesta formativa de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán: la licenciatura en Comunicación Intercultural.

Sentido del diseño curricular de la licenciatura en Comunicación Intercultural, una propuesta desde la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán³

Las instituciones de nivel superior han sido creadas como centros de enseñanza desde los cuales se construyen saberes y conocimientos basados en la exploración, la reflexión y la sistematización del conocimiento que ha construido la humanidad.

La aplicación de este saber cultivado en dichas instituciones se ha ligado de manera directa con los servicios que las sociedades en general demandan en su cotidianidad. El carácter normativo, basado en planes y programas, e institucional de la Universidad Pública contribuye a la formación profesional de sus estudiantes para la efectiva construcción de conocimientos, habilidades instrumentales, valores, principios éticos y capacidades intelectuales enfocados a la resolución de distintas problemáticas, de igual modo, a la optimización de los recursos; además de favorecer el acceso a la información socialmente necesaria para desempeñarse en los diferentes ámbitos de la vida social.

3 Fragmento tomado del documento base para la construcción del diseño curricular de la Licenciatura en Comunicación Intercultural de la UIIM, propuesta de Gabriela Pureco, Leticia Cervantes y Alfredo Rajo.

A pesar de que la universidad como institución parte de fundamentos orientados a valorar el conocimiento, la ética y la solidaridad social a través de la búsqueda de nuevos conocimientos, sistematización de saberes y transmisión crítica mediante la enseñanza, no se debe negar que los retos por la integración de ideas plurales ha sido una batalla librada por mucho tiempo; y la cual aún no ha sido saldada, dado que las estructuras educativas han prestado poca o nula atención a la inclusión de la población indígena, limitando así la reivindicación de las culturas originarias de América.

Las instituciones de educación superior tienen una sobredemanda de ingreso por parte de una numerosa población en México, pero aún los pueblos originarios tienen limitaciones económicas y geográficas para llegar a sus aulas. En este sentido, las Universidades Interculturales nacen como una alternativa a la centralización de la oferta educativa en espacio urbanos y a la segregación vivida en las comunidades rurales e indígenas, que requieren de una integración en campos de desarrollo con miras a la conservación y el respeto por el patrimonio y la cultura; conociendo, reflexionando y aprovechando los saberes generados en otros espacios por culturas distintas.

El orden de los objetivos que integran la misión de estas universidades, como el de propiciar la revitalización y el desarrollo de las comunidades indígenas a través de las funciones de docencia, investigación, difusión, vinculación comunitaria y de preservación de la cultura no debe pasarse por alto.

La visión que se requiere para poder desarrollar dinámicas de integración, diálogo e intercambio mutuo con el mundo moderno, partiendo siempre de la puesta en valor de la propia cultura por parte de los pueblos originarios, debe ser una visión integrativa y abierta al diálogo y al enriquecimiento vía la pluralidad, incluyendo las reivindicaciones étnicas y jurídicas que, en la relación entre los pueblos indígenas y el Estado Nacional, plantean las organizaciones y el movimiento indígena en México que tienen que ver con cuatro demandas: recuperación o reconocimiento de tierras (a menudo entendidas a la manera de territorios), reconocimiento a las formas de gobierno (estructuras de poder, representación e impartición de justicia), respeto a la cultura como patrimonio colectivo distintivo y el derecho a una educación, así como a medios de comunicación propios.

La interculturalidad, como proyecto educativo, representa una alternativa frente a aquellos proyectos que tienden al avasallamiento de la diver-

sidad cultural con la finalidad de conformar “sociedades homogéneas”. Las Universidades Interculturales contribuyen a una relación igualitaria y de intercambio entre las culturas en contacto; es necesario construir un diálogo entre culturas.

Los actuales procesos de mundialización de la economía, el comercio y la cultura que se presentan en el nuevo milenio, en donde la acelerada y vertiginosa transformación que producen los avances de la ciencia y la tecnología, la inmediatez en las comunicaciones, la abundancia de información y la apertura de las fronteras, han hecho posible la revolución tecnológica de las comunicaciones y el desarrollo de la telemática, lo que hace posible superar barreras geográficas en los intercambios culturales y económicos. La globalización representa un desafío pero también un nicho de oportunidad para los pueblos originarios, lo que plantea a la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM) la oportunidad de ofertar la Lic. en Comunicación Intercultural; hacer frente y permitir a los jóvenes desarrollar una postura crítica en torno a las ideas de la modernidad capitalista además de una valoración a las tradiciones, cosmovisión y cultura de las comunidades originarias y de migrantes asentadas en el territorio.

Es menester el diálogo entre las diferentes teorías y prácticas de la comunicación con la mirada puesta en construir el horizonte, enfocado a sentar las bases de creación de los estudios de la comunicación intercultural y comunitaria que marque la impronta de la UIIM, que contemple la experiencia comunicacional de los pueblos originarios del estado de Michoacán y del resto del país.

En otras palabras, debemos transitar hacia un modelo pedagógico que combine y propicie un diálogo mediando teoría y práctica con las resultantes del saber hacer, sabiduría y conocimiento de los pueblos originarios, y sobre todo aprender a aprender por parte de los actores académicos: docentes, autoridades educativas y estudiantes.

Por lo tanto, debemos —a través de la formación y el ejercicio profesional de la comunicación en contextos rurales y comunitarios— propiciar y transitar a un nuevo pensamiento y prácticas que de él se deriven; que forje sujetos colectivos autónomos, especialistas en las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICS), sumamente reflexivos acerca de su propio entorno, sin olvidar que no puede haber teoría que esté al servicio de las comunidades sin prácticas adecuadas. Conscientes de que vivimos en un mundo desigual, y por ende asimétrico, debemos contribuir a una

institución universitaria que forme profesionales al interior de su contexto, capaces de entender sus procesos comunicacionales y de generar alternativas y prácticas que optimicen dichos procesos con un enfoque hacia la revalorización de las culturas originarias y el bien comunitario, anteponiendo el desarrollo de un pensamiento crítico como eje transversal en la formación y el ejercicio profesional; altamente capacitados y habilitados para el mundo productivo o para contribuir al desarrollo de sus comunidades a partir de sus propios medios de comunicación.

Dicha formación responde a la posibilidad de contribuir a que los pueblos indígenas hagan posible el ejercicio de diversos derechos humanos, principalmente, de la libertad de expresión y de información, piedras angulares de una sociedad democrática; pero también que ejerzan el derecho a la comunicación propia, el derecho al territorio, el derecho a la lengua, el derecho a la autodeterminación y libre desarrollo, a la autonomía que corresponden a los pueblos originarios y que están asentados en los acuerdos internacionales; como lo marca la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, el *Convenio 169* de la Organización Internacional del trabajo (OIT), la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, entre otros.

La licenciatura en Comunicación Intercultural busca: la formación de profesionales, capaces de reflexionar en torno a los procesos de comunicación que viven las comunidades indígenas, que puedan desarrollar estrategias para la construcción de procesos comunicativos revitalizando el uso de las lenguas originarias; a través de diversos medios, que permitan poner en práctica conocimientos, habilidades, actitudes (competencias) que fomenten la diversidad cultural; la justicia social; la comunicación asertiva para el desarrollo sostenible, entre otros temas importantes para las comunidades de origen desde una configuración intercultural sensible y respetuosa de la diversidad; repensar, no solo el uso de los medios, sino la estructura misma de la comunicación, partiendo ya no de puros conceptos comunicativos, sino de modos de vivir, de modos de hacer, de modos de percibir la realidad diferente, de cuestionadores como lo enmarca la educación y comunicación popular.

Por lo anterior, se busca generar investigación y práctica desde una perspectiva crítica dentro de la comunicación popular –alternativa–, que tiene sus bases en la lucha anti hegemónica y en la democratización de los medios de comunicación en América Latina, con miras hacia la resem-

tización de los modelos de desarrollo y progreso neoliberales haciendo de la comunicación una práctica dialógica, participativa y horizontal; un proceso de humanización, posturas no solo de consumo sino de producción desde una perspectiva de redescubrimiento dentro de lo popular, dejando de lado las prácticas monopólicas que han embestido el panorama comunicativo actual, generando cambios sociales basados en las necesidades e intereses de las comunidades locales para impulsar la participación democrática y consolidar la cultura regional basado en la participación de las comunidades, estimulando la intervención afectiva de los actores sociales en la realidad. Con ello se devuelve el papel de interlocutores para revalorizar la cultura local; transmitir valores humanos, sociales, de equidad de género, identidad y derechos para crear una conciencia colectiva crítica de sus problemas cotidianos, expectativas comunes y responder a los principios éticos de las demandas locales y nacionales.

Una demanda nacional en materia de derechos y cultura indígena se plasma en el marco de los acuerdos de San Andrés Larráinzar, firmados entre el Estado Mexicano y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN); entre ellos, el de operar sus propios medios de comunicación con la propuesta de fortalecer la identidad étnica, la lengua y la consolidación de sus procesos de libre determinación y autonomía, enmarcados en acuerdos internacionales signados por México.

Los medios indígenas, así como los comunitarios o de participación social, llevan aparejados modos distintos de entender la comunicación. Dentro del modelo dominante de la difusión masiva, la información local no es de trascendencia y mucho menos la diversidad cultural, mientras que, en un modelo alternativo o popular, la comunicación está descentralizada y fluye interactivamente. En la perspectiva indígena los medios de comunicación son viables cuando se conducen hacia la colectividad, la defensa del territorio, el fortalecimiento de la lengua y la cultura.

Con la actual Ley en Telecomunicaciones y Radiodifusión se ha logrado un avance significativo en México en materia de derechos a la comunicación para los pueblos y comunidades originarias, que marca un camino jurídico para su desarrollo. En ese sentido, en Michoacán se han otorgado dos concesiones de radio de uso social indígena ubicadas en las comunidades de Carapan y Ocumicho, alrededor de veinte asociaciones civiles han obtenido la concesión de uso social comunitario. En la actualidad, existe una red de radios indígenas asentadas en siete comunidades con procesos

autónomos que valoran integrarse al proceso de concesión, una página web con radio vía internet, una televisora comunitaria en la población de Cherán y un festival de cine y video indígena “Tukuru”, organizado por jóvenes de las comunidades de la región de la cañada de los once pueblos; que sin duda, requieren la profesionalización de sus medios y de sus integrantes.

La comunicación para el pueblo purépecha es una posibilidad epistémica mediante la cual da legitimidad a sus propias formas de control, igualmente, es un eje significativo para su autonomía sociocultural, por ello la licenciatura en Comunicación Intercultural puede contribuir a la conservación de la cultura ancestral desde la apropiación de los sistemas de comunicación –aquel de la cultura occidental– que fortalezca su voz enunciativa y las estrategias que visibilizarían lo propio.

Algunos de los grandes retos de la comunicación en los pueblos originarios son: a) El ejercer a plenitud el derecho a la comunicación, b) Generar nuevos paradigmas en la materia, aun cuando la legislación actual en la materia en México esta carente en muchos aspectos, c) Que las comunidades indígenas cuenten con tratados internacionales que les favorezcan como la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* y otros ya mencionados, d) Construir una comunicación participativa que consolide verdaderos cambios sociales, con una visión y estructura diferente a la de los medios comerciales y a los sistemas de comunicación hegemónicos, además de e) Una oferta académica que pueda abonar en el desarrollo y profesionalización.

La oferta académica en comunicación intercultural puede formar comunicadores comprometidos con sus raíces, para reivindicar lo que mucho se ha perdido y fortalecer lo que aún existe. Este tipo de comunicación equivale a venas de relación comunitaria, donde la palabra y los medios se vuelven instrumentos para la recuperación de la memoria, y así ampliar el ámbito de acción política para los pueblos indígenas para generar el diálogo intercultural, para transmitir en su filosofía las raíces del *juchari anchekuarhikua* (nuestro trabajo), *juchari kaxumbekua* (nuestro honor comunitario), *juchari jakajkukua* (nuestra cosmovisión), *juchari p'urhéjkukua* (nuestro espíritu guerrero) y el *juchari Uinapikua* (nuestra fuerza).

Las universidades interculturales contemplan en sus procesos de formación a las comunidades rurales e indígenas excluidas de los beneficios del desarrollo y el conocimiento generado por la investigación científica, pero sobre todo, es necesario que se escuche su voz y se incluya en la cons-

trucción del conocimiento y en la conservación de su patrimonio y cultura; por ende la comunicación intercultural debe ser entendida como un proceso vital donde transitan y se resuelven las posibilidades de conocimiento, comprensión y negociación de significados; se constituye en una plataforma rearticuladora de los nuevos procesos de resignificación y de traducción cultural.

La licenciatura que oferta la UIIM perfila con una corriente de pensamiento humanista, anti- hegemónico y democratizador, viendo en la formación académica de los jóvenes indígenas un proceso de afirmación para:

- * La construcción y consolidación de medios indígenas de comunicación, como productores de un nuevo tipo de información y un discurso de auto presentación; con estructuras orgánicas solidarias y comunitarias.
- * La formación y difusión de un pensamiento crítico respecto a las dinámicas actuales de los medios masivos de comunicación, cuyos procesos de concentración de capital y constitución de monopolios, representan peligros para la diversidad de la información.

Esto, a partir de dos influencias claras:

- 1) La comunicación indígena y popular, que tiene sus bases fundamentales en la Cumbre Continental de Comunicación Indígena que se originó como un mandato de la IV Cumbre de los Pueblos en 2009.
- 2) La Escuela Latinoamericana de la Comunicación, que surge a partir de las necesidades de la educación y comunicación popular y que pese al no consenso respecto a si es o no una escuela dada la homogenización teórico y metodológica con la que debería contar, sí engloba una tendencia en torno a la postura descolonizadora y al tratamiento epistemológico de la comunicación como sistema, proceso, arte y ciencia.

Desde esta postura, se hace evidente la necesidad de inscribir los estudios de la comunicación dentro del nuevo marco epistemológico desde las cosmovisiones de los pueblos y nacionalidades indígenas para fomentar la solidaridad popular, los procesos de revalorización cultural y la afirmación identitaria.

Por lo que resulta pertinente retomar los aportes que hace la Escuela Latinoamericana de Comunicación, caracterizada, de acuerdo a León (2008), por su mestizaje teórico, su hibridismo metodológico y su compromiso ético-político representando –así–, un rompimiento epistemológico que, de acuerdo con Marques, tiene su fundamento en las posturas de Kuhn y Bourdieu respecto a la producción de conocimiento científico y su rol en la organización social y político, argumentando que toda ciencia para contar con legitimidad académica debe fungir como instrumento de la coexistencia pacífica y de la cooperación civilizada. En este mismo sentido, Jesús Martín Barbero (1982) señala que la “legitimidad académica” del objeto de estudio en la investigación de la comunicación en América Latina, significaría también preguntarnos sobre qué problemas necesitan ser investigados.

Según Marques (2000), los estudios de comunicación deben centrarse en tres aspectos generales:

- 1) La naturaleza del proceso de la comunicación.
- 2) La autonomía teórica y el fomento a la crítica metodológica.
- 3) El rescate del conocimiento empírico en su triple dimensión: autóctono, mestizo y popular.

Lo anterior como resultado del diálogo abierto y equilibrado con las ciencias sociales y una orientación hacia una política latinoamericanista, de rechazo a la hegemonía de los países industrializados y defensa de los valores culturales nacionales de la región.

Es evidente una postura crítico reflexiva desde esta corriente de pensamiento, que busca la producción de construcciones científicas autóctonas en el estudio de los fenómenos y los procesos de comunicación que se viven en las sociedades latinoamericanas.

Ante este escenario, se plantean los siguientes puntos como fundamentales en la construcción de la investigación en torno a los procesos de comunicación indígena en contextos interculturales, que se comparten en gran medida con la *Declaración de la Cumbre Continental de Comunicación Indígena* (2010):

- 1) Los contenidos deben responder a las necesidades de información y difusión de las culturas originarias, deben fomentar la participación comunitaria, visibilizar y acompañar el proceso de lucha y defensa

cultural poniendo especial atención en contenidos para el avance en la construcción de Planes de Vida, del Buen Vivir; la construcción de estados plurinacionales, el ejercicio del derecho propio, la autonomía alimentaria, la revitalización de las lenguas maternas y el respeto a la Madre Tierra.

2) La comunicación debe estar orientada a revalorar los saberes y la forma de vida de las culturas indígenas como una alternativa cultural, social y política.

3) Las TIC deben ser una plataforma capaz de encaminar y articular esfuerzos colectivos que resignifiquen el espacio público y lo lleve a entornos virtuales con el fin de “compartir experiencias, problemas y aspiraciones en el campo de la comunicación y para la formulación de planes y estrategias” en materia de comunicación (Tabares, 2012: 6).

La Lic. en Comunicación Intercultural, pues, es una respuesta a la urgencia de una sociedad más democrática que respete la diversidad y forme parte de los procesos de reafirmación identitaria en Michoacán, México y América Latina; con una orientación epistemológica crítica de la comunicación que ve en la producción de conocimiento científico procesos de investigación-denuncia-acción como lo señala (Márquez y Gobbi, 2000 : 18)

Bruno Neuman (1988) señala “para que un comunicador tenga éxito debe tener una sólida formación humanística, un profundo amor por su cultura, un compromiso social de servir a las sociedad, un gran conocimiento de la situación económica, una capacidad crítica para vivir en el sistema, sin estar en el sistema”.

Es fundamental para la UIIM trabajar en los cuatro ejes formativos del modelo intercultural: disciplinar, lengua, sociocultural y la vinculación estrecha con las comunidades. Necesitamos preparar profesionales que le den un nuevo sentido y significado a su comunidad, caracterizados por una ética profesional a toda prueba, la honestidad como signo de transparencia, la claridad en el rumbo y formación académica en las aulas.

La comunicación intercultural puede ayudar a crear una atmósfera que promueva la cooperación y el entendimiento entre las diferentes culturas para apreciar la singularidad cultural, el respeto a la diversidad y la cooperación social a través de procesos de comunicación que permitan la apreciación y valoración de las particularidades culturales propias y del otro; así como la interacción de las mismas.

Las declaratorias del Congreso Nacional de Comunicación Indígena y las posturas de la primera, segunda y tercera Cumbre Continental de Comunicación Indígena nos refieren la necesidad de formar profesionales de la comunicación intercultural e indígena en donde las universidades deben ser aliadas de los procesos encaminados por los pueblos y comunidades indígenas de México y América Latina, lo que da pertinencia social a nuestro programa académico de la licenciatura de Comunicación Intercultural.

En las declaratorias han señalado los comunicadores y comunicadoras que:

- 1) La comunicación intercultural e indígena debe sustentarse en la vida, cosmovisión, identidad, valores, cultura, idiomas originarios y aspiraciones de los pueblos y nacionalidades indígenas.
- 2) Que la comunicación intercultural sólo tiene sentido si, en el marco de la cultura, la ponemos al servicio de la vida para dar a conocer a todos los pueblos del Abya Yala y al mundo, las luchas por nuestros territorios, por nuestros derechos, por nuestra dignidad e integridad.
- 3) Que la comunicación intercultural e indígena es un derecho para ejercer con profundo respeto a nuestro mundo espiritual, en el marco de la pluralidad cultural y lingüística de nuestros pueblos y nacionalidades.
- 4) Que la comunicación intercultural e indígena debe trabajar permanentemente para descolonizar los conceptos impuestos y reconstruir los propios, a fin de fortalecer la vinculación con el cosmos, la naturaleza y la vida.
- 5) La comunicación debe ser intercultural, de igual manera el diálogo, intercambio entre cosmovisión en pleno respeto, la comunicación debe ser horizontal, que facilite el intercambio y que sea con profundidad, con mucha pasión, debe ser colectiva, comunitaria, solidaria y de intercambio (Declaratorias Nacionales e Internacionales de Comunicación Indígena).

Dicho título recoge los aportes de los pueblos originarios en América Latina y México para conformar una propuesta académica innovadora, centrada en la comunicación propia como herramienta estratégica para la reconstitución de los pueblos originarios; descolonizar y despatriarcalizar el pensamiento y la acción que garantice el ejercicio pleno del derechos de los pueblos indígenas y que aporte a la construcción epistémica de la

escuela latinoamericana de comunicación y la propuesta de la Escuela Itinerante de Comunicación propuesta en la tercera cumbre.

La comunicación intercultural se ha convertido en herramienta estratégica para la pervivencia de los pueblos, ha permitido desde su práctica transmitir y mantener viva la memoria histórica, ha significado un elemento de resistencia, protección y visibilización fundamental en todos los momentos de lucha de los pueblos originarios. En estos procesos de demanda, han exigido al estado mexicano que se reconozcan los medios propios y se garanticen contenidos de sus procesos culturales y de vida en los medios comerciales; surge entonces en 2014 la promulgación por parte de la Cámara de Diputados que aprobó la Ley de telecomunicaciones y radiodifusión. Un logro para la sociedad mexicana y el impulso a la comunicación; ya lo menciona Franco Gabriel (2014): “La comunicación de esencia intercultural, debe poner énfasis en los puntos de contacto entre diversas culturas y por lo consiguiente, en el necesario diálogo entre las culturas es en verdad, un campo difícil de transitar”, pero el camino para su crecimiento epistémico lo puede aportar la Universidad Intercultural, a partir de la formación de los comunicadores interculturales que pueden tender lazos para que este tránsito puede ser menos difícil.

El proceso formativo se puede guiar en los cuatro pilares de formación que deben ser parte de toda estrategia educativa que propone Delors (2013): 1. Aprender a conocer, 2. Aprender a hacer, 3. Aprender a vivir con los demás y 4. Aprender a ser. Un proceso que sitúa el aprendizaje como una actividad integral, que no únicamente capacita al individuo para el trabajo, sino que lo vuelve consciente de su entorno, de los otros y sus diferencias, así como de sí mismo.

Ahora bien, es necesario entender que la educación formal y no formal son procesos mucho más complejos que no dependen únicamente del sujeto que aprende con base en los cuatro pilares, sino que requieren docentes formados para asumir su papel de facilitador de estas formas de aprendizaje (Nolla, 2006), infraestructura y espacios idóneos para la enseñanza. Requieren –además– de las condiciones ambientales y sociales, de políticas públicas que propicien el escenario ideal; aspectos que se salen, por lo regular, del alcance de los actores principales en el proceso educativo, que son el docente y el estudiantado, pero que no por eso dejan de limitar o potencializar sus funciones.

Además, es necesario trabajar bajo un enfoque constructivista que retome los conocimientos que los jóvenes adquieren en contextos no formales

(las actividades productivas familiares, las creencias, los “usos y costumbres”... que nos constituyen como “sujetos”); que ponga el aprendizaje como resultado de un trabajo colaborativo entre docente y estudiante, respondiendo a las necesidades del individuo y a las de su entorno.

Se debe entender, pues, el aprendizaje como un proceso constructivista, auto dirigido, colaborativo y contextual (Nolla, 2006). Es decir, se debe lograr crear un ambiente democrático e igualitario en el aula, en el que docente e individuos construyan juntos el conocimiento (aprender a conocer); como resultado de un conflicto social a través de la negociación de los nuevos conocimientos o los “conocimientos científicos” con los conocimientos previos, (la dimensión subjetiva del individuo, según Dilthey en *Mardones* (1999), los prejuicios y prenociones que adquiere durante su vida en sociedad). Se debe lograr que el individuo adapte y aplique los nuevos conocimientos a su contexto real, los relacione, modifique, cuestione (...) y en ese proceso de reflexión construya esquemas, estrategias o teorías personales (Díaz, 2003). Aprender a hacer, para lograr construir un aprendizaje significativo.

Asimismo, es necesario formar un estudiante que conozca sus procesos cognitivos (Panadero, 2014). De esta manera se logra el conocimiento propio y social, comprendiendo la influencia del entorno en sus dos dimensiones: cómo aprendo y qué es importante que aprenda de acuerdo a la relevancia cultural y social, llevando la enseñanza a contextos extramuros de aplicabilidad y reflexión.

Ahora bien, el currículo debe ser el punto de partida de todo proceso de formación educativa y de todo diseño curricular, debe ser el contexto y el perfil de los educandos; pues éste es definido como “un texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto” (Gimeno, 2010: 15). En los procesos de enseñanza-aprendizaje, debemos ver el currículo como ese enlace entre la formación educativa oficial y la cultura del individuo. Además, es pertinente tomar en cuenta –en medida de lo posible– los otros aspectos del currículo [Operacional, Oculto, Nulo, Extra (Torres, 2015)]. En general, el currículo debe contar con pertinencia social y académica, participación, flexibilidad y practicidad, e interdisciplinariedad (Arrieta y Meza, 2000).

Se propone comenzar a construir un enfoque de educación y relación docente-estudiante en el que se aprenda mutuamente en una posición democrática desde tres aspectos principales:

- 1) Constructivismo, tomando la educación como un proceso constructivista, autodirigido, colaborativo, contextual (Nolla, 2006) y como el medio para que los jóvenes se vean como un proyecto de humanidad (Freire en De Souza, 2000),
- 2) Interculturalidad, diálogo de saberes; y
- 3) Valores de reconocimiento del otro; respeto, dignidad, justicia e igualdad.

Sobre el aspecto situacional de la educación popular e intercultural en la propuesta curricular

El vínculo universidad-sociedad es multipropósito. Si se asume una postura epistémica intercultural y dialógica, la presencia de la universidad en las comunidades no se limita a la aplicación de conocimientos, sino que los espacios de vinculación comunitaria son formativos para los estudiantes y docentes; de aprendizaje, de investigación y de servicio. Por lo que, para el área de comunicación intercultural, es prioritaria la presencia y la acción recíproca de los estudiantes y docentes en las comunidades.

El área de comunicación intercultural reconoce la vinculación comunitaria como un proceso formativo, continuo y de impacto social que le permite al estudiante reconocerse desde sus saberes en construcción frente a los problemas de la sociedad de la que es parte. En ese marco, es una práctica estructurante y debe ser también configurada como parte del currículum y no solo complementaria o adjunta de él.

La incorporación de la vinculación al currículum universitario implica su reconocimiento, como un proceso de reconstrucción continua de la práctica y una serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje que se traducen en formas de pensar y actuar sobre los problemas de la realidad.

La reflexión sobre la práctica y los saberes comunitarios es un imperativo, en tanto que ambos son parte fundante del conocimiento y del pensamiento humano, no puede considerarse el pensamiento separado de la experiencia y es —en este ámbito— donde ubicamos la vinculación; un espacio propicio para la construcción teórica de la experiencia en el ámbito social o universitario. Los espacios de vinculación comunitaria son el escenario propicio para que el estudiante observe la realidad, la cuestione, busque su comprensión, así como su transformación, y a partir de ella identifique posibles objetos de estudio que puedan implicar la construcción de trabajos

terminales para su titulación desde la investigación-acción participativa. Sin ánimo de monopolizar la modalidad de titulación y el *ethos* de la investigación en la licenciatura, se pretende llevar a cabo como modalidad de titulación de los y las estudiantes; un proyecto integrador de desarrollo comunitario que incorpore los saberes y conocimientos de los demás ejes formativos (Disciplinar, socio-cultural y de lengua).

Para ello, nos proponemos que los y las estudiantes comprendan el desarrollo histórico del concepto y prácticas de la educación popular. Retomando la impronta de Paulo Freire, pretendemos llevar a cabo procesos de concientización que den cuenta de la ética vinculada a este paradigma educativo.

Al seguir la mística de la educación popular, es menester que los y las estudiantes establezcan cómo se ha retroalimentado la educación popular con los movimientos sociales. Pretendemos que la educación y comunicación popular se tornen en dos caras de la misma moneda, contribuyendo a trastocar las relaciones que hacen en extremo desiguales a nuestras sociedades. En similar dirección, nos proponemos coadyuvar a los procesos de democratización del Estado, con la inclusión de los temas de las comunidades originarias en la agenda nacional.

Somos Latinoamericanistas por vocación. Ante una realidad continental en la que privan las exclusiones, la marginalidad y la mimetización de estilos de vida enajenantes; nos proponemos la realización de un recuento de los aportes de la educación popular a la construcción de un nuevo y, por ende, diferente mapa de poder en aras de la democratización.

Pretendemos superar tiempos y concepciones en los que la ética era considerada un elemento más de la superestructura de las relaciones socio-económicas. Siendo consecuentes con las enseñanzas de Freire, pretendemos abonar a una ética que humanice las relaciones sociales en favor del respeto de todos los derechos, en especial humanos y a una vida sustentable.

A modo de reflexión

La nueva carrera de comunicación intercultural tiene una serie de retos que ponen sobre la mesa la transformación de las formas y los estilos de la comunicación. Estos últimos suponen la forja de un sujeto colectivo y comunitario que coadyuva a una democracia de nuevo tipo.

Esta democracia pasa por la forja de esos sujetos que despliegan todas sus potencialidades en el marco de las autonomías en el pensar y en el ha-

cer. Todo lo anterior, signado por la búsqueda de la sustentabilidad; que resalta en un tratamiento respetuoso de la naturaleza, los seres humanos individuales y las comunidades.

Priorizamos la formación de los y las jóvenes sin discriminar a otros grupos etarios, queremos realizar una apuesta a futuro tendiente a la transformación de la realidad, Para ello, observamos las inmensas potencialidades de la comunicación.

Una democracia que se construya desde abajo, con la máxima expresión de la participación de los últimos en la toma de decisiones. Queremos arribar a otros niveles de participación democrática en los procesos comunitarios, sin ningún tipo de exclusión. Y una democracia que sea desarrollista y por tanto transformadora, la cual despliegue todas las potencialidades humanas en todos los ámbitos, colectivos e individuales.

No somos verticales, no dirigistas. Democracia es consenso y respeto de los desacuerdos. No venimos a enseñar a las comunidades, ellas tienen tradiciones comunicativas que pueden muy bien dialogar con las provenientes de occidente. Queremos propiciar procesos de enseñanza-aprendizaje, mediadas por las concepciones de Paulo Freire. Recordando en especial esa definición de que “Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación con el mundo.” Y en un mundo tan interconectado como el presente, es preciso ir formando nuevas formas de aprendizaje y enseñanza estrechamente relacionadas.

Parte de nuestra utopía es el horizonte de una sociedad de la información y comunicación democrática. Para ello, son de gran utilidad las enseñanzas de Paulo Freire. Nuestros estudiantes no son vasos vacíos, cuentan con sus propios conocimientos, cultura y cosmovisiones.

Una de las claves es un diálogo eficaz y respetuoso entre docentes, discentes y comunidades en aras de ir construyendo la colectividad del conocimiento. Esa actitud dialogante es clave para construir nuevas relaciones en las aulas y fuera de ellas. Si queremos una democracia plena que irradie hacia la sociedad, la universidad puede ser el laboratorio de ella.

Una mirada a la otredad puede forjar procesos en que prive la tolerancia, el respeto, la participación y una riqueza cultural asentada en la diversidad. La construcción de un currículo acorde con estos retos, es quizá uno de los imperativos mayores de las Universidad Intercultural.

Pensar para hacer y hacer para un pensar más rico y diferente, es una de las enseñanzas de Freire que recogemos. Aunado a ello, todos los pen-

sadores que han contribuido a las transformaciones progresistas en nuestro continente: Simón Rodríguez, Simón Bolívar, José Martí; quienes tuvieron presente el signo educativo de los cambios, entre otros tantos educadores.

Y las propuestas de Mario Kaplún, Martín Barbero, junto con otros comunicadores culturales, que pueden conducir a un nuevo orden en materia de comunicación, permitiendo al comunicador entender los fenómenos sociales y entonces, ser actor en la vida de los pueblos a través de la investigación-acción que le permita interpretar y producir nuevas teorías, que a su vez enriquecen el pensamiento comunicativo latinoamericano.

La comunicación intercultural debe impulsar modelos de desarrollo propios en donde la voz de los pueblos, desde sus diferencias y diversidades, permita consolidar estados libres a partir del respeto a sus propias visiones, prácticas y cosmovisiones en la búsqueda de un sentido más latinoamericano.

Referencias de consulta

- Agudelo Cely, Nubia Cecília; Estupiñán Quiñones, Norman. La sensibilidad Intercultural. En, Paulo Freire, Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol. 13, 2009, p: 85-100, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Boyacá, Colombia.
- Álvarez Serna J. (2009), Un diálogo: Educación Popular e Interculturalidad. Experiencias, desafíos y prospectiva, Revista Latinoamericana de Educación y Política La Pirangua No. 28 p:91-102. Consultado el 12 de junio del 2019. En: [http://ceaal.org/images/stories/Piragua%2028\(1\).pdf](http://ceaal.org/images/stories/Piragua%2028(1).pdf)
- Amati, M.; Jaimes, D.; Lois, I. (agosto de 2015). 30 años de Comunicación Comunitaria: algunas memorias y varios horizontes. Congreso Latinoamericano de Comunicación. Congreso llevado a cabo en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires. Consultado el 28 de mayo del 2019 en https://www.academia.edu/37655768/30_a%C3%B1os_de_Comunicaci%C3%B3n_Comunitaria_algunas_memorias_y_varios_horizontes.
- Arrieta B., Meza R. (2000). El currículum nulo y sus diferentes modalidades. Revista Ibero Americana de Educación, Noviembre 2001.

- Asamblea Intermedia De Bartolina Sisa a Mélida Amaya Montes y Monseñor Romero, 2010: 13 <http://www.ceaal.org/v2/archivos/randina/Separata%20CEAAL.pdf>
- Baraldi, Victoria, Julia Bernik, Ma. Eugenia Stringhini, Natalia Díaz (S/F), Simón Rodríguez: un pedagogo olvidado en la formación de profesores, Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral, en <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area3/Ciencias%20sociales%20-%20Etica/115%20-%20Baraldi%20Stringhini%20Bernik%20Diaz%20-%20Un%20Litoral.pdf>. Consultado el 10 de junio de 2019.
- Bruno Neuman, (1988) Ponencia presentada en el IV Encuentro para la enseñanza y la investigación de las Ciencias de la Comunicación, celebrado en las instalaciones de la Universidad de las Américas, Cholula, Puebla, marzo de 1988.
- Delgado Tornés, Alisa Natividad, Ética y política en la concepción de la educación popular de Paulo Freire, Universidades, vol. LXI, núm. 50, julio-septiembre, 2011, p: 19-32, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, Distrito Federal, Organismo Internacional, Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319837003>
- De Souza F. (2000) Fundamentos sociofilosóficos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina, México: CREFAL.
- Delors J. (2013). Los Cuatro Pilares de la educación. Revista Galileo, N° 23.
- Díaz Á. (2009) Diseño curricular por competencias. Apertura de temas que significan un regreso a los viejos problemas de la educación, Ponencia presentada en las Conferencias Magistrales del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Veracruz, México, 21-25 de septiembre de 2009.
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 5 (2).
- Frade L. (2008) Evaluación por competencias. 2a Edición, México.
- Franco Hernández G. Gabriel (2014) Ponencia Comunicación Indígena e Interculturalidad “Los sujetos de la comunicación: del conflicto cultural a la interculturalidad” 8 de noviembre del 2014.
- Fucik, Julius, Reportaje al pie de la horca, Madrid, Akal. 1985.
- Freire, Paulo (1970), Pedagogía del oprimido. Tierra Nueva, Montevideo.

- Gajardo Graciela com: (1985), Teoría y práctica de la educación popular, Pátzcuaro, Mich., México: CREFAL-PREDE/OEA-IDRC, 1985. <https://docplayer.es/30795409-Teoria-y-practica-de-la-educacion-popular.html>. Consultado el 7 de abril de 2018
- Gimeno J. (2010). Saberes e incertidumbre sobre el currículum. España, Ediciones Morata.
- Knight, Alan, Frank Tannenbaum y la revolución mexicana, en <http://www.ejournal.unam.mx/ehm/ehm19/EHM01902.pdf>
- León D. (2008) Escuela Latinoamericana de Comunicación (ELACOM): referente histórico y conquista de la hegemonía en el pensamiento. Universidad de Sonora.
- Lois, I., (sf) La comunicación popular y comunitaria desde una perspectiva intercultural. Consultado el 15 de junio del 2019 en: https://www.academia.edu/37655763/La_comunicaci%C3%B3n_popular_y_comunitaria_desde_una_perspectiva_intercultural
- Martín-Barbero, J. (1982) Retos a la investigación de comunicación en América Latina. En Memoria de la semana Internacional de la Comunicación. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Martín-Barbero J. (1983). “Comunicación popular y los modelos transnacionales”. En: Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui, 8, pp. 4-11. <https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/928>
- Mardones J., Ursua N. (1999). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. México D.F: Ediciones Coyoacán.
- Marques, J. y Gobbi, M. (2000). Génesis del Pensamiento comunicacional Latinoamericano. El protagonismo de las instituciones pioneras: CIESPAL, ICINFORM, ININCO. São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil. UNESCO – UMES: III CELACOM.
- Merino Utreras, Jorge (1988) Comunicación popular, alternativa y participatoria. CIESPAL, Quito Ecuador.
- Nolla M. (2006). El proceso cognitivo y el aprendizaje profesional. Revista Educación Médica, vol. 9, número 1, Marzo.
- Moro, Wenceslao, Educación Popular: Un acercamiento a una práctica libertaria. <https://www.nodo50.org/pretextos/educ1.htm>. Consultado el 20 de septiembre de 2018.

- Ocampo López, Javier (2005), José Vasconcelos y la Educación Mexicana, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 7, p: 139-159, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Boyacá, Colombia.
- Panadero E., Tapia J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Revista Psicología Educativa*, vol. 20, Issue 1, Junio, pp. 11-22.
- Red de Radios Indígenas (2016). Manifiesto a la opinión pública.
- Robichaux, David, « Identidades indefinidas: entre “indio” y “mestizo” en México y América Latina »,
- Sarmiento, Domingo Faustino (2011), *Educación popular*, Buenos Aires.
- Skirius, John, Vasconcelos: de la revolución a la educación, en http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/index.php/rum/article/view/11559. Consultado el 5 de mayo de 2019.
- Torres A. (2015). Problemas conceptuales del currículum. Hacia la implementación de la transversalidad curricular. *Revista Opción*, año 31. N° 77 95-110, Universidad del Zulia.
- Trujillo, F. (2005) “En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua”, en *Porta Linguarum*, 4, p: 23-39 consultado el 6 de junio del 2019. En: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/29864>
- Verdeja Muñiz, Maria La pedagogía de Paulo Freire: una fuente de inspiración para una propuesta de educación intercultural, <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/741>. Consultado el 6 de mayo de 2019
- Walsh, C. (2008). “Interculturalidad crítica, pedagogía de colonial: apuestas (des) del in-surgir, re-existir y re-vivir” consultado el 8 de junio del 2019 en <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>
- Villa W. y Grueso A. (comps.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional / Alcaldía Mayor.

La escuela, un espacio de integración: para sensibilizar o crear distancias

Valdemar López Villalobos¹

Introducción

No fue sino hasta épocas recientes que nuestro desarrollo económico y educativo se vio influenciado por el positivismo, éste se ubica a mediados del siglo XVIII y sentó las bases del desarrollo productivo y económico de nuestro país, encaminado a desarrollar el campo, la educación y la industria; con una visión filosófica, económica y de sociedad.

El positivismo, fue adoptado en México por un pequeño grupo de intelectuales-académicos que veían en él una oportunidad para consolidar su visión de Estado, ciencia y economía. A más de 100 años de que aquel grupo de académicos se fuera a estudiar a Francia, aparte de la corriente positivista, no ha existido otro planteamiento filosófico que intentara amalgamar las diferentes expresiones sociales, políticas, culturales y económicas de nuestra nación. En síntesis, posterior al positivismo como fórmula para nuestro desarrollo, no fuimos capaces de elaborar una filosofía propia que sirviera de médula para concentrar y potenciar cada una de las esferas sociales, políticas, económicas, etc. En épocas recientes se encuentra el neoliberalismo que, efectivamente, nace en la cuna de la economía.

En el presente artículo la necesidad de una teoría crítica de la modernización, ante las realidades de la segunda mitad del siglo XX, arroja luz sobre lo anteriormente planteado; “los países del Tercer mundo se han consagrado a un desarrollo acelerado en la segunda mitad del siglo XX, que ha significado el mayor cambio social en toda su historia. En general el resultado es una evolución imitativa, que es percibida, sin embargo, como algo propio y autónomo” (Mancilla, 2008). Huelga decir, que si bien en el siglo XVIII y hasta finales del siglo XX –osado decir principios del XXI– esa conducta imitativa que se señala no sólo permeó en el aspecto económico, sino en casi todos los renglones de nuestra sociedad. “A partir del siglo XVI se puede constatar que las sociedades más importantes del

1 Centro de Maestros 2004, H. Cd. Juchitán de Zaragoza, Oaxaca. Correo: valdemarr_69@hotmail.com

actual Tercer mundo dejaron de producir modelos originales de desarrollo e ingresaron a una larga época de estancamiento histórico” (Mancilla, 2008). Este síntoma imitativo que Mancilla (2008) identifica y se manifiesta en todos los países Latinoamericanos para el caso de México no es la excepción. El choque del desarrollo con sentido occidental —preciso que no es lo único, ni lo anhelado—, pero con identidad propia es una utopía; mientras no se dejen de lado los viejos vicios y las viejas maneras de hacer las cosas no llegaremos, nos quedaremos en buenas intenciones.

Estos síntomas se manifiestan en la vida social, política, cultural, económica y religiosa, responden a esos vaivenes globales que se suscitan en momentos históricos y en determinados países élites que manejan la vida democrática y cultural. Es “obvio e inevitable” la imitación de los modelos de producción europeos, si desde el siglo XVIII se viene dando en México y en casi toda América Latina ese principio como respuesta a su desarrollo industrial y tecnológico.

De todas maneras los síntomas pueden manifestarse en diversos aspectos, pero para el caso supondrían lo siguiente:

- 1) Política: La globalización presiona las diferentes formas de regulación para explotar la mano de obra y los recursos naturales de cada país.
- 2) Económica: La economía mundial se integran a partir de la regulación de los diferentes mercados mundiales. Con esas acciones consolidan a las empresas dominantes.
- 3) Social: Generan varias prácticas sociales, transformando las formas de relaciones de los sujetos con su entorno y con los demás.
- 4) Ecológico: El uso y aprovechamiento del medio ambiente es materia prioritaria de los países del primer mundo. En tanto, los países del tercer mundo quedan sólo como proveedores de la materia prima.
- 5) Cultural: Identidad, costumbres, tradiciones, horizontes de vida y modos de vida se ven conflictuados por una cultura universal que se impone a partir del uso de los medios de comunicación.
- 6) Religión: Con la apertura de las fronteras, no sólo para la venta de mercancías e intercambio de las mismas, se afecta la fe por otras formas de ver el mundo, de captarlo y entenderlo.

Nuestro precoz desarrollo ha adoptado diferentes modelos de producción que en sus inicios auguraban un éxito promedio y un impacto en el

sector social más que en ningún otro. El positivismo y el socialismo: el primero apostaba al progreso industrial y el segundo al desarrollo social. Estas dos corrientes, situadas en momentos históricos claramente reconocidos: por un lado, Francia —y la revolución francesa—; por el otro, la Unión Soviética y el socialismo. En la primera era indispensable cultivar a la sociedad teniendo como punto de partida una filosofía propia de la clase burguesa francesa; la otra estuvo encaminada a desarrollar un proteccionismo hacia las clases menos favorecidas teniendo como base una revolución social enquistada en una lucha contra el imperialismo desarrollado por los países hegemónicos. Las acciones de la segunda se enmarcaron por la expropiación petrolera y la reforma agraria, es posible señalar en este punto la inauguración del paternalismo del Estado, cosa no menor para la vida política y social de nuestro país. Posteriormente, con los últimos cuatro presidentes de México, se vieron enfiladas las baterías hacia el exterior sólo con firmas de tratados, convenios, acuerdos y colaboraciones; diversos autores sostienen que existió una interdependencia o un deseo de occidentalizarse, pues era la manera de alcanzar la idea de progreso o ser un país del primer mundo.

Es decir, con “la firma de...” se garantiza la inversión, colaboración, ayuda, rescate, presencia, intervención, tratados, etc., de capital extranjero y la libertad de movilidad de la mercancía. Sin embargo, esas condiciones son mal intencionadas, generan desigualdad para los países que están en esta dinámica de reglas no explícitas, de acuerdos bajo la mesa, de condiciones no escritas y que están determinadas unilateralmente. Digamos que, si golpeamos la mesa un poco fuerte, ellos rompen “lo firmado”.

Un Estado mexicano como el nuestro no consolidado aún, en donde se privilegia la dinámica de arriba hacia abajo, donde el proteccionismo del capital está por encima de los derechos humanos, donde el entramado complejo de las relaciones sociales aún no han sido del todo comprendido ni explicado, se genera una vulnerabilidad social y un malestar colectivo.

Entre paréntesis, señalaré algunas características importantes del modelo neoliberal:

A. Se ponderan habilidades técnicas: en relación directa con la industria, cuando la escuela era pensada en diseñar y concebir trabajadores calificados para incorporarse al mundo laboral. Se caracterizó por una escuela en semejanza con la fábrica. En la actualidad, en la era de la información y el conocimiento, la accesibilidad, la intercomunicación,

las redes, plataformas, aplicaciones, etc. ¿En qué tipo de habilidades se debe centrar la escuela?

B. Se acrecientan las distancias humanas: las redes sociales en el fondo son un acierto, pues la información fluye, se traslada, se apropia, se hace nuestra, por ejemplo, en el caso de acaecer un hecho en otra parte del mundo nosotros, en el “aquí”, lo sufrimos, lo sentimos como nuestro por empatía, pero si el caso es en la esquina de nuestra casa, ni nos entere-mos o no nos interesa.

C. Se individualiza más al sujeto: soy yo y mi dispositivo, en mi cuarto, en mi oficina, en mi escritorio, en un medio de transporte, en el parque, etc. El contacto que aprendemos hoy en día, casi de forma inmediata, es con un dispositivo tecnológico; aprendemos a usar el *touch screen* antes que un lápiz. El aprendizaje es emocional, el aprendizaje es reparador, pero es en soledad.

D. Responde más a la ciencia y a la tecnología: todo el conocimiento que interesa es aquel que haya sido demostrado, acordado y que sea en beneficio de los nuevos avances en el campo de la tecnología y de la ciencia. Las humanidades o ciencias sociales no son una prioridad, puesto que no responden a la inmediatez.

Mientras el Estado no atienda las particularidades regionales, mientras el Estado no busque la comprensión inmediata de las relaciones sociales, mientras el Estado no fomente el tejido social a partir de la idea de que todos somos todos, el camino será mucho más estrecho y largo.

La tarea docente

La realidad comunitaria es mucho más compleja a partir de su historia, establecida por los fuertes vínculos generados por las tradiciones ancestrales que adquieren su significación por medio de la oralidad. La escuela encuentra el reto en las políticas educativas que dictan la forma y el estilo en que se debe hacer llegar los contenidos pero que la “presa comunitaria” —entendida como aquella estructura que sirve para contener grandes cantidades de volumen de agua— no logra todavía visualizar como parte de ellos, “el privilegio por desarrollar tal dispositivo de pensamiento terminaría por oponer a *gente de costumbre* frente a *gente de razón*” (Gandarilla, 2010).

La tarea docente se vuelve más compleja, pues recuperar esos saberes y darle el status necesario no es nada fácil, ya que la oralidad normalmente no va acompañada con la escritura, además se trata de una escritura occidentalizada.

Cabe señalar cuál es el aspecto central de la tarea docente:

1) El docente no es el único responsable del éxito o fracaso escolar. Es quien domina un arte o ciencia en particular, orienta, conduce o coordina las actividades en el salón de clases. Asesora y acompaña en las tareas que se tienen que realizar para desarrollar los contenidos en tiempo y forma. Es de suma relevancia la forma en cómo se dan las conexiones afectivas, emocionales, relacionales e interpersonales de los profesores, su ser docente; eso en la medida que el docente vive y siente su importancia en todo el proceso educativo y la forma en cómo se debe responder, y dar atención a los problemas en la escuela. La siguiente cita *in extenso* señala puntualmente los argumentos anteriores y posteriores:

La contra narrativa: los maestros como narradores de la vida social, con argumentos culturales, abiertos a lo creativo y a lo nuevo. (Sé que hay gente en las llamadas “escuelas públicas” del Estado que toman como punto de partida para su pedagogía el reconocimiento de los problemas, las necesidades y los intereses de los estudiantes. Que reconocen las experiencias y las biografías particulares, y proporcionan los medios para examinar críticamente las formas en que el poder y el conocimiento hegemónico se instalan en nuestras propias vidas. Sé de gente que toma la diferencia como punto de partida para llegar a lo metacultural, a la crítica de las culturas.) (Bonafé, 1996).

- 2) La escuela se encuentra en un espacio de tensión, en medio de la contradicción, lucha de clase, mantenimiento del *status quo*, pero desde dentro existe el conflicto de identidad y género.
- 3) El contexto histórico social dentro del espacio de la escuela representa la comunalidad y permite recuperar la idea de alteridad y otredad, en un marco dialógico de entendimiento mutuo.
- 4) El aprendizaje no solo está determinado por la influencia que ejerce el docente sobre el alumno, ni por contenidos previamente determinados, también del encuentro que tiene el alumno con los contenidos y con su entorno (comunalidad). Sin perder de vista que el aprendizaje

reparador sea igual de importante y semejante a otros procesos que realizó el alumno en la escuela. El aprendizaje reparador permite conciliar sus procesos internos con las rupturas adquiridas fuera de la escuela, es decir, dentro de la comunidad, aquellos realizados en la escuela.

Pero en sentido estricto, en un nivel de relaciones interpersonales desde la escuela se pide:

A. Los sentimientos e ideas que el individuo tiene de sí mismo: alrededor de los individuos es innegable que los sentimientos poseen matices sociales, son una construcción en colectivo, pero cuando son directos y por medio de redes sociales, ¿qué daño puede ocasionar? Una nota periodística, señala lo siguiente:

Facebook está trufado de declaraciones de amor: entre parejas, a una madre o un hermano, al amigo que se fue antes de tiempo... La cantidad de emociones, buenas y malas, que inundan las redes sociales resulta tan llamativa que los psicólogos han empezado a investigar por qué las personas se abren con tanta facilidad ante un ordenador o un “*Smartphone*” en contraste con el cara a cara. En Estados Unidos han bautizado este fenómeno como “*self-disclosure*”, el hábito de revelar las cosas privadas de uno mismo (sentimientos, miedos, aspiraciones...) a través de estas plataformas (Blanco, 2017).

B. Los métodos que utilizan las personas para expresar sus ideas a los demás: antes era de uso normal las cartas, mensajes por dibujos o por otra persona en común. Ahora, existen múltiples métodos y todos son aislados e impersonales. Son nuevos territorios digitales por conquistar; abiertos, pero indiferentes al sentimiento humano, al contacto, al cara-cara, al diálogo pasional, etc.

C. La manera como la gente se relaciona con otros individuos e instituciones ajenas a la escuela: son variadas y diferentes. La interconectividad crea plataformas dentro y fuera de la escuela, abre escenarios digitales dentro de la misma aula. Por ejemplo, juegos interactivos con distintos participantes aun fuera del país que no hablan el mismo idioma, pero que entienden perfectamente bien las reglas del juego. Eso es un punto de partida para algo metaeducativo, debemos prestar atención para lograr integrarlo.

De lo anterior veremos que en este juego de reglas no explícitas en la globalización o neoliberalismo, se deja escurrir la idea de una cultura y educación universal; universalmente válida y universalmente hegemónica. La idea de una cultura y educación dominante nos subyuga a una perspectiva que desnuda al sujeto para insertarse en la esfera de los otros; debe verse, pensarse y sentirse como los otros. La cultura es vista en este sentido como un conjunto de valores que permite relacionarse de manera simbiótica para facilitar la construcción de conocimientos a fin de generar conciencia de una realidad conjunta. Y la educación, entendida como desarrollo y adaptación, incluye conceptos ligados a la idea de conservar para trascender aquellas características propias de los sujetos con su entorno.

Realidad que es determinada desde una posición de poder —poder como capacidad de imponer algo, tener fuerza para algo—, no un poder de hecho, sino de derecho porque nos subsume a la idea que se tiene respecto de algo, con cualidades y rasgos propios, circunscrita a un cuadro de ideas previamente aceptadas. Realidad compleja y en absoluto condicionada por valores determinados, valores que no nos hacen menos sensibles ni mucho menos solidarios, pero sí fomentan un individualismo profundo y una conciencia social laxa. Las instituciones que posibilitan, fortalecen y que son extensiones de aquellos que buscan el *status quo*, pretenden certificar aquello como válido, sin posibilidad de reconocimiento de lo propio.

Las instituciones educativas que forman se ven ante el reto de pensar en la cultura propia de los pueblos o presentarles la cultura válida que en los modelos neoliberales son considerados como pertinentes. Las escuelas insertas en zonas menos favorecidas o con un nivel de desarrollo tecnológico, o escasos servicios públicos, son las primeras en comprender la imposición de un sistema que relega. Señalo esto, puesto que cada país pensó en su educación y en una manera de hacer las cosas para con su pueblo, así lo hizo Alemania, Gran Bretaña, Francia y Estados Unidos de Norteamérica. Ya sea que hayan pensado en su pueblo, en la ciencia o la industria.

Pero, ¿cuál es la verdadera amenaza de un sistema que relega? El encuentro con el suicidio lingüístico: la realidad del desuso de una lengua originaria por decisión y dejarla sólo para la comunicación en corto con sus iguales.

La tendencia a creer que la diversidad cultural no tiene espacios en la agenda nacional y que lo deseable es que, en los centros educativos, los maestros originarios de los pueblos deben ser sustituidos por aquellos que

acrediten un examen estandarizado: *Crassus Errare*. La cultura, así como la educación, no es sólo señalar las diferencias; por el contrario, es encontrar las coincidencias: “No obstante, los saberes descalificados están irrumpiendo en el foro científico al considerarse como saberes que guardan procesos históricos valiosos de relación [a lo] que ha vivido la humanidad” (Santiago, 2015).

No hay una mirada; son miradas. Gracias a esas miradas que encuentran coincidencias para modificar “la mirada” –no sólo en el plano del respeto y la exclusividad– se logrará un proceso de cambio integral con integración en lo social y, de igual forma, en el plano educativo. El piso debe ser parejo para todas aquellas expresiones distintas a la nuestra. La escuela debe ser un espacio para la creación y reconocimiento de diversos horizontes y expresiones. Entender que el ritmo social no obedece sólo a las empresas; el amor por la tierra también es un aspecto a considerar. Debe ser importante atender las características, condiciones, contextos e historias de las comunidades, porque son hechas por los sujetos y no la condición unívoca de un proyecto creado desde fuera, bajo contextos distintos y necesidades distintas.

La escuela al ser un espacio de contradicción y confrontación, en que el diálogo asimétrico entre sus usuarios y los servidores es de univocidad diametralmente opuesta a la realidad cambiante, y ante el empuje de la globalización con los cambios tan inciertos en el plano de la política, genera relaciones de interés y poder distintas de aquello que lo local aprecia como lo suyo. La Educación no puede contribuir a legitimar la desigualdad social, sino a desenmascarar los mecanismos que la perpetúan, tales como el racismo y la xenofobia, el sexismo o el clasismo.

Las escuelas representan terrenos (criticados) marcados no sólo por contradicciones estructurales e ideológicas sino también por resistencia estudiantil [y docentes] (...) Por supuesto, conflicto y resistencia tienen lugar dentro de relaciones de poder asimétricas que siempre favorecen a las clases dominantes, pero el punto esencial es que hay complejos y creativos campos de resistencia a través de los cuales las prácticas mediadas de clase y sexo frecuentemente niegan, rechazan y expulsan los mensajes centrales de las escuelas (Giroux, 1985).

Los cambios profundos que las sociedades modernas están experimentando en la actualidad –entre la indecisión de ser sociedades abiertas o

cerradas ante las grandes movilizaciones de personas que deciden emigrar a otros lugares por razones diversas, ya sea por guerras, hambrunas o por una calidad de vida que les permita ofrecer a los integrantes de su familia mejores condiciones— son producto de la globalización, de la apertura de los mercados, de las fronteras y de la libertad que tienen los seres humanos de traspasar fronteras en un intercambio libre de cultura, de productos, de tecnología, etc. ¿Qué representa la globalización en el sentido más amplio, no solo en lo económico? Lucha, confrontación, escisión y ruptura entre los saberes culturales y los contenidos escolares, así como rechazo a las ideas modernas, producto de las desigualdades sociales tan profundas.

Esta ambivalencia se da en el supuesto de reconocer, respetar y tolerar a todas aquellas expresiones culturales distintas a la mía. Situarnos desde el poder que tengo de negar o rechazar aquellas expresiones culturales que no comprendo y me son ajenas. Esto se ubica en el marco de que no existe la cultura, sino las culturas; esta errante distinción viene acaecida por la idea profunda que subsiste desde la Conquista, que en el fondo siempre ha buscado adelgazar o negar la cultura originaria por no ser considerada como válida.

La escuela, como la educación, corre el riesgo de caer en un vado de conceptos propios (desde las ciencias tradicionales como la pedagogía) y ajenos (desde las nuevas tecnologías de la comunicación, clases a distancia, escuelas virtuales, etc.), es decir, llamar a las cosas existentes con nuevos conceptos y con ello restarles su valor y vigencia —el caso de la escuela helénica, por citar un ejemplo, o las escuelas rurales—. Ante el arribo de la ciencia entendida como aquella que posee un conocimiento científico comprobado validado por comunidades académicas globales, en contraposición y perdiendo el peso específico del arraigo local aquellos saberes milenarios, válidos en el contexto y determinados por su transmisión de generación en generación.

En efecto al menos existen dos cuestionamientos bien conocidos a la ciencia contemporánea: por un lado, su carácter parcelario, especializado y simplificador; por el otro, su marcado desdén, e incluso su rechazo y descalificación, por las otras formas del conocimiento humano: los llamados saberes tradicionales, locales, populares o empíricos (Toledo, 2009).

No se puede hablar de la escuela sin el reconocimiento del otro u otros. Sin ver al otro, sin comprender las grandes transformaciones que las sociedades modernas están sufriendo; sin entender las grietas que el tejido social

está padeciendo en la actualidad en las nuevas formas de relacionarse y de convivir. La escuela afianza y amalgama las relaciones sociales, culturales y afectivas, da sentido de pertinencia y de extensión, puesto que provee y fortalece las relaciones entre sus miembros, lo que acontece dentro suscita afuera.

La tarea pendiente que tiene la escuela es enorme. Todo en su entorno se está modificando, cambiando o ajustando. La vida en ella le obliga a ver nuevas formas de relacionarse, de entenderse y compenetrarse. La escuela debe hacer frente no en atender a la minoría para que se agrupen en la visión de una mayoría, sino, por el contrario, comprender que ante esa contradicción la salida es ver la inclusión desde los otros, dentro de lo otro permite respetar las diferencias y sumar antes que restar; eso será vivir la interculturalidad.

Tarea pendiente: gestión escolar

Las grandes dificultades que plantea la gestión en las escuelas no ronda en el potencial de los maestros, dado que los maestros son ese *locus* de relaciones interpersonales que dan vida y sentido al trabajo áulico, pero su esfuerzo puede condensarse en pequeñas frases, como: “hacer con lo que se tiene”, esto obliga a pensar las cosas desde otra óptica, es decir, hacer mucho con poco y el logro máximo con el mínimo esfuerzo.

Partir de lo anterior supondría un hecho: reconocer que algunas escuelas funcionan con los mínimos recursos materiales y financieros. “El trabajo de la escuela, desde la gestión, en muchas ocasiones, pierde el sentido de espacio de intercambio, construcción y relación social y se asume en las condiciones del mercado y de la producción” (Gerónimo, 2015).

Pese a esas adversidades, aún las escuelas siguen brindando las posibilidades de educación a un gran número de alumnos y luchan contra el sentido de la sola producción de sujetos alienados al mercado. Y es que el análisis se puede precisar en la figura del director y, posteriormente, en los maestros, puesto que ellos cuentan con el verdadero pulso de la situación que atraviesa la escuela. Ahora bien, lo importante es identificar la importancia de la comunicación para reconocer las principales necesidades de aprendizaje reparadoras en los procesos de gestión en los centros escolares.

Teniendo en consideración que la planeación no debe ser considerada como una mera herramienta o como un requisito que se debe cumplir; debe ser la planeación un atributo de la buena dirección, un documento que per-

mita identificar la necesidad apremiante direccionada hacia el aprendizaje, considerando como base el contexto socio-histórico de la institución escolar.

Las relaciones comunicativas como conexiones de necesidades

La gestión al ser pensada desde la idea del gestar –el gestar entendido como el hacer–, debe abrir una ventana de posibilidad al proceso comunicativo, visto como: 1) El diálogo con fines colectivos; 2) Proceso de diálogo con habla, escucha, acuerdos y desacuerdos, además de incluir a los otros; 3) Los valores y límites del proceso comunicativo.

El diálogo con fines colectivos se debe comprender desde la visión holística; no existen partes individuales, sino un todo que dentro de un proceso general se ve afectado por cualquier cambio. El diálogo será el dispositivo que permita llegar a un acuerdo colectivo, puesto que lo colectivo reúne las condiciones del contexto histórico y social de la sociedad escolar –la historia propia de la escuela–. Una escuela abierta, pensada desde la ciencia humana, desde lo social, desde el otro, es necesaria para situar ahí lo intercultural.

El proceso de diálogo con habla, escucha, acuerdos y desacuerdos, abre un espacio en el que convergen ideas, propuestas, negociaciones y consensos entre todos los involucrados, un pretexto dentro del proceso de gestión en el que se debe privilegiar la escucha para llegar a un todo, que se caracteriza por colocar las oportunidades dentro de la gama basta de necesidades que tiene el plantel. Y en el que la escucha juega un papel trascendental. De esta forma se vive y se revive la historia misma de hacer las cosas, además, se coloca la historia misma de la comunidad y sus necesidades apremiantes dentro de la escuela. De tal suerte, que al dar prioridades a aspectos cuantitativos se puede pensar en lo sustantivo de los aprendizajes, aquellos que, de alguna forma, acercan a los estudiantes a conciliar lo que creen saber con lo que les puede generar la certeza necesaria sobre lo que piensan.

Los valores y límites del proceso comunicativo; el respeto, tolerancia, inclusión, diversidad e interculturalidad, son las cualidades que se deben privilegiar en todo diálogo asertivo, con miras a ponderar el proyecto en su totalidad.

Una alternativa de propuesta para considerar el proceso de gestión sería de la siguiente forma: 1) Definiciones de prioridades del proceso de gestión; 2) Revisión de resultados y rendición de cuentas; 4) Fortalezas, Opor-

tunidades, Debilidades y Amenazas (FODA); 5) Evaluación formativa de resultados; 6) Re-significación de acuerdos (Ver Diagrama 1).

Valdría la pena especificar y colocar en el proceso de gestión desde una visión crítica, y definir la contradicción que se encuentra en este proceso. Como reconocemos en el diagrama anterior, para la re-significación de todo el proceso se requieren ciertas condiciones externas y es el aspecto político el que, inserto en todo el proceso, determina el progreso de cada institución, sumando aspectos detonantes como los recursos requeridos para generar las condiciones necesarias de cada centro escolar. Por tal razón citaré *in extenso* el siguiente párrafo que es ilustrador en cuanto a la política y al sentir evangelizador de los docentes:

¿Cómo centrar nuestra atención tan solo en los procesos micro que ocurren en la escuela si el sistema educativo al nivel macro se comporta con inequidad y acusa centralización de poder e ineficiencia administrativa desde el orden de las políticas? Ante esto, pareciera que los diseñadores de los proyectos de gestión escolar adoctrinan a los profesores diciendo respecto de la metodología de los mismos: tenemos que ocuparnos de aquello que solo es posible atender dentro de la escuela; tenemos que ocuparnos de los problemas de la escuela, que si podemos cambiar. Luego entonces, en ese mismo tenor deberían ser nuestras responsabilidades como profesores y como sujetos: Responsabilidades sobre aquello que desde el orden de nuestra profesión si nos compete (Navarro, 2002).

Cabe recordar que la gestión contiene planteamientos occidentalizado que se remontan a las primeras civilizaciones y que dentro de sus desarrollos históricos para la administración y, específicamente, para la gestión, contienen elementos orientadores, así por ejemplo “el libro judío más importante es el Antiguo Testamento contenido en la Biblia, en él hay diversos pasajes que han influido en la teoría administrativa moderna. Hay muchos refranes populares cuyo origen se encuentran en los proverbios salomónicos, por ejemplo: el que a dos amos sirve, con uno queda mal” (Hernández, 2006).

Las instituciones escolares dependen de tres amos –federal, local y municipal–, simbólicamente esas instituciones determinan el acontecer de la vida escolar, de los avances y retrocesos. Y como se lee en el *Artículo 28 bis*: “Las autoridades educativas federal, locales y municipales, en el ámbito de sus atribuciones, deberán ejecutar programas y acciones tendientes a

fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas” (DOF, 2014).

En este sentido, la escuela no es un ente aislado, no es varilla y cemento, es el conjunto de relaciones de habla y escucha. En ese contexto, es posibilidad de transformación puesto que los sujetos participan de la totalidad. “Los centros deben pensarse como “organizaciones fl ese co”; es decir, permeables a los cambios del entorno, funcionalmente adaptables al carácter contingente de la educación y capaces de brindar resolución a cualquier problema educativo en dondequiera que este se presente” (Pérez, 2014).

Del *Artículo 28 bis* se sigue que: “En las escuelas de educación básica, la Secretaría emitirá los lineamientos que deberán seguir las autoridades educativas locales y municipales para formular los programas de gestión escolar...” (DOF, 2014).

Se crea una falacia: Los comités de padres de familia, autoridades educativas, alumnos/as y docentes, acompañados en todo momento del liderazgo del director, lograrán hacer el cambio necesario en infraestructuras y servicios, puesto que la gestión cuenta con el apoyo total de todos los involucrados. Un poco alejada de la realidad, puesto que se requiere seguir ciertas disposiciones normadas y reguladas por las autoridades educativas federales. Y verificar si la gestión se encuentra dentro del marco normativo.

Se entiende que la gestión escolar se da por un proceso mucho más interactivo, puesto que busca que a partir de las relaciones objetivas y subjetivas, en los centros escolares se tomen decisiones que permitan la mejora de los aprendizajes en todos los sentidos. Y si la gestión involucra a todas las partes, a todos los actores, a todos aquellos que ven en la escuela una posibilidad real, vigente y honesta, los espacios serán mucho más plurales, abiertos, democráticos, participativos e incluyentes.

El fenómeno económico en los procesos de aprendizaje

A comienzos de este siglo los cambios en los escenarios políticos del país no han sido del todo lo que se esperaba; el crecimiento económico y el desarrollo económico –como mala distribución y concentración del capital–, lo volátil de nuestra economía, la inconformidad social, el ataque a los grupos sociales y sindicales, el corporativismo como sinécdoque de globalización, son herencias de los grandes males del país. Concomitante es la tarea pendiente al campo, a la educación y a los grupos marginados, por no decir excluidos.

En lo que respecta a educación, ha habido en el transcurrir de los tiem-

pos un enorme rezago. Ha existido un precario sistema educativo: entre los siglos XIX y XX sólo una cuarta parte de los niños en edad cursaron la enseñanza elemental, se mantuvo a cerca del 90 por ciento de la población adulta en el analfabetismo y menos del 1 por ciento accedía a la educación superior para prepararse a ejercer alguna de las profesiones tradicionales.

Un siglo más tarde las realidades cambiaron, pero los problemas persisten.

Las escuelas existen por muchas razones. Los estudiantes asisten a ellas con la esperanza de aprender contenidos y habilidades que les permitan vivir en sociedades complejas. Las madres y padres de familia envían a ellas a sus hijas e hijos con la esperanza de que las escuelas les ayuden en el difícil trabajo de educarlos y de que lo que allí aprendan los ayude a mejorar sus oportunidades en la vida. Las maestras y directivas asisten a las escuelas porque en ellas encuentran un lugar de trabajo y de desempeño de su papel en la sociedad. Los Estados apoyan y tratan de influir en lo que ocurre en las escuelas porque las consideran espacios en los que convergen múltiples intereses de actores sociales diversos y donde se consolida la legitimidad del Estado y se definen proyectos alternativos del futuro (Reimers, 2000).

Sin embargo, en materia de educación las políticas educativas dirigidas a resolver las demandas de oportunidad, inclusión, igualdad y equidad, no atienden los aspectos más importantes; dejan de lado por pragmatismo la cultura.

El asunto parece claro; se diseñan, implementan y se aplican programas para combatir las deficiencias que los programas oficiales no logran cubrir. ¿Esa es en última instancia la posible solución para reducir las desigualdades, inequidades que genera nuestro sistema educativo? ¿Será que la respuesta está en las recomendaciones que hace la ONU de destinar el 8 por ciento de su Producto Interno Bruto a la educación?

Probablemente no; son tan sólo paliativos, disfrazan el problema, el asunto resulta ser mucho más complejo. No se atiende la cultura y la diversidad. Como tentativa "...profundizar en las políticas educativas que tengan como propósito reducir la desigualdad y promover la justicia social" (Reimers, 2000).

En esa misma lógica cabe señalar que la exclusión no sólo es sinónimo de indigenismo, en las zonas urbanas existe otro tipo de exclusión manifiesta en las desigualdades de oportunidad de recibir una educación de calidad. La educación pública creada con la intención de cubrir toda la

demanda en el país no ha hecho sino segregar a la población. *Verbigracia*: Discapacidad física o población migrante.

Según se plantea, la segregación radica desde la posición que los padres ocupan en la estructura social, su posición económica, su capital cultural, el nivel de preparación que ellos poseen, la cultura a la que pertenecen, el tipo de discapacidad que sufran y otros casos como los de las familias que son deportadas y no encuentran una alternativa para poder continuar con sus estudios en nuestro país por alguna razón. Pero esas posibles explicaciones no son suficientes, es simplismo, la pobreza y la educación interactúan de varias formas. Para cada generación los niveles de educación se relacionan con los de ingreso. Las familias de extracción pobre estarán destinadas a una educación de mala calidad y a repetir los modos de producción sin opción al cambio ni mejorar sus niveles de vida.

Por otra parte, el momento histórico que se vive ante el reconocimiento de la diversidad e interculturalidad, su participación social e inclusión social, debe tomar en cuenta que no sólo con políticas discursivas y programas esporádicos se disminuye la marginalidad. Se necesitan reformas de fondo y no programas compensatorios que, lejos de reconocer, crean una nueva forma de segregación.

Lo endémico en la educación y la pobreza no son por ahora las buenas intenciones —de esas hay muchas—, son la falta de seriedad, de propuestas y de reformas encaminadas a reducir los índices de pobreza y el mejoramiento de todo el sistema educativo mexicano:

La interculturalidad debe desarrollar acciones, en diversas áreas que, se espera sean similares para todos los participantes en los distintos niveles. Sin embargo, las condiciones en las que se realizan dichas acciones pueden ser diversas de un grupo a otro y también, existen condiciones particulares, derivadas de la propia situación social y cultural que pueden volver completamente difícil, cuando no ilusorio, pensar que todas las personas pueden trabajar y acceder a similares condiciones, de la misma forma (Ortiz, 2015).

La interculturalidad será el dispositivo mediante el cual se propicie el diálogo abierto, inclusivo y diverso. Los indicadores como pobreza, desempleo, rezago educativo, deserción escolar, desnutrición y bajo rendimiento, son parte de un proceso igual de general como población móvil, grupos vulnerables, adultos mayores, pero que requiere una política intercultural

sería de agenda permanente.

Las sociedades cada día se vuelven mucho más complejas, el mercado mundial determina la forma en cómo los sujetos al interior se desenvuelven en un mundo configurado por el consumo, desecho y olvido. Los bienes materiales y su comercialización para su consumo poseen un diseño tal, que el gusto por ellas está determinado por la tecnología que poseen. Es decir, las tecnologías en la actualidad se reinventan permanentemente, en esa lógica la necesidad por adquirirlas es en igual proporción.

No queda dudas que el hombre es hijo de su época, que las marcas que definirán nuestras relaciones históricas en la actualidad son indelebles; producción, distribución y consumo de bienes materiales representan un sistema de relaciones que, si bien facilita la vida del ser humano en el marco de las relaciones intersubjetivas; en el aspecto social y en la diversidad lo complican.

Lo complicado no radica en el ritmo de la generación de las innovaciones tecnológicas, ni en el consumo con propósito impuesto, lo complicado subyace en el concepto de innovación tecnológica, el cual proviene del campo de la tecnología y, así mismo, depende del campo de la economía que, en suma, es el neoliberalismo. Ese neoliberalismo de los mercados, concentrado en tratados o acuerdos –y que su figura retórica se encuentra cohesionada en el concepto “globalización”–, implica exclusión. Pero, “... de poco sirven los tratados de libre comercio si un país no tiene qué exportar, porque no pueden competir en calidad, en precio ni en volumen con otros países del mundo” (Oppenheimer, 2011).

Esta globalización tuvo sus orígenes en la posmodernidad y, por lo mismo, en una política neoliberal que está exigiendo a los países del mundo su incorporación en un todo global para que puedan competir en un espacio único, donde lo más importante sea la producción, el libre mercado –que no haya fronteras para exportar e importar productos– y la productividad; es aquí donde radica la importancia de reflexionar acerca de los beneficios que pueden obtener todos los países con la globalización y, entonces, cuando se hable de países desarrollados y subdesarrollados se cuestione el plano en que se encuentran muchos de los países latinoamericanos, que hasta ahora les ha resultado difícil jugar un papel interesante frente a la economía los países desarrollados.

Con este panorama es muy posible que los países latinoamericanos estén quedando excluidos de la economía mundial y, por consiguiente, se

pregunten, ¿de qué forma se puede competir ante países como China o Rusia que ofrecen productos de mejor calidad y bajo costo?

Se sabe que los países latinoamericanos comparten características muy similares en cuanto a su situación económica, política, cultural y social, situaciones que han venido arrastrando desde su historia misma.

Ante esta problemática, el aspecto más circunstancial versa sobre las expectativas de la educación en América Latina y su posición frente a los países desarrollados en la era de la globalización.

La educación, la escuela y las comunidades, requieren superar ciertas barreras que les impiden atender los problemas escolares anteriores y los emergentes, dentro del marco de sus propias limitantes y creadas por las mismas condiciones.

La escuela como un espacio de integración

La escuela forma parte de un debate amplio que durante la década pasada tensó la idea de su vigencia: reformar la escuela o la escuela en plena decadencia. Es un tema que se presenta como esencial en la vida de los docentes, un imaginario construido que la escuela ya no representa un papel esencial en la vida de los niños, niñas y los jóvenes. Que su funcionalidad se viene suplantando por la creciente evolución y desarrollo de nuevas tecnologías y la facilidad de acceder a un mundo de información disponible en varios dispositivos tecnológicos. ¿Será un problema de funcionalidad o de las mismas prácticas educativas en los centros escolares?

Como vemos, la escuela es la encargada de institucionalizar la educación, por ello, organizar, sistematizar, adecuar, hacer cumplir y normar la vida escolar es una de sus funciones primordiales. Por tal motivo, en sus principios la escuela sería vista como un espacio en donde se concentraban dos grupos: uno preparado-maduro y el otro no preparado e inmaduro, los primeros tenían la misión de instruir a los segundos y los segundos de aprender. Y si bien, este esquema sigue vigente, daremos cuenta que la escuela es el espacio vivo, transformador y experiencial que la comunidad espera que se siga promoviendo.

En la escuela se transmiten, construyen y conservan los aprendizajes necesarios para la vida de los alumnos-alumnas y que la comunidad considera como necesarios para fortalecer su identidad. Escuela e institución educativa, la primera sustentada originalmente en principios filosóficos y

la segunda, mucho más compleja, puesto que se sostiene en disciplinas científicas.

Si revisamos los distintos conceptos encontraremos que la escuela siempre posee el binomio profesor/ra y alumnos/as, independientemente de otros elementos intervinientes y estrechamente relacionados con la vida al interior como reflejo de la regla fehaciente del orden social exterior. Si bien el binomio se hizo presente, profesor/ar-alumno/a, ahora existe otro ingrediente, y ese ingrediente es el terreno digital.

De alguna forma con las redes sociales y los buscadores especializados se percibe que la escuela atraviesa por una crisis desde su funcionalidad propia hasta las formas que la perciben desde fuera.

El mercado laboral de la sociedad del conocimiento es diferente al de la era industrial. Salvo excepciones, las profesiones ya no están tan claramente definidas. La multidisciplinariedad es una necesidad creciente en los [puestos] de trabajo. Por otro lado, los conocimientos se convierten en obsoletos en muy breve período de tiempo. Los modelos pedagógicos tradicionales, en los que un profesor trataba de enseñar el estado del arte de una profesión, ya no sirven. Hay que crear un entorno de aprendizaje continuo alrededor de los estudiantes que les capacite para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, y que les permita permanecer receptivos a los cambios conceptuales, científicos y tecnológicos que vayan apareciendo durante su actividad laboral. Hay que pasar de un modelo basado en la acumulación de conocimientos a otro fundamentado en una actitud permanente y activa de aprendizaje (Mora, 2004).

El tejido discursivo entre escuela e institución educativa se complica si señalamos tres dimensiones fundamentales: evaluación –de la institución y educativa–, currículum –real, formal y oculto– y calidad –de la educación o educativa–, dado que buscan aspectos estrictamente fundamentales en los actores educativos.

Son estas dimensiones el grueso de la tarea, puesto que con la llegada de las distintas disciplinas científicas se abrió el abanico de otras visiones para la cohesión social, por ejemplo:

- * La sociología de la educación coloca bajo los reflectores la deserción escolar, el analfabetismo, el rezago educativo, las desigualdades en los

accesos educativos de las mujeres a ciertas carreras específicas, el control ideológico, marginalidad, grupos vulnerables, etc.

- * La psicología de la educación pone sobre la mesa estándares educativos, logro académico, desempeño escolar, rendimiento educativo, aprovechamiento de los aprendizajes, etc.

- * La filosofía de la educación reflexiona sobre los fines educativos, el tipo de sujeto que requiere la sociedad, los valores educativos, tipos de conocimientos que se deben enseñar, la transformación social, etc.

- * Evaluación de la educación, desempeño de los estudiantes y de los docentes, calidad educativa, estándares educativos, parámetros evaluativos, indicadores de rendimiento, etc.

Concomitante, la escuela deja de lado su preocupación que antes dominaba y era la enseñanza a través del ejemplo. La oralidad, los valores y la fe en la familia, esos eran casi los únicos requisitos para garantizar la cohesión social y el éxito educativo.

Pero si vamos un poco más lejos y traemos al centro dos conceptos: socialización y control, ambos conceptos se pueden de-construir. Para una identificación pronta, diremos que la socialización se puede ver como una expresión “macro e interna”, y el control como una “micro y externa”.

- * Socialización macro e interna: es un proceso de desarrollo humano y toca a todos por igual y, sin embargo, es micro porque precisa del sujeto en lo individual, pero a su vez implica el contacto con los otros dentro y fuera de los grupos sociales. También puede entenderse como un proceso de desarrollo armónico del sujeto a partir del contacto directo con los procesos de aprendizaje; su función sustantiva en la escuela dentro de este rol es la de ordenar, sistematizar y concentrar todas aquellas experiencias que se desean transmitir para conservar tradiciones, creencias y logros.

- * Control micro y externo: va dirigido al sujeto en lo individual –de forma oculta o a través de regulaciones legales–, procurando regular su comportamiento a un nivel personal, pensando que su actitud debe ser reflejo de lo que se quiere a un nivel macro (social), apoyados de normas, reglas, marcos jurídicos, legales, etc., lo que implica una forma de dirigir, mantener, dar cohesión y adherencia a principios, normas, reglas y funciones sustantivas al interior de la escuela y fuera de ella,

dentro de esas consideraciones el sujeto debe regular su accionar. Aspectos como selección, certificación, asistencia y calificación, son determinados por requisitos que se deben cumplir, aspectos deseables y hasta demandables para lograr alcanzar cualidades propias de los educandos.

La necesidad de separarlos es porque ambos conceptos pueden ser relacionados porque son independientes entre sí, pero al mismo tiempo una preocupación del Estado y del Mercado –neoliberalismo o globalización–. Puesto que al ser ahora un trinomio (profesor/ar-redes sociales-alumno/a), sin dejar de lado profesor/a-contenidos –alumnos/as, ambas quedan atrapadas en la modernidad, pero son inherentes e irrenunciables en el proceso de formación.

El supuesto que se desprende es que la socialización ya no sólo es exclusiva de la escuela, la familia o dentro de la comunidad, viene a cuenta el acompañamiento tecnológico digital, y la segunda ha quedado en evidencia. El control no sólo ya no es posible, busca transformarse, pretende ser un aliado, un acompañante y se estima algo deseable de mantener. Se debe hacer una pregunta esencial: Sin la primacía de la socialización y del control, ¿es la escuela un espacio posible para la integración?

Es necesario hacer estos razonamientos, puesto que ante la posible relación escuela- comunidad, escuela-cultura, escuela-sociedad y escuela-redes sociales, podemos comprender la dependencia existente entre ambas.

Históricamente la escuela, tal como la conocemos, viene desde el siglo XIX y XX, empero ha sufrido transformaciones. Algunas etapas como las iniciales o primitivas se caracterizaban por ser naturales, sin orden y sin metas, sólo cuestionarse o preguntarse acerca de las razones de las cosas. La familia jugaba un papel importante; el deseo de hacer hombres de bien era su principal objetivo. Sin embargo, la sociedad procuraba hombres equilibrados y útiles para incorporarse armónicamente a la sociedad; mientras que la familia deseaba un sujeto de bien.

La característica esencial que se le exige a la escuela desde el sistema educativo es la de determinar qué experiencias pueden y son deseables transmitir. Esa determinación viene acompañada con la idea de que se deben establecer filtros culturales, sociales y políticos. Pero, ¿qué hace la escuela?, ¿la escuela realmente qué hace?

La escuela hace de ella un espacio democrático, abierto y plural, en el que se expresa de igual forma un abierto rechazo a manifestaciones de

opresión, arbitrariedades, subyugación, subalternidad y desigualdades; se privilegia el diálogo, la concertación de ideas, los acuerdos y se permiten los disensos. Hay lugar a la crítica, a las expresiones encontradas, a los esfuerzos y se reconoce la competencia.

La escuela realmente hace un espacio de contradicción, cerrado y selectivo; quien posee el conocimiento y, por ende, la razón es el docente. Su estructura es piramidal, en la punta está el docente, en medio el alumno/a alineado y en la base el alumno menos alineado.

El docente/a es el conocedor, el poseedor, la razón. El alumno/a sobresaliente es: el mejor alineado, el destacado, el exitoso, el que logró comprender la forma, organización y la estructura escolar, sabe y entiende lo que se espera de él o ella, comprende mejor la correlación de fuerzas, los entramados educativos y tiene acceso a fuentes de información. Es el que mejor ventaja tiene de los desventajados. En la base están los difíciles, aquellos a los que los recursos no les llegan, quienes no tienen voz, no tienen personalidad puesto que son atrasados, complejos, poco aptos, poco competentes; los indeseables, la orquesta, los últimos de la fila, los que no desean ser visibles, no desean ser el personaje central, no aspiran a más, tienen sus límites claros o impuestos de forma no visible.

Por fuera de la pirámide la escuela está envuelta por las relaciones y la conciencia que son la ideología y la hegemonía (Ver Diagrama 2).

Diagrama 2



La integración, como política educativa, debe ser parte esencial de las políticas públicas, encaminadas no sólo a mantener a los estudiantes por medio de becas, estímulos, apoyos y hasta oportunidades de trabajo. Además, se deben generar las condiciones adecuadas para el desarrollo pleno de los sujetos, entre mejor se atiendan las historias escolares, las historias individuales, las historias de las comunidades, las historias de los padres de familia, las historias de los docentes, pensadas de igual forma desde sus necesidades profesionales e individuales, así como de todos los actores que forman parte de la historia de la escuela, en el momento en que todo sea integrado y visto dependiente uno de otro, podremos sumar.

Recordemos que enseñanza –docente– y aprendizaje –alumno/a– son los actores esenciales de todo el proceso educativo complejo y de la mano viene la participación tanto de autoridades educativas como de los padres de familia. Esta relación dialógica y bidireccional no se puede obviar.

En suma, se sensibiliza si se conoce las historias que envuelven todo el proceso educativo en el sentido horizontal de relaciones, si se permite la participación de todos, si la escucha es para hacer visible la historia y las necesidades de los actores, si la participación de las autoridades educativas es activa y propositiva, si los padres de familia llevan a los hijos/as con la firme intención y convicción de querer hacer de ellos buenos ciudadanos y profesionales capaces de poder integrarse a la sociedad, y no es sólo “írllos a dejar a la escuela”.

Las distancias se crean o mantienen dependiendo de los nuevos territorios digitales, la soledad digital puede crear barreras infranqueables en los sujetos para no “prestar” su disposición a aprender, y negar la autoridad académica del docente enfilando su interés a las redes sociales o/a las tecnologías de la información o comunicación (TIC’s); entonces se deja de ser un yo y mis pensamientos, dudas e inquietudes, para convertirse en un yo y mi dispositivo con redes sociales y un motor de búsqueda, solución inmediata y un cuestionarse permanentemente.

¿Con qué me quedo? Con la firme inquietud de que la escuela con los elementos que la integran debe adaptarse a los cambios, sin dejar de lado su historia, seguir siendo el espacio integrador y diverso, abrirse al terreno digital, pero no otorgarle la primacía. El docente es quien debe saber emplear su experiencia para los logros de aprendizajes reparadores. En la medida que se preste especial atención a la curiosidad y aquellos aprendizajes desarrollados fuera de la escuela –ya sea con los amigos, con la comunidad

o con los dispositivos tecnológicos— que buscan los niños/ y jóvenes comprobar con lo que se les enseña; eso reparará su interés y avivará su deseo de seguir manteniendo una actitud abierta a lo nuevo.

No hay duda que la piedra de toque son las TIC's, y que el reto de la escuela es adaptarse, lograr sensibilizar y sensibilizarse, abrirse al mundo y a los otros, porque las distancias no son simplemente entre los contenidos educativos y la realidad que viven permanentemente los niños/as y los jóvenes, es el diálogo, es la actitud, es el prestar atención a aquello que los mueve. Un mundo que cambia, un mundo diverso e intercultural, un espacio en donde las diferencias, en donde lo que somos es permanentemente cuestionado, lo disruptivo; es la mirada con la que vemos al otro.

Aceptar que la escuela vive en esa ambivalencia, es preguntarse, ¿La escuela procura experiencias estrictamente académicas o de igual forma en el mismo grado procura experiencias de vida?, ¿Se crean distancias digitales insondables en la vida sensible del alumno/a o se resuelven con el abordaje de los contenidos?

Referencias de consulta

- Blanco, M. (2017). “¿Amamos más a través de las redes sociales?”. En: [https://www.lavozdegalicia.es/noticia/yes/2017/04/01/claves-fenomeno-amamos-traves-redes-sociales/0003_201704SY1P36991.htm]. Consultado el 24 de Julio de 2019.
- Bonafé, J. (1996). “Poder y conciencia”. *Cuadernos de Pedagogía* (253), pp. 78-84.
- Diario Oficial de la Federación (2014). *Acuerdo 717, Lineamientos para formular los programas de Gestión escolar*.
- Gandarilla, J. (2010). “La universidad entrando al siglo XXI. Por el laberinto de la complejidad”. *Perfiles educativos* XXXII(127), pp. 130-143.
- Gerónimo, C. (2015). “Gestión de la escuela y la educación en Latinoamérica: análisis de la realidad política”. *Revista Roteiro, Joaçaba* 40(1), pp. 11-30.
- Giddens, A. (2007). *Un mundo desbocado, los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Editorial Taurus, México.
- Henry, G. (1985). “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”. *Cuadernos Políticos* (44), pp. 36-65.

- Hernández, S. (2006). *Introducción a la administración. Teoría general administrativa: origen, evolución y vanguardia*. Editorial McGraw Hill Interamericana, México.
- Mancilla, H. (2008). “La necesidad de una teoría crítica de la modernización ante las realidades de la segunda mitad del siglo XX”. *Revista de Ciencias Sociales* XIV(1), pp. 165-179.
- Mora, J. (2004). “La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento” *Revista Iberoamericana de educación* (35), pp. 13-37.
- Navarro Rodríguez, M. (2002). “Gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura” *Revista de los Talleres Regionales de Investigación Educativa* 4(7), pp. 44-57.
- Oppenheimer, A. (2011). *Cuentos Chinos: el engaño de Washington, la mentira populista y la esperanza de América Latina*. Editorial Sudamericana, México.
- Ortiz, D. (2015). “La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad”. *Colección de filosofía de la educación* (18), pp. 91-110.
- Pérez, A. (2014). “Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano”. *Revista de educación y educadores* 17(2) pp. 357-369.
- Reimers, F. (2000). “Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI”. *Revista Latinoamericana de estudios educativos* XXX(2), pp. 11-42.
- Toledo, V. (2009) “¿Por qué los pueblos indígenas son la memoria de la especie?” *Revista papeles* (107), pp. 27-38.

Ser joven indígena en el mundo global: diálogos y tensiones interculturales entre los *Hach Winick* de Chiapas, México

Juan Pablo Zebadúa Carbonell¹

Ángel Cabrera Baz²

Karla Jeanette Chacón Reynosa³

Introducción y antecedentes históricos

A continuación presentamos algunas indagaciones con respecto a las distintas formas de ser joven dentro de un contexto indígena en el sur de México, concretamente, con el grupo *hach winick*, en La Lacandona⁴ en el estado de Chiapas. El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación denominado *Sustentabilidad y cambio generacional en la Lacandona de Chiapas*⁵; el cual contiene dos líneas generales de investigación: sostenibilidad, donde se investigan y apoyan perspectivas ambientales propias de la región; y el cambio generacional, que atiende a los cambios culturales y sociales suscitados en las comunidades lacandonas, a partir de la apertura incesante a los elementos que la propia globalización ha permitido aún en grupos históricamente alejados de la sociedad nacional como los *hach winick*. Este artículo corresponde al trabajo de campo realizado en las comunidades de Lacanja Chansayab, Najá y Metzabok⁶ durante los periodos de 2001-2002, 2007-2010 y 2015; para lo que empleamos una técnica de investigación cualitativa, específicamente, etnográfica⁷.

1 Profesor de la Universidad Autónoma de Chiapas. Correo: jpcarboney@gmail.com

2 Profesor de la Universidad Autónoma de Chiapas. Correo: acabrerab@gmail.com

3 Profesor de la Universidad Autónoma de Chiapas. Correo: karlachacon@gmail.com

4 Nos referiremos así a la región conocida como Selva Lacandona porque existen alrededor de 12 conformaciones ambientales (bosque, bosque húmedo, bosque de niebla, selva, etc.) no sólo selva, además de grandes zonas de acahuales (vegetación incipiente) y potreros sin algún tipo de conformación ambiental.

5 Proyecto llevado a cabo por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) Campus Ciudad de México, específicamente por la coordinación del Doctorado en Estudios Humanísticos.

6 Las tres comunidades ubicadas en México (en el estado de Chiapas) donde se encuentran establecidos geográficamente los *hach winick*.

7 La investigación en los diferentes periodos de tiempo cuenta con una muestra

Asimismo, esta investigación refiere cómo los jóvenes lacandones auto-construyen sus formas de ser joven desde su inclusión en formatos culturales que antes no pertenecían a sus propias identidades comunitarias, lo que hace observar una serie de tensiones entre la llamada “cultura tradicional” indígena y la que proviene “de fuera”, una apropiación en el ámbito comunitario que aquí la enunciaremos como “contextos globales”. Este proceso intercultural comprende el cómo se afronta la condición juvenil, además de la negociación constante que posiciona diversas formas de vinculación al respecto cuando los jóvenes *hach winick* se resignifican en el tiempo.

Por tanto, vinculamos los conceptos de “juventud, juventudes indígenas e identidades” a un entendimiento de carácter flexible, con la apertura necesaria para asimilar estas delimitaciones culturales que, alguna vez, fueron significativas al momento de comprenderlos como conceptos cerrados. Esto conlleva a reflexionar las nuevas líneas de investigación que deben generarse para explicar las “entradas” y “salidas” que los propios jóvenes, en este caso los *hach winick*, desarrollan estratégicamente.

Se distingue cómo es que las continuidades y transformaciones se debaten desde la mirada global; y los entornos comunitarios influenciados por las innovaciones tecnológicas, la educación institucional, las religiones diversas, el trabajo, las formas de alimentación y otras perspectivas socioculturales.

Los auto-denominados *hach winick* (hombres y mujeres originarios) son el grupo étnico conocido, coloquialmente, como *lacandones*; expresión surgida al castellanizar el nombre de la laguna Lacam-Tun, que quiere decir “Gran Peñón”, término empleado para aludir al grupo que habitaba durante el siglo XVI sobre una isla rocosa en la laguna anteriormente señalada⁸. La desaparición de los lacandones como pueblo ocurre a principios del siglo XVIII, y se debe a las penurias (enfermedades, hostigamiento, modificación de costumbres y credo) ocasionadas por sus constantes reubicaciones. Su último establecimiento registrado fue en Retalhuleu, Guatemala, (AGI, 1620, t. II: 312; Blom y Duby, 1955: 209, 210 y 246). Los distintos pueblos originarios, exiliados en las montañas y selvas, transfor-

no representativa de 586 casos totales (entrevistas estructuradas y no estructuradas), con el objetivo de captar percepciones y enfoques de distintas esferas sociales las comunidades *hach winick* citadas

8 Tal interpretación es aceptada por los investigadores Acholes Roys, Eric Thompson y Alfonso Villa Rojas. Geográficamente la laguna en cuestión es la hoy conocida como laguna Miramar, esto a partir de muy entrado el siglo XIX, como un homenaje al maderero E. Bulnes por su belleza (Blom y Duby, 1955: 414).

maron abruptamente su identidad étnica al conjuntarse con otros grupos provenientes de Yucatán, Tabasco y Campeche quienes también huían de la opresión colonial⁹.

A partir de ahí, en 1786, a unos 12 kilómetros al sur de la ciudad de Palenque, Chiapas; se localizan asentamientos tribales hasta ese entonces desconocidos. A estos grupos se les denominó “caribes del monte”¹⁰; quienes, se cree, son los hoy llamados lacandones aunque no guardan relación con los “auténticos lacandones”, pero se les asocia por su cercanía geográfica y desconocimiento (De Vos, 1980: 212 y 213). Ellos prefieren ser llamados simplemente *hach winick*. Son de los últimos grupos étnicos en México que aún continúan con prácticas silvícolas; son hábiles en el manejo de su entorno, se desenvuelven con gran naturalidad en las zonas selváticas y no suelen manifestar temor hacia este ambiente; disfrutan caminar por la selva, incluso por las noches¹¹. Actualmente, están asentados en tres zonas geográficas dentro del estado de Chiapas: Lacanjá Chansayab, Najá y Metzabok, las cuales se encuentran inmersas en la región lacandona.

Mujeres y hombres ancianos suelen llevar el cabello largo y vestir con manta blanca (las mujeres en tonalidades grisáceas); las jóvenes mantienen el uso del cabello largo, pero escasamente la ropa de manta; actualmente, los jóvenes lucen rara vez ambos aspectos. Mayoritariamente, los *hach winick* son delgados, con pómulos marcados, de gestos muy duros, con piel morena clara y algunos de tez blanca. Su transculturación inició con los primeros contactos de las monterías¹² en la Lacandona¹³, manteniéndose en la actualidad.

9 Aspecto ampliamente documentado por el investigador Jan de Vos y el antropólogo Eric Thompson.

10 Apelativo con el cual inicialmente ellos mismos se identifican y que se cree fue dado por los españoles como sinónimo de rebelde.

11 Prueba de su disfrute de la selva y falta de temor puede ser la marcada separación que suele haber entre las viviendas de cada familia, en comparación con otros grupos étnicos habitantes de la región.

12 Establecimientos humanos para la explotación maderera, las primeras se asientan en el área del Petén en 1861 y, posteriormente, en los márgenes de los ríos de la Lacandona.

13 Nos referiremos así a la región conocida como Selva Lacandona porque existen alrededor de 12 conformaciones ambientales (bosque, bosque húmedo, bosque de niebla, selva, etc.) no sólo selva, además de grandes zonas de acahuales (vegetación incipiente) y potreros sin algún tipo de conformación ambiental.

En el ámbito religioso y/o espiritual profesan una amplia variedad de credos (*hach winick* tradicional, cristianismo, catolicismo, mormonismo, islamismo, judaísmo, luz del mundo, etc...), pero son las diversas denominaciones cristianas quienes cuentan con los mayores adeptos. Hoy por hoy, en las jóvenes es casi nula la identificación con su espiritualidad ancestral, relacionada con una participación limitada del rol femenino en las ceremonias, el interés por otros aspectos (como la asistencia a las escuelas y el trabajo diverso), el sentido de pertenencia al mundo “actual” representado en religiones que más gente profesa y mayor posibilidad de autonomía en la toma de decisiones¹⁴. En los jóvenes también se expresan estas características, pero existen algunos intentos para volver a vincularse con sus prácticas ancestrales, que les brindan diversos sentidos de vida y posibilidad de trascendencia¹⁵.

Juventudes, jóvenes indígenas y contextos interculturales

A partir del estudio de las juventudes prevalece el consenso de que existen distintas formas de ser joven. Esta premisa se alimenta de las ideas de que no hay una sola condición que pueda ser considerada como homogénea y normalizada para ese colectivo, de que forma parte de un horizonte diverso y que está cruzado por perspectivas de clase, etnia, edad, construcciones culturales, distintos tipos de sociedades y elementos que lo conforman como todo un universo donde se cristalizan las posibilidades de presentes y futuros de nuestros entornos y realidades (Duarte, 2000).

Desde esa perspectiva dicha colectividad, que en apariencia tienen en común tan sólo una edad específica a la cual se asigna una definición, es necesariamente preconcebida para mantener el estado de las cosas y seguir reproduciendo los mecanismos que hacen posible la hegemonía de los espacios institucionales con respecto a los jóvenes:

14 Por ejemplo, al preguntarle a Chanuk (estudiante *hach winick* del primer año de preparatoria de 16 años, habitante de Lacanjá Chansayab) sobre el sentido de su adscripción al cristianismo pentecostés responde: “Es que me permite estar con más gente, no sentirme sola y además ser útil” (entrevista realizada en diciembre de 2010).

15 Joaquín Chankin (artesano *hach winick* de 28 años, habitante de Najá) forma parte de un grupo de 7 jóvenes que busca continuar las prácticas espirituales del viejo Antonio (último abuelo *hach winick* que realiza dichas prácticas) por el sentido que brinda a su ser: “Vivir en el monte e, incluso, en la ciudad con mi sentir y mi hacer me permite expresarme completamente, sino me sentiría raro, inseguro” (entrevista realizada en octubre de 2015).

La juventud no forma un grupo social. Bajo la identidad del nombre “juventud” – bajo la presunta identidad social de todos los incluidos en un arco de edades – se agrupan sujetos y situaciones que sólo tienen en común la edad: ¿Qué autoriza a identificar como pertenecientes al mismo grupo social por el solo hecho de que ambos tengan veinte años- a un estudiante de Derecho de una universidad privada y a un peón de albañil con contrato temporal? ¿En virtud de qué “formidable abuso del lenguaje” se puede pasar de una identidad de edad biológica a una identidad de conformación de “opiniones”, “actitudes”, “situaciones” de sujetos?... La juventud es una prenotación (Martín, 1998: 15-16).

No obstante, la juventud emerge a principios del siglo XX como un constructo moderno fundamentalmente social. Son en las instituciones como la escuela, el mercado laboral, la familia, el servicio militar; asimismo, en las asociaciones juveniles y “el mundo del ocio” donde se ha permitido el surgimiento de una nueva generación consciente de crear una cultura propia y distintiva, diferente a la de los adultos (Feixa, 2006). Desde la perspectiva de las culturas juveniles, el retraso en la inserción profesional de los jóvenes, la creciente importancia de la institución escolar y la emergencia del ocio pusieron de relieve las divisiones generacionales en la sociedad y, sobre todo, la ampliación de la brecha generacional entre jóvenes y adultos (Pérez Islas, 2010).

Desde entonces, –y desde un parámetro cultural– el concepto de juventud se ha complejizado y contiene en su esencia múltiples modalidades que llevan a procesar socialmente la condición de edad; tomando en cuenta la diferenciación social, el género y la inserción en la familia como también en otras instituciones. La juventud se ha diversificado a tal grado que no tiene la misma duración social en el campo que en la ciudad, por ejemplo: en las clases altas como en los sectores marginados, en las sociedades modernas o en las tradicionales e incluso entre ambos géneros (Feixa, 1999: 100-105). En cuanto al campo particular de lo étnico, es interesante observar cómo los factores mencionados anteriormente, han impactado o modificado la noción de juventud entre estos grupos en México:

En general, en estos pueblos el trato a “la juventud” y el concepto mismo está asociado a la estructura de la comunidad, aunque también existen grupos que no tienen palabra alguna para designar a la juventud, por ejemplo, los huicholes. En otros grupos, como mazatecos, tseltales y tsotsiles, la clasificación por edad sigue vigente. Sin embargo, en cada caso “ser joven” significa tener un cierto tipo de relación, significación y percep-

ción específica con el resto de la sociedad de la que forma parte [...] La ausencia de la etapa “juvenil” entre los grupos étnicos, al igual como en las “sociedades occidentales” antes del siglo XX, está explicada principalmente por cuestiones de organización laboral y familiar: los miembros de las familias están involucrados en actividades de trabajo y en la creación de su propia familia nueva desde edades tempranas, de ahí que el momento de adolescencia o juventud prácticamente desaparece pero existe la etapa de aprendizaje social y cultural (Tipa y Zebadúa, 2014: 52).

Bajo esa premisa, los universos juveniles indígenas forman parte de los diversos y complejos factores globales que, en apariencia, deberían ser ajenos a las llamadas culturas originarias. Es decir, lo étnico es un espacio cultural donde pueden reproducirse tales dinámicas globalizadas, de forma que las repercusiones en torno a los desarrollos culturales de las regiones autóctonas son cada vez más notorias a partir de los cambios suscitados en el presente. Estas nociones de cambio son observables desde las propias propuestas de los jóvenes indígenas que, si bien forman parte de los intensos flujos de la globalización, también son parte de las tensiones locales étnicas que, a la vez, son reflejo de dichos procesos emergentes.

Partiendo de esta visión no debería existir una necesidad analítica sobre las juventudes indígenas presuponiendo una postura estandarizada o reducida de su propia condición étnica, sino desde una perspectiva que visibilice sus construcciones identitarias a partir de nuevas prácticas culturales que se conjugan con las preexistentes; que se entremezclan e hibridan para transformar la propia socialización juvenil en las comunidades donde se desenvuelven. Esta mixtura de prácticas, ha logrado que sus identidades se manifiesten en procesos que apuestan por constantes préstamos de elementos culturales “globalizados”, así como por el reutilizamiento de estos para después hacerlos visibles en nuevas y distintas vinculaciones. Todo ello se observa en dinámicas, tanto “locales” como “globales”, en las que los jóvenes entran y salen de su posición étnica cuantas veces sea necesario, creando nuevos modelos identitarios juveniles (Zebadúa, 2011).

Los procesos interculturales, disputas por la pertenencia

En ese marco, la perspectiva intercultural nos permite incidir en los análisis de estos procesos en los cuales los jóvenes indígenas, como participantes activos de los contextos globales, están desarrollando su condición juvenil e identitaria.

Si la interculturalidad reflexiona sobre el entorno de la diversidad cultural como un ámbito dinámico, que posibilita la construcción de un espacio dialógico entre colectividades en conflicto, desde la tolerancia e inclusión; sus alcances tienen que ser admitidos desde la lógica del “encuentro” cultural. En primer lugar, poniendo en duda la noción de pérdida cultural a la hora de tales tensiones; en segundo, que la interculturalidad deberá posicionarse como parte de este diálogo en construcción, anteponiendo lo valorativo en torno a los contactos culturales; y por último, desde la idea de los préstamos entre dos o más universos étnicos, los cuales deberán entenderse y analizarse desde una postura crítica; y así exista la posibilidad de un intercambio permanente y fluido de los elementos en la cultura que se ponen en juego.

Se entiende por diversidad cultural a la variabilidad social y cultural (Dietz, 2007) que converge en un mismo espacio y que afronta las consecuencias de sus diversificaciones, en ese sentido: “El discurso sobre la diversidad tiende a incluir no sólo una dimensión descriptiva –cómo se estructuran de manera diversa culturas, grupos y sociedades, y cómo manejan la heterogeneidad–, sino también una dimensión prescriptiva planteando cómo las culturas, los grupos y las sociedades deberían interactuar hacia el interior y con las demás (Dietz, 2007: 8-9).

La diversidad tiene carácter histórico, porque al mismo tiempo que se enuncia se advierte su presencia como parte de un recurso de empoderamiento que se realiza para ser nombrada; si no designa como diversidad cultural, no tiene sentido observarla de esta forma, porque para que haya diversidad hay que tener conciencia de que existe:

El término “diversidad cultural” ha sido utilizado en primer lugar, con referencia a la diversidad en el seno de un sistema cultural dado para designar la multiplicidad de sub-culturas y de sub-poblaciones de dimensiones variables que comparten un conjunto de valores y de ideas fundamentales. Seguidamente, ha sido utilizado en un contexto de mestizaje social, para describir la cohabitación de diferentes sistemas culturales, o por lo menos la existencia de otros grupos sociales importantes en el seno de las mismas fronteras geopolíticas... Será seguido, por otra parte, por la puesta en relieve de un nuevo vínculo, el de la cultura y la democracia, que conducirá a dar prioridad a la promoción de las expresiones culturales de las minorías en el marco del pluralismo cultural (Kiyindou, 2005: s/p).

La interculturalidad surge como una plataforma conceptual que intenta dilucidar las problemáticas centrales de la convivencia entre dichas

diversidades culturales. El aporte de los estudios interculturales para este tipo de contextos consiste, rebasando las primeras premisas del enfoque multiculturalista, en no plantear únicamente el conflicto inseparable a este tipo de situaciones, sino de analizar y explicar las posibilidades reales de encuentro con las diferencias culturales. Dentro de este espacio dialéctico las distinciones culturales, las diferencias (de clase, sociales, culturales) y la construcción de los “otros”, no permite una exotización ni segregación a ultranza, sino un apertura a la generación de diálogos y así dar pie a un nuevo pacto de convivencia democrática que también nos remita a un nuevo pacto cultural.

De esta forma, el concepto se distingue como parte de la construcción de nuevos tipos de sociedad, donde se permite entender y analizar el entorno de las identidades culturales en estructuras históricas-sociopolíticas de marginación social, y simultáneamente, viabiliza un esquema de sociedades donde esos grados de vulnerabilidad social, política o cultural puedan compensarse:

La interculturalidad es la nueva expresión dentro del pluralismo cultural que, afirmando no únicamente lo diferente sino también lo común, promueve una *praxis* generadora de igualdad, libertad e interacción positiva en las relaciones entre sujetos individuales o colectivos culturalmente diferenciados (Giménez Romero, 2003: 174).

Esto implica distintas interrogantes: ¿Cómo aplicar la interculturalidad en contextos tan distintos? ¿Se puede hablar de diferentes modelos de interculturalidad y, por tanto, no de un “paradigma intercultural” que sea a fin a todo horizonte de análisis? Aquí se enuncian tres grandes campos donde la interculturalidad incide: como perspectiva analítica y colateral, en los estudios sobre problemáticas y en conflictos culturales de hoy día.

Esto nos remite a pensar en el panorama de tensiones que afronta la interculturalidad, que ya rebasa la mirada “etnizada”, donde se distinguen estas resistencias de colectivos en pugna tan solo priorizando el empoderamiento del discurso identitario culturalizado, como si solo los “otros” fuesen los dignatarios del encasillamiento que conlleva lo étnico cuando se habla de diversidad cultural. Y es que el mundo asiste actualmente a procesos evolutivos humanos de continuas realidades fugaces, transculturalizadas, multiplicadas, interconectadas y globalizadas, y quizá las categorías antropológicas “clásicas”¹⁶. Ha quedado corto el punto de vista cultural donde

16 Se habla de la antropología como un campo de conocimiento en la que se ha

se debatía, la explicación de la gran complejidad de nuestro entorno: “No es extraño que tal divergencia suceda en los usos; se debe a que la idea de interculturalidad, por sí misma, no implica ningún tipo de orientación de valor. Es una categoría meramente descriptiva, que alude a la existencia de relaciones “entre” culturas, o entre actores sociales o individuos culturalmente diversos entre sí” (Mato 2007: 3).

Si la interculturalidad se coloca como espacio donde se discuten las complejidades culturales del mundo contemporáneo, debe ser una necesidad la extensión de su discusión más allá de lo cultural; como una apuesta a la construcción de otro tipo de reflexión en cuanto a las formas de cimentar los diálogos en este mundo diversificado y altamente complejo para ser observado desde una sola mirada, sin la atención que corresponde a los campos emergentes de la cultura en la contemporaneidad:

La interculturalidad no es una descripción de una realidad dada o lograda ni un atributo casi “natural” de las sociedades y culturas. Más bien, es un proceso y una actividad continuos; la interculturalidad debiera ser pensada menos como sustantivo y más como verbo de acción, tarea de toda la sociedad y no solamente de sectores indígenas y afrodescendientes. En sí la interculturalidad tiene el rol –crítico, central y prospectivo en todas las instituciones sociales– de reconstruir paso a paso sociedades, estructuras, sistemas y procesos (educativos, sociales, políticos, jurídicos y epistémicos); de accionar entre todos ante relaciones, actitudes, valores, prácticas, saberes, de conocimientos fundamentados en el respeto y la igualdad, del reconocimiento de las diferencias y la convivencia democrática que, por la misma realidad social, es muchas veces conflictiva (Walsh, 2009: 41-42).

Si bien, se ha dicho que son las juventudes quienes dentro de los contextos de la globalización están percibiendo y generando significativos cambios, tan rápidos y tan reveladores que manifiestan nuevas formas de estar en el mundo, principalmente, en lo que se refiere a la construcción de sus identidades (Valenzuela, 2009); sin embargo, esto ya es extensivo a las ju-

priorizado históricamente la categoría de cultura como eje y fundamento de su reflexión y análisis. Las tradiciones en ciencias sociales mencionan a la antropología directamente como una “ciencia de la cultura”, como si sólo ésta fuese ahora un coto de exclusividad temática de también un único campo de conocimiento. Es cierto que anteriormente la antropología tejía muchas de sus atalayas bajo esta brújula, sólo que ahora no existe ya patente de exclusividad porque espacios de conocimiento como la sociología de la cultura, las ciencias de la comunicación, la filosofía, entre otros, también se adjudican permanentemente la alusión a la cultura.

ventudes indígenas, cuando forman parte de estas dinámicas y donde sus regiones y comunidades han sobrellevado importantes fenómenos que han modificado sus estructuras sociales, culturales y económicas.

Por ejemplo, la migración que no sólo representa una problemática de las regiones étnicas, sino que es un fenómeno social del mundo entero, que en el caso de los pueblos indígenas produce distintas formas de choques culturales que repercuten en las adscripciones colectivas (Díaz-Polanco, 2010). Esto se amplía hacia problemáticas comunitarias en las que entra en juego la preeminencia cultural. El dilema, entonces, se cierne en torno a los alcances de este continuo encuentro y desencuentro con la globalización, y en cómo los colectivos se erigen estratégicamente anteponiendo sus valores comunitarios y locales. Es decir, dichas dinámicas se construyen para hacer frente a una continua acometida de esta coyuntura excluyente pero, al mismo tiempo, son las propias culturas las que generan acciones encaminadas a fortalecer lo propio haciendo uso de lo que proviene de fuera de sus realidades. Estos interesantes procesos de transculturación¹⁷ les permiten estar “dentro” y “fuera” de los diferentes contextos, lo que permea sus sentidos y sus maneras de incluirse en la globalización.

Esta posición de las etnias ha logrado que su permanencia en el tiempo y en el espacio sea una realidad, pero “negociando” sus propios formatos culturales originales, retroalimentados de los desarrollos globales. Es decir, un modo de objetivar la posibilidad de cambio étnico es formar parte del contexto de realidad sin dejar de tener una posición sobre cómo se quiere seguir manteniendo el sentido de identidad. En el caso de la migración, la medición de su impacto tiene mucho que ver con estas reelaboraciones culturales que las comunidades indígenas realizan constantemente (Imaz, 2006: 237).

Ahora bien, de aquí surge inevitablemente una condición distinta de plantear el análisis de los cambios en los pueblos indígenas dejando de lado la “fabricación de la alteridad” a ultranza (Ghasarian, 2002: 25). Es decir, los indígenas forman parte de la globalización y sus inevitables maneras de enfrentarla tienen que ver con los cambios suscitados en sus culturas, lo que no por fuerza implica pérdida o aislamiento, como ya se ha dicho anteriormente. De otra manera estaríamos de nuevo percibiendo a estos grupos como homogéneos e invariables ante cualquier tipo de transformación, como anclados en el tiempo, donde en aras de la preservación de sus

17 Entendida como “las diferentes fases del proceso transitorio de una cultura a otra” (Fernando Ortiz, 1940: 134).

orígenes no tendrían por qué estar en contacto con las realidades externas, y mucho menos ser influenciados por estas.

Aquí se sostiene la oportuna reflexión actualizada sobre esta condición indígena y sus nuevas elaboraciones culturales en los tiempos modernos: las comunidades étnicas son otras a partir de que han sido impactadas por varios frentes y procesos; desde lo cultural, lo económico, lo social, y en particular, desde los movimientos migratorios que son decisivos a la hora de conformar los sentidos de estas sociedades y conducen hacia apropiaciones culturales de diversos orígenes que están a la orden del día:

Valorizar estos fenómenos es ir en contra de todo lo que fija las culturas, incluso que las estabiliza; es crear las condiciones del encuentro [...] Si se desea animar la mezcla de culturas, el mestizaje no puede ser más que oponerse a todo enfoque que anime las diferencias culturales solicitando derechos específicos (Wieviorka, 2010: 193).

Sin embargo, los grupos étnicos reflexionan sobre estas dinámicas globales y a su manera actualizan sus matrices culturales, lo que les permite seguir en la autoafirmación identitaria (Díaz-Polanco, 2010).

Bajo esta perspectiva, las juventudes indígenas son quienes más procesan el sentido de cambio y reciclan, de manera constante, el accionar de sus propios universos con relación a las instancias externas con las que conviven incesantemente, porque desde su punto de vista, ellos son los actores que mayormente se retroalimentan de los elementos más notables de la globalización; como los consumos, el uso de las tecnologías de información y, en general, los lenguajes mediáticos (Tipa y Zebadúa, 2014).

El estudio de los jóvenes indígenas es relativamente nuevo en las ciencias sociales, en particular, en los estudios étnicos (Pérez Ruiz, 2008; Urteaga, 2011). La representación de este sector se debe, en parte, a las prácticas culturales que los hombres y mujeres jóvenes indígenas realizan en la actualidad por su interpelación en lo global; además de que la antropología en México, alguna vez ciencia de la cultura que, entre otras cosas, priorizó la preservación del ámbito étnico, ha dado un giro en sus horizontes explicativos y ahora dirige la mirada hacia otros sujetos que antes no tenían tanta importancia para los análisis antropológicos (Guerrero, 2002; Hernández y Del Olmo, 2005: 19-26).

Respecto a estas nuevas prácticas juveniles indígenas, resaltamos dos: sus notorias vinculaciones a los lenguajes de los medios masivos de comunicación y el consumo cultural como elementos emergentes en la vida

social de los jóvenes indígenas; estas prácticas han logrado establecer nuevos comportamientos y también nuevas formas de socialización en la vida comunitaria:

La identidad indígena juvenil [...] no es ajena a los efectos simbólicos y comunicacionales que la globalización cultural, por vía del consumo cultural (de bienes, servicios e imaginarios), genera en su identidad, como sucede en otras latitudes geográficas [...] sectores como el de los mayores, las mujeres y los ancianos comparten similares criterios de identidad: como el telúrico _territorial, y arraigado a la organización, la tradición y las costumbres_, mientras que el sector de los jóvenes se identifica también con otro tipo de elementos culturales no territoriales (deterritorializados), es atraído por los bienes culturales y de moda (vestimenta y música principalmente) y presenta comportamientos individualistas, entre otras cosas (Terrazas, 2008: 142).

Siempre es necesario advertir que, si bien esta construcción identitaria juvenil indígena está enmarcada en ciertas directrices importantes de la globalización, ello no quiere decir se dé la espalda a las tradiciones (Pérez Ruiz, 2008: 33). Estas nuevas elaboraciones identitarias tienen como característica el recorrido en diferentes fronteras culturales y se relacionan indistintamente, a patrones que son relevantes en el momento de la apropiación. Los jóvenes indígenas pueden trastocar los límites comunitarios, como parte de un proceso en el cual el tiempo y el espacio comunitario se modifican transculturalmente, lo que les permite la negociación constante de sus propias prácticas, entre ellos mismos y con la comunidad en general.

Estas juventudes agregan a sus referentes culturales una considerable cantidad de elementos que provienen de fuera de sus culturas, lo que hace al mismo tiempo, renovar sus particularidades e identificarse como parte de un proceso que a veces va más allá de su comunidad, incluso hacia espacios transnacionales. Elementos como la moda, la música y la influencia de los medios de comunicación masiva conducen a los jóvenes indígenas a una interesante composición cultural que necesariamente, repercute en su manera de ver el mundo y en sus identidades.

Ahora bien, lo anterior nos lleva a la necesaria vinculación con el concepto de las identidades. Si los jóvenes indígenas adquieren esquemas culturales que provienen de los universos globales, las hacen suyos y, al mismo tiempo, los reciclan con sus propias maneras de socialización comunitaria. Podemos decir que existen varias maneras de percibir su condición juvenil,

por ejemplo, en el caso de los *hach winick*, puede ser en parte por supervivencia grupal y en parte por la necesaria –y estratégica– relación con el mundo exterior, se tiene entonces que:

- A. La construcción de lo joven está en el limbo de esos dos universos. Se siguen considerando *hach winick* pero con usos de los medios globales sin daño en su identidad original, ahora transformada y reciclada.
- B. Las identidades grupales y juveniles cambian en beneficio propio y con expectativas estratégicas de inclusión, ya sea en el mundo propio comunitario o en el global.

De ahí que se revise el tipo de identidad que prevalece a la hora de analizar tal amplitud cultural en las adherencias de las y los jóvenes *hach winick*. Ya se sabe que los estudios de las identidades han cobrado auge en las ciencias sociales, porque sugieren una pluralidad de pertenencias y actualmente reconfiguran los sentidos de las sociedades. Existen dos características para entender esta discusión. Por un lado, las identidades se desarrollan a partir de sus referencias múltiples (Díaz-Polanco, 2010), revocando cada vez más las esencialidades de sus parámetros de demarcación y observando las diversas y flexibles dinámicas que propician los cambios identitarios (Gutiérrez, 2010):

En la actualidad, las identidades como noción epistemológica estimulan el ímpetu de comprensión, y el despliegue de numerosas y diversas interrogantes societales que por mucho tiempo se mantuvieron velados por la obnubilación que provocaba el solo análisis de las representaciones identitarias, y las acciones que se le asociaban. Hoy las identidades, en su más amplia interpretación conceptual y metafórica, se ven enunciadas y/o manifestadas en todos los niveles del ámbito social (Gutiérrez, 2010: 13).

Por otro lado, las identidades ya no se caracterizan por una sola condición, ni por un único andamiaje cultural delimitado: “Puede decirse por tanto que la identidad múltiple es la regla. Los sujetos no se adscriben a una identidad única, sino a una multiplicidad de pertenencias que ellos mismos organizan de alguna manera en el marco de las obvias restricciones sistémicas, pero que están presentes de modo simultáneo” (Díaz-Polanco, 2010: 210).

De esta manera, las identidades múltiples son aquellas en las que las fronteras que las determinan simbólicamente, no se delimitan de manera

única interactuando con las otras identidades, sino que además se construyen de distinta manera por esa misma interacción. Se enriquece así su formato cultural original, creando otra escala de valores incluso distinta a la matriz de la cual surgieron. Aunque esto ya se expresa en la ya clásica definición de “fronteras culturales” de Fredrik Barth (1976). En esta noción de identidades múltiples aparece una diferencia conceptual, porque en este flujo las identidades pueden regresar a sus primeras fronteras tras haberse retroalimentado en el contacto con las otredades, o bien crear un “tercer espacio” a partir de dicho contacto. Se “sale” y se “entra” sin una particular distinción, siempre y cuando resulte enriquecedor para los objetivos, particulares o individuales, de los sujetos y colectivos:

La identidad personal es básicamente producto de las culturas que nos socializan, mientras que la identidad cultural se fundamenta en el sentido de pertenencia a una comunidad [...] una persona no tiene múltiples identidades, sino solo una, hecha de todos los elementos que le han dado forma, en una mezcla especial y única somos el resultado del entrecruzamiento de nuestras biografías, de rasgos y elementos variados: lugar de nacimiento, lugar de vida, profesión que se ejerce, la lengua o lenguas que hablamos, la religión o creencias que profesamos (Marín, 2002: 31).

Se trata de asumir el contacto con las otredades a partir de la pertenencia a una totalidad cultural común, que se revalora y retransmite dando sentido a la identidad colectiva.

Dimensiones ancestrales de pertenencia: mito, rito y tradición

Entre los jóvenes *hach winick* del sur de México, esta resignificación constante se percibe desde la toma de postura en cuanto a cómo se quiere ser en una actualidad en la que inevitablemente, tiene que darse el contacto globalizado.

Las identidades responden a situaciones o contextos específicos y a realidades cambiantes, por lo que tienen la capacidad de adaptarse y replantearse en función de las necesidades grupales. Sin embargo, en el momento presente, el de grandes transformaciones en el mundo, es cuando se advierte un intenso proceso de readaptación y cambio en sus estructuras significativas y de sentido. La des-esencialización identitaria de la que forman

parte responden a una “posicionalidad relacional” con las otredades que actualiza sus cualidades y valores:

Lo específico de una representación del mundo, de una cultura determinada, no está en que contenga notas singulares y únicas, sino en el modo de expresarlas y de integrar en una totalidad específica formas y características culturales, que otro pueblo integra de manera diferente (Marín, 2002: 36).

A continuación, ejemplificamos cómo se negocia una tradición a partir de un énfasis identitario de carácter flexible entre estos jóvenes. Históricamente, solían fundamentar sus actos rituales en ofrecer copal, comida y bebida ceremonial, en hablar con sus dioses de forma solemne y sentida a través de “rezos” con estructuras específicas en su lengua (maya yucateco¹⁸) de acuerdo a sus peticiones y/o necesidades. Además, un aspecto verdaderamente significativo —ante sí mismos y ante los otros—, es su condición de habitantes ancestrales de la selva, por las atribuciones sociales, políticas y económicas que esto conlleva. En este aspecto, el conjunto de mitos toma relevancia, especialmente, el mito fundacional por su cualidad de autoafirmación:

Desde muy remotas épocas los dioses se marchan de la selva de los hombres por no querer seguir estos últimos (los lacandones) a los dioses hasta su alta selva del firmamento, por lo que se quedan solos, sin protectores. Al principio nada fue sencillo: tuvieron que aprender a nacer en el dolor y a morir envueltos en llanto; tuvieron que luchar solos contra las bestias y contra las enfermedades, tuvieron que enfrentar la angustia nocturna, la ausencia de lluvias, la sequía en sus milpas; insectos invadieron sus graneros, mientras otros depredadores furtivos roían sus tubérculos y las raíces de sus huertos. Unos monstruos los perseguían despiadadamente en sus sueños. Un desamparo completo en la selva que antes les era tan familiar. Por fin, unos intrusos se infiltraron en su universo, pretendiendo transformar su espacio e, incluso, su pensamiento. Los dioses se apiadaron entonces de los “hombres verdaderos” y decidieron establecer un lazo tangible entre ellos y sus protegidos, para que no se sintieran abandonados en su selva terrenal, para que la sintieran suya (Marion, 1994: 139).

18 Esta lengua es la más hablada por los pueblos originarios de los estados de Yucatán, Campeche y algunas partes de Tabasco en México, así como empleada exclusivamente por los hach winick en Chiapas. Aspecto que consolida aún más su proveniencia de dichos estados.

Esta narración mítica vincula inseparablemente a los “hombres y mujeres verdaderos” con la selva, a través del retorno de los dioses a ese espacio de habitación compartido con ellos; asimismo, les procuran una vida más tranquila y disfrutable en dicho entorno. Lo anterior manifiesta una apropiación simbólica y tangible en la comunicación de los *hach winick* con sus dioses, mediante ritos incensarios y su compenetración con árboles, ríos, animales, lluvia, oscuridad, frutos, etc., expresada en su conocimiento, destreza y disfrute de cada elemento señalado. Cuando se desplazan en el monte suelen manifestar guía y protección de sus dioses, pues al observar una luz, escuchar un crujido o sentir una briza los dioses se están manifestando con ellos (Cabrera, 2014). Desde sus narrativas en la selva el tiempo no transcurre como un devenir lineal, se encuentra ligado a fases cíclicas, recurrentes y a la vez distintas —espirales de noches-días, vidas-muertes, etc., regidas por un orden cosmogónico.¹⁹

El mito fundacional *hach winick* muestra la estrecha vinculación de la selva con ellos desde tiempos primordiales, pues incluso les acarrea un periodo de obscuridad por desobedecer a los dioses —al no quererlos seguir hasta su alta selva del firmamento—. Este pasaje, junto con el retorno de los dioses para cesar sus penurias, establecer un lazo tangible y hacerles sentir suya la selva, les permite captarse como gente proveniente y destinada para estar en ésta. Además, al hacer mención de ese “lazo tangible” se hace referencia a la comunicación permanente con ella, expresada en la siembra, la caza, el trabajo y los ritos. De igual forma, es importante señalar que el tiempo del hombre puede coincidir en algún punto con el de los dioses, pero corre por distintas vías; y el devenir de las cosas en el mundo *hach winick* corresponde a los designios sagrados, así como al servicio que el hombre presta a las divinidades.

De este modo cabe preguntar: ¿Las y los jóvenes *hach winick* mantienen este sentido de vida y trascendencia? La respuesta no puede ser unívoca por la diversidad personal y de influencias presentes.

Sin distinciones entre jóvenes o adultos, su integración a la selva puede apreciarse al ser el grupo que menos parcelación ha realizado sobre la zona, algunos se consideran sus guardianes y conciben que sólo a través de ella pueden desarrollarse como auténticas mujeres y hombres, pues es ella quien les permite ser lo que son. Saben que el humano es limitado en su ca-

19 Comprensión similar con respecto al tiempo, como un proceso cíclico y no lineal para muchas culturas mesoamericanas.

pacidad perceptiva, por lo que las deidades, fuerzas y dioses se manifiestan en un crujido, una sombra, un efluvio, o una borrasca, del mismo modo que pueden penetrar en el ser humano y formar parte de su voluntad. Al observar a grupos de jóvenes de nivel secundaria y preparatoria en los tres poblados antes señalados, podemos percatarnos de su vinculación con la naturaleza al conocerla y disfrutarla, del mismo modo la necesidad de salir de ella —para olvidarla, reconocerla con mayor fuerza o explotarla²⁰—. Para las jóvenes de estos mismos segmentos, la naturaleza parece encontrarse más lejana, menos vívida y más intrascendente²¹.

En general, a los *hach winick* este mito fundacional les ha brindado integración como grupo y seguridad en la convivencia con los elementos de la naturaleza, y ha ratificado su estatus de grupo verdaderamente representativo de la selva. Ha contribuido a la legitimación de comportamientos, normas, instituciones y, en sí, a la configuración de su estructura social, de ahí su importancia. En concordancia con Malinowski: “[El mito] expresa, realiza y codifica las creencias; salvaguarda los principios morales y los impone [...] ofrece reglas prácticas para el uso del hombre” (Malinowski, 1993: 57). Ha sido un dispositivo que orienta y promueve ilusiones. Su transmisión oral e interiorización a través de las prácticas innecesarias era considerada de vital importancia, pero en la actualidad particularmente en los jóvenes, resulta menos fundamental para la vida cotidiana, y si pierde su carácter operacional se transformará irremediamente, en leyenda o cuento²².

El uso social es el que le brinda la atribución de mito vivo, pues no es narrado para divertir a las personas. Y aparece cuando el rito, la ceremonia o una regla social, o moral requiere justificación, garantía de realidad y sacralidad (Malinowski, 1993: 131); cuando es necesario fortalecer

20 Ramiro Kin (comerciante *hach winick* de 27 años) señala: “Pos a la sembrada, caza, desmonte, reforestación, sí le sé, pero hoy hay que tener ganado y trocas, lo otro ya no sirve” (plática en Lacanjá Chansayab, diciembre de 2010).

21 María Koh (ama de casa *hach winick* de 23 años) señala: “Eso del monte y los animales es más pa’ los hombres, nosotras debemos saber más de otras cosas, como la casa o la escuela” (plática en Metzabok, enero de 2009).

22 En las tres poblaciones de La Lacandona antes señaladas, al preguntar sobre el conocimiento del mito fundacional (a 63 estudiantes de primaria secundaria y preparatoria en Lacanjá Chansayab, a 34 estudiantes de primaria y secundaria de Najá, y 17 estudiantes de primaria en Metzabok) el 41% sí sabe de su existencia y 59% lo desconoce, pero igualmente el 71% reconoce que la selva, el monte o la naturaleza es muy importante para el *hach winick*.

el interés individual o grupal en el transcurso cotidiano y extraordinario de la vida. La pérdida de los mitos, y en especial éste de afirmación, contribuye a desvincular a los *hach winick* de la selva, pero principalmente, de sí mismos como seres que respiran, sufren, gozan, sienten a través de todas las expresiones de la naturaleza. Para los jóvenes esta parte mítica se manifiesta también más allá de la narrativa, pues a pesar de encontrarse menos presente como relato “formal”, sigue vivo en la necesidad política, social y cultural en prácticas de vida: conocimiento de plantas, animales, vientos, lluvias, huerto, siembra, alimentación, caza, caminata, etc., que les permite un distintivo claro y significativo respecto de otros grupos. Pero al mismo tiempo pugna y convive con prácticas más “occidentales”: compras, escolaridad, tecnología, religiosidad, música, aspiraciones, etc. Su esquema valorativo abreva de distintos derroteros y camina entrelazándose y separándose permanentemente por estos. *Hach Ak Yum* y *Akianto*²³ luchan y conviven como fuente de valoraciones para la vida, ambos se alternan de acuerdo a momentos y anhelos específicos que se van construyendo en el devenir cotidiano.

Al cuestionar a los jóvenes sobre si se consideran habitantes ancestrales de la selva y cuál es la importancia de esta en su vida, encontramos respuestas como estas:

“Los *hach winick* desde siempre hemos sido de la selva por eso somos diferentes.” (Romeo Chambor, 17 años)²⁴; “Aunque vivamos en otro lado sabemos que somos gente de la selva y siempre regresaremos a ella.” (Guadalupe Pérez, 16 años)²⁵; “Nosotros nacimos en el monte, importa el monte pero hay que salir de allí.” (Romeo Chankin, 18 años)²⁶; “La selva antes importaba, ahora no mucho.” (María Cayum, 17 años)²⁷; “Me gusta el monte pero también aprender más cosas, yo quiero saber lo mío pero necesito saber

23 Hach Ak Yum, el verdadero señor, Dios principal de los *hach winick* y *Akianto* Dios de la tecnología o de los no *hach winick*.

24 Estudiante de preparatoria de Lacanjá Chansayab, entrevista realizada en diciembre de 2012.

25 Guía de turistas en Lacanjá Chansayab, escolaridad secundaria, entrevista realizada diciembre de 2012.

26 Estudiante de preparatoria de Lacanjá Chansayab, entrevista realizada en diciembre de 2012.

27 Estudiante de secundaria, Lacanjá Chansayab, entrevista realizada en diciembre de 2012.

otras.” (Felipe Mash, 16 años)²⁸; “El monte era bonito antes, ahora ya no importa.” (Reina Tsats, 18 años)²⁹.

Podemos observar diversos sentires, pero de alguna manera expresan cierto sentido de pertenencia y necesidad de identificación, necesidad que busca ser cubierta desde múltiples representaciones. Para la construcción de representaciones simbólicas, desde posiciones gubernamentales, civiles y privadas, el uso de los lacandones a través de su posicionamiento como habitantes ancestrales de la selva ha sido fundamental. En el pasado reciente ese uso contribuyó a la explotación “disimulada” de la zona³⁰, y en la actualidad el tomarlos como casi el único grupo protector de la Lacandona ha actuado en detrimento de otros grupos. Las imágenes de la Lacandona que se muestran en los medios de comunicación masiva suelen presentar a las y los *hach winick* con sus túnicas tradicionales y en un ambiente selvático. El investigador Tim Trench señala que los lacandones se han convertido en un logotipo para la Lacandona y Chiapas mismo, que sirve para atraer el turismo y reforzar una imagen sobre los pueblos originarios, ya que generalmente se les presenta en sitios arqueológicos o entornos naturales “vestidos de indígenas”, representación que otros grupos étnicos tienden a no manifestar (Trench, 2005: 47-49).

Situación que los jóvenes conocen perfectamente y que buscan utilizar en su beneficio, independientemente de sus verdaderas identificaciones. Pero más allá de esta posible utilización, se pone en juego la valoración de atributos para transformar y aprehender, para brindar sentido a formas de ser desde la visión del otro y la propia que designa, construye y transforma.

Conclusiones

Cuando hablamos de sentido, estamos abordando la facultad procesual para entender, para actuar y orientar, desde lo que puede ser comprendi-

28 Artesano, Lacanjá Chansayab, entrevista realizada en diciembre de 2012.

29 Trabajadora de tienda de abarrotes, escolaridad primaria, Lacanjá Chansayab, entrevista realizada en diciembre de 2012.

30 Con la dotación territorial de 1972, en la que se les acredita 614 321 hectáreas, y la posterior explotación de esa demarcación, principalmente por la Compañía Industrial Forestal de la Lacandona. S. A. (Cofolasa), organización gubernamental maderera. Los investigadores Gerardo Garfías y Marta Turok señalan que la selva no podía ser explotada verdaderamente sin que hubiera un dueño que permitiera hacerlo, ¡y qué mejor que 66 familias lacandonas marginadas! (Garfías y Turok, 1983: 441-447).

do y accionado socialmente. Lo que se quiere captar y desarrollar aquí es una tensión intercultural entre dos universos culturales, en los que jóvenes lacandones están inmersos desde el “mundo globalizado” y sus elementos “ancestrales de pertenencia” que, a su vez, se conjugan decisivamente en la creación de disposiciones para relacionarse, para comportarse, para ser. Porque no se trata de la confrontación entre lo “nuevo” y lo “viejo”, es el desafío para generar significaciones de pertenencia a través de entretejer adscripciones, gustos, posibilidades, que como hemos visto en los diversos testimonios expresan una necesidad de distinción y aceptación, problemáticas presentes permanentemente en la construcción identitaria e intercultural.

Las identidades, en el caso particular de las juveniles lacandonas, son espacios donde se pueden retroalimentar las culturas en cotejo; también pueden percibirse como espacios en disputa en los que se dirime la condición étnica, estudiantil y juvenil. Donde refuerzan el sentido de amplitud que las adscripciones pueden tener con base en los constantes préstamos y diferenciaciones que generan dichos intercambios. Es decir, los procesos generadores de identidades no necesariamente pasan por un imposible tamiz donde estas transculturaciones se realizan sin cortapisas y sin menoscabo de los posibles conflictos que puedan generarse entre las culturas. Si las identidades hoy cumplen la función de replantear los permanentes intercambios culturales, también están atravesadas por las resignificaciones a las que están sujetos los grupos e individuos dentro de las dinámicas del conflicto y frente a las exclusiones y marginaciones que propician los contactos.

En estos procesos identitarios puede apreciarse, al mismo tiempo, la disputa permanente por lo cotidiano, el sentido de lo propio a contraluz de lo mundializado. Aparece así un espacio discursivo juvenil donde lo que está adentro y afuera de la propia cultura se negocia continuamente en espacios prestados o tomados, como pueden ser las redes sociales y el ciberespacio en general; en los comercios, los parques, las iglesias, los camiones, los bailes, los hogares, la escuela, las expresiones musicales, etc. Espacios que, desde luego, estos jóvenes no están ajenos y sí, en cambio, muy atentos a las posibilidades que ello genere, posibilidades culturales se quiere decir. Si se piensa en un modelo intercultural donde el nexo complejo de los préstamos culturales no forman parte de estas tensiones, no podemos precisar entonces las posibilidades de los “diálogos” entre culturas.

Es un proceso constante de negociación. Aquí, los procesos interculturales se problematizan desde una configuración crítica en donde permanente-

mente los jóvenes *hach winick* proponen sus propias adscripciones, insistiendo en no dejar de lado la parte que impone desde ciertas hegemonías históricas que han debilitado históricamente la condición étnica, desde el lugar que le han relegado en lo marginal y en la vulnerabilidad desde sus niveles de pobreza. Pero, en cambio, también se tienen que valorar las agencias con que se mueven, también históricamente, los grupos indígenas y sus juventudes.

En este orden de ideas, el sustrato mítico lacandón puede interpelar los jóvenes *hach winick* ya no sólo de manera formal y reverenciada, sino a través de narrativas cotidianas: cuentos, chistes, reflexiones; expresiones artísticas: pinturas, fotografías, dibujos, bailes, artesanías; formas de trabajo: comercio, turismo; prácticas cotidianas y/o de goce: caminatas, alimentación, siembra, nadar; prácticas de salud: conocimiento de plantas y fuentes medicinales; prácticas de conocimiento: aprendizaje y divulgación de ritos, historias, mitos, saberes, por mencionar algunas. Pero del mismo modo, este conjunto mítico cultural puede plantearse de otras formas, esto dependerá de lo que quiera y pueda tomar el joven para su conformación.

Al otorgar significado a la existencia, la cultura ancestral se encuentra en una posición de privilegio, la cual busca ser utilizada, incluso en detrimento de la orientación inicial de la propia esencia lacandona. Si partimos de la idea de las culturas como estructuras simbólicas en movimiento, podemos asegurar que la cultura lacandona de hace cincuenta años no es la misma en la actualidad, por tanto, se observa un proceso intercultural constante y propositivo para los propios integrantes de la etnia, en particular los jóvenes.

En el mundo global, su distribución simbólica sigue careciendo de certidumbres, disposiciones y anhelos. No obstante, la cultura lacandona –con sus mitos incluidos– sigue siendo aprovechada para fijar tendencias a partir de la reproducción de un imaginario colectivo, siempre y cuando haya un mínimo de consenso a la hora de fijarlo. En este aprovechamiento observamos cómo los mitos, leyendas y adscripciones pueden reproducir de forma ideológica las bases de la misma sociedad que los engendra y adecua, a veces en cambios permanentes, a veces utilizando sus elementos para fines no identitarios, pero siempre dando por hecho el sentido de pertenencia (aunque no siempre puede distinguirse de manera evidente). Este proceso representa un hecho histórico con elementos sustanciales de muy larga duración que integran elementos externos a la propia cultura para fijar formas de ser, por tanto, pueden ser filtros culturales que promuevan (nuevos) comportamientos.

Referencias de consulta

- Archivo General de Indias-Sevilla, *Historia general de las indias occidentales y particular de la gobernación de Chiapa y Guatemala*, Madrid, Ramesal, Edición en dos volúmenes en la biblioteca de autores españoles, 1620: Tomo II, 312.
- ANUIES (2005), *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas de Instituciones de Educación Superior. Memorias de experiencias 2001-2005*, México, ANUIES. Disponible en: <http://www.anui.es.mx/c_nacional/html/pdf/PAEI2.pdf>, consultado en agosto de 2012.
- Barth, Fredrik (1976), *Los grupos étnicos y sus fronteras*, México, FCE.
- Blom Frans y Duby Gertrude (1955), *La Selva Lacandona*, México, Editorial Cultura.
- Cabrera, Ángel (2014), “Funcionalidad y pervisión del mito lacandón”, *Cuicuilco*, Nueva Época, enero-abril 2014, volumen 21, no. 59, México, pp. 193-210.
- CEIEG (Comité Estatal de Información, Estadística y Geografía del Estado de Chiapas) (2012), *Proyectos de consulta de información estadística y geográfica en Mapa Digital*, México, CEIEG. Disponible en: <<http://www.ceieg.chiapas.gob.mx/home/?cat=207>>.
- CONEVAL (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en México) (2012), *Informe de pobreza y evaluación en el estado de Chiapas*, México, CONEVAL.
- Criado, Enrique (1998), *Producir la juventud. Crítica de la sociología de la juventud*, España, Istmo.
- Díaz-Polanco, Héctor (2010), “Identidades múltiples en la globalización”, en Gutiérrez Martínez, Daniel (coord.), *Epistemología de las identidades. Reflexiones en torno a la pluralidad*, México, UNAM, pp. 199-239.
- Dietz, Gunther (2007) “Diversidad cultural: una guía a través del debate”, en *Revista Zeitschrift für Erziehungs-Wissenschaft*, 1, Vierteljahr 2007, pp. 7-30.
- De Vos Jan (1980) *La paz de Dios y el Rey. La conquista de la Selva Lacandona*, 1525-1821, México, Fondo de Cultura Económica.
- Duarte Quapper, Klaudio (2000), “¿Juventud o juventudes? acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente”, *Última Década*, núm. 13, septiembre, CIDPA, Viña del Mar, pp. 59-77.

- Feixa, Carles Pampols (2006), “Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 4, núm. 2, Colombia, CINDE/Universidad de Manizales, pp. 21-48.
- Feixa, Carles Pampols (1999), *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*, Barcelona, Ariel.
- Giménez, Gilberto (1997), “Materiales para una teoría de las identidades sociales”, *Frontera Norte*, vol. 9, núm. 18, julio-diciembre, pp. 9-28.
- Giménez Romero, Carlos (2003) “Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad”. Propuesta de clarificación y apuntes educativos”, *Revista Educación y futuro. Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, Universidad de la Rioja, número 8.
- Ghasarian, Christian (2002), “Por los caminos de la etnografía reflexiva”, en Christian Ghasarian et al. (coords.), *De la etnografía a la antropología reflexiva*, Argentina, Del Sol.
- Guerrero Arias, Patricio (2002), *La cultura. Estrategias conceptuales para comprender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*, Quito, Abya-Yala.
- Gutiérrez Martínez, Daniel (coord.) (2010), *Epistemología de las identidades. Reflexiones en torno a la pluralidad*, México, UNAM.
- Kiyindou, Alain (2005) “Diversidad cultural”, en Ambrosini, Alain, *Palabras en juego: enfoques multiculturales sobre las sociedades de la información*. Barcelona: Fuego Nuevo, pp. 24-39.
- Hernández, Caridad y Margarita del Olmo (2005), *Antropología en el aula*. Madrid, Síntesis.
- Imaz Bayona, Cecilia (2006), “Multiculturalismo y migración internacional. Permanencia y revaloración de la identidad cultural de la migración mexicana en los Estados Unidos”, en Daniel Gutiérrez Martínez (coord.), *Multiculturalismo: perspectivas y desafíos*, México, UNAM/COLMEX/Siglo XXI, pp. 225-240.
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2011), *Panorama sociodemográfico de Chiapas*, México, INEGI.
- Malinowski, Bronislaw (1993) *Magia, ciencia y religión*, Barcelona, Planeta/Agostini.
- Mato, Daniel (Comp.) (2001) *Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales*, Buenos Aires, CLACSO.

- Marion, Marie-Odile. “Bajo la sombra de la gran Ceiba: la cosmovisión de los lacandones” *Desacatos CIESAS*, no. 5, Invierno 2000, México.
- Pérez Islas, José Antonio (2010), “Las transformaciones en las edades sociales. Escuela y mercados de trabajo”, en Rossana Reguillo (Coord.), *Los jóvenes en México*, México, FCE, pp. 52-89.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena (Coord.) (2008), *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*, México, INAH.
- Programa Nacional de Educación 2001-2006 (2001), México, Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/coleccion/conevyt/educa.pdf>>, consultado en marzo de 2012.
- Terrazas Merino, Maziell (2008), “Jóvenes quechuas del ayllu Chari, La Paz, Bolivia: identidad, globalización imaginarios y bienes culturales”, en Ruiz Pérez, Maya Lorena (2008) (Coord.) *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*, México, INAH, pp. 141-160.
- Tipa, Juris y Juan Pablo Zebadúa (2014), *Juventudes, identidades e interculturalidad. Consumos musicales entre estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas*, México, UNACH.
- Trench Tim, (2005) “Representaciones y sus impactos: el caso de los lacandones en La Selva Lacandona”, *Liminar, Estudios Sociales y Humanísticos*, diciembre, 2005, vol. 3, No. 2, UNICACH, San Cristóbal de las Casas.
- Valenzuela, José Manuel (2009), *El futuro ya fue. Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad*, México, COLEF/Juan Pablos Editor.
- Urteaga, Maritza (2011), *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*, México, UAM/Juan Pablos Editores.
- Walsh, Catherine (2009) *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*, Quito, Abya Yala.
- Wieviorka, Michel (2010), “Los infortunios de la integración”, en Daniel Gutiérrez Martínez (coord.), *Epistemología de las identidades. Reflexiones en torno a la pluralidad*, México, UNAM, pp. 179-197.
- Zebadúa Carbonell, Juan Pablo (2011), “Cultura, identidades y transculturalidad. Apuntes sobre la construcción identitaria de las juventudes indígenas”, *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, año 9, vol. IX, pp. 36-47.

Este libro forma parte de la colección *Pensares Interculturales*, proyecto elaborado conjuntamente por la *Universidad de La Serena* (ULS, Chile) y el *Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa* (CRESUR, México), merced a un *Convenio de Cooperación* firmado por ambas instituciones el 14 de noviembre del 2016, que ha rendido otros frutos, tales como la inauguración el 28 de julio de 2017 de la Cátedra Internacional de Educación Intercultural dedicada al filósofo argentino, “Rodolfo Kusch” (1922-1979), la cual encuentra su lugar natural en el Departamento de Educación de la Universidad de La Serena.

Se trata de una de las cuatro colecciones de *Pensares* que verán la luz en los próximos meses. Las otras serán: *Pensares Filosóficos*, *Pensares Políticos* y *Pensares Pedagógicos*. Sentimos que, de esta manera, estamos contribuyendo a generar un espacio reflexivo esencial para el desarrollo de las ideas en el contexto latinoamericano.