

EDICIÓN ESPECIAL

AQUÍ estamos

REVISTA DE EX-BECARIOS INDÍGENAS DEL IFP-MÉXICO

DIÁLOGOS LATINOAMERICANOS



Año 2, núm. 4, enero-junio, 2006



4

DIRECTORIO



Joan Dassin
Directora Ejecutiva



Virginia García Acosta
Directora General

Ernesto Isunza Vera
Director Académico

Edgar García Valencia
Subdirector de Difusión
y Publicaciones

David Navarrete Gómez
Coordinador
IFP-México



Editor
David Navarrete Gómez

Asistencia editorial
Manuel Herrera Loayza
Marina Cadaval Narezo

Diseño y formación
Gabriel Salazar Enciso

Aquí Estamos es una publicación semestral del CIESAS
y del Programa Internacional de Becas
de Posgrado de la Fundación Ford (IFP).

La responsabilidad por las colaboraciones que se publican en esta revista es
exclusivamente de los autores. El IFP, el CIESAS y *Aquí Estamos* son ajenos a ella.

Toda correspondencia deberá dirigirse a:

CIESAS

Coordinación del IFP-México

Juárez 222, Tlalpan

México, D.F. 14000

Tels. 10 85 52 72 y 10 84 52 70, exts. 2008 y 2009.

Correo electrónico: pibi@cieras.edu.mx

Año 2, núm. 4, enero-junio, 2006.

La versión electrónica de esta revista está disponible en:
<http://www.cieras.edu.mx/cieras-ford/Revistas.htm>

4	PRESENTACIÓN David Navarrete
9	ENSAYOS Los desafíos de impartir justicia para jóvenes que cometen delito. Reflexiones sobre el caso chileno <i>Sara Valdebenito Muñoz, Chile</i>
18	Los derechos de las mujeres indígenas más allá de las fronteras <i>Georgina Méndez Torres, México</i>
31	La lucha de las mujeres mayas kaqchiqueles por la recuperación de la memoria de los desaparecidos <i>Ofelia Noemí Chirix García, Guatemala</i>
44	Integración regional participativa en Suramérica: La importancia de las comunidades rurales para el desarrollo alternativo en la Amazonia peruana, boliviana y brasileña <i>Francisco Kennedy A. Souza, Brasil</i>
56	Formación ciudadana y política de jóvenes activistas LGBT. La profesionalización del activismo LGBT como desafío para una mayor incidencia ciudadana en América Latina <i>Manuel Herrera Loayza, Perú</i>
71	Educación bilingüe en Mozambique: Una mirada sobre el profesor y su práctica docente <i>Samima Amade Patel, Mozambique</i>

CONTENIDO

ENTREVISTA	85
Educadores campesinos mayas, gestores sociales y comunitarios: Los nuevos educadores que México requiere Diálogo con María Bertely , investigadora y docente del CIESAS	
NOTAS INFORMATIVAS	93
Suspensión de la convocatoria del IFP en 2007	
Extensión del programa de becas IFP México	
<i>Revista Aquí Estamos en línea</i>	
NOTICIAS DE NUESTROS EX-BECARIOS	94
Reunión en Yucatán: Hacia la formación de la asociación de ex becarios	
María Félix Quezada, docente e investigadora en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	
Lauriano Eliseo Rodríguez, coordinador de licenciatura en la Universidad Autónoma de Chiapas	
Zósimo Ortega González becado por la Comunidad Europea	
LOS AUTORES	96
Quiénes escriben en este número de <i>Aquí Estamos</i>	
DIRECTORIO DE EX-BECARIOS	98
Egresados de 2003 al primer semestre de 2006	

El lector tiene en sus manos un número especial de *Aquí Estamos*. Especial por varias razones. Primero por su horizonte geográfico, que esta vez se amplía para integrar ensayos de autores –todos ellos ex-becarios– de los países latinoamericanos donde el Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford (IFP) está operando: Brasil, Chile, Guatemala, Perú y México. A ellos se suma la colaboración de una colega de Mozambique, país africano donde el IFP también otorga becas de posgrado a individuos pertenecientes a grupos sociales en desventaja. De esta forma *Aquí Estamos* pretende contribuir al diálogo e intercambio de experiencias, reflexiones y propuestas de atención a problemas comunes que afectan a la región latinoamericana y que, como el lector apreciará, también nos hermanan con países en apariencia tan lejanos como son los del sur de África. Desde el número 2 de nuestra revista abrimos esta vía de acercamiento y diálogo regional al incluir la colaboración de una autora invitada de Guatemala y, en el número 3, otro de Perú. Este número 4 da un paso más en esa dirección.

Un segundo motivo para calificar de “especial” a este ejemplar de nuestra revista deriva del origen mismo de su concepción. Además del motivo señalado, y como sucede con muchas de las acciones y productos emanados del funcionamiento del IFP, aquí se esconde una labor colectiva que queremos hacer visible. En febrero de 2006 se llevó a cabo en la ciudad de Oaxaca *el XI Instituto de Liderazgo para la Justicia Social* (LSJI, por sus siglas en inglés), evento patrocinado por la fundación Ford a través del IFP y en el que el CIESAS fungió como institución anfitriona. En esa oportunidad se reunieron 69 becarios y ex-becarios de Brasil, Chile, Guatemala, México, Perú y Mozambique para reflexionar e intercambiar ideas y experiencias en torno a diversos temas –pobreza y desarrollo, educación, medio ambiente, derechos humanos– con miras a estimular en nuestros países acciones tendientes a impulsar lo que genéricamente se denomina como la *justicia social*. Al concluir el *XI Instituto*, el equipo organizador del mismo¹ acordó integrar varios productos que dieran cuenta y testimonio de los frutos alcanzados.²

El equipo editorial de *Aquí Estamos* tomó en sus manos la labor de preparar un número especial de la revista que diera cuenta de la diversidad de temas abordados y, principalmente, de las preocupaciones y puntos de reflexión común que se tejieron entre los principales actores de la reunión, los becarios y ex-becarios del IFP. Se invitó así a un autor de cada país participante para que, basado en su experiencia de vida, profesional y académica,

¹ El equipo estuvo integrado por Joan Dassin, directora ejecutiva del IFP, Jaumet Bachs, oficial de programa de la Fundación Equitas (institución responsable de la operación del IFP en Chile y Perú), Margarita Dalton, investigadora del CIESAS y coordinadora general del evento, y David Navarrete, investigador del CIESAS y Coordinador del IFP en México.

² Mayor información sobre la organización, desarrollo y resultados del *XI Instituto* pueden consultarse en el boletín IFP Edición Especial Núm. 2, Año 3, Junio de 2006: <http://boletin.fundacionequitas.org/> En breve concluirá la elaboración de un video y una memoria a cargo de Margarita Dalton.



abordara en forma sintética y propositiva un problema social relevante para los fines planteados. Se trata, sí, de avanzar en el diagnóstico de las dificultades que aquejan a nuestras sociedades, pero también de proponer soluciones alternativas de los mismos. Como sucede con los ex-becarios indígenas del IFP en México, los ex-becarios de los otros países donde el IFP opera -de los cuales quienes aquí participan con sus ensayos son una excelente muestra- tienen la virtud de conocer desde dentro los problemas a los que se refieren y de haber enriquecido recientemente el análisis y comprensión de los mismos a través de la realización de estudios de posgrado en instituciones académicas de reconocido prestigio en sus respectivos campos de especialización.

Sara Valdebenito, trabajadora social chilena con especialidad en criminología, toca un problema por demás extendido y agudo en las sociedades latinoamericanas: la inadecuada atención que en materia de impartición de justicia se ha brindado a los jóvenes que cometen delito. A partir de los cambios operados en las últimas dos décadas en el sistema judicial de Chile, la autora repasa las principales virtudes del enfoque de justicia juvenil, mismo que ha venido a sustituir al enfoque tutelar. Al mismo tiempo, destaca el gran reto que para Chile y, por extensión, las demás naciones latinoamericanas signantes de los principios postulados en 1989 por Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, representa la puesta en marcha de leyes específicas que normen las sanciones y los derechos de los adolescentes infractores. Se trata, señala con tino Valdebenito, de un cambio que rebasa el terreno legislativo para situarse en el plano social más amplio de los modos concretos de comprender y de hacer justicia. Desde esta óptica, invita a reflexionar y reconocer con precisión “cuál es la justicia para jóvenes a la que aspiramos hoy y, lo que es más, identificar el camino a través del cual avanzar hacia ese fin”. Entre sus propuestas de atención del problema, destaca la necesidad de realizar análisis y estudios minuciosos que dimensionen la verdadera magnitud del fenómeno de la delincuencia juvenil e impulsen el diseño de planes de acción no estandarizados que atiendan a las necesidades específicas de cada joven.

En el segundo ensayo de esta revista, Georgina Méndez, antropóloga mexicana de origen chol, reflexiona sobre los derechos de las mujeres indígenas en América Latina. Tomando como base su conocimiento directo de las circunstancias que se viven en México, Ecuador y Colombia, la autora revisa en forma sintética las dificultades que enfrentan las mujeres indígenas de esos países para el ejercicio y defensa de sus derechos fundamentales. Este sugerente examen comparativo le lleva a destacar a la exclusión como un elemento común en la experiencia cotidiana de las mujeres indígenas de esos países. Señala también que parte importante de la lucha por el reconocimiento de sus derechos y por una mayor participación política y social la han tenido que librar al interior de sus propias comunidades y organizaciones indígenas, entre las que aún predomina el carácter androcéntrico y patriarcal. Matiza esta aseveración refiriéndose a los sensibles avances alcanzados en la actuación y visibilización en México de las mujeres indígenas



zapatistas, cuyas demandas y reivindicaciones se han incorporado como parte de la lucha del movimiento y lo han fortalecido, irradiándose a otras regiones de Chiapas donde la mujer indígena comienza a informarse y exigir sus derechos. La verdadera democratización de la sociedad y la cultura de los pueblos originarios, concluye Méndez, se alcanzará sólo cuando se superen las tensiones y resistencias al interior de los mismos que obstaculizan el reconocimiento de los derechos de la mujer indígena.

La mujer indígena es también el centro de atención de Ofelia Chirix, antropóloga guatemalteca, autora del tercer ensayo de esta entrega de *Aquí Estamos*. Se trata de un vívido y doloroso examen sobre la situación de la mujer maya en Guatemala resultante de la guerra civil que asoló al país durante varias décadas, particularmente en el periodo 1978-85. La autora refiere y toma parte activa en el esfuerzo de la mujer maya (madres, hijas, viudas) de recuperar y dignificar la memoria de sus hombres muertos y a la vez de denunciar las atrocidades cometidas fundamentalmente por los gobiernos dictatoriales contra los pueblos mayas guatemaltecos. Ocho de cada diez víctimas de la guerra, refiere Chirix, pertenecían a la etnia maya. En abierta pugna contra la versión oficial de ese doloroso pasado, este ensayo presenta una selección de testimonios de las víctimas que narran su versión de los hechos. En particular, se ofrece un acercamiento sobre la experiencia de las comunidades de Comalapa, subrayando la lucha que hasta el día de hoy libran sus mujeres indígenas para conocer el paradero de sus seres queridos. En forma simultánea, luchan individual y colectivamente para recuperarse de las violaciones, vejaciones y desajustes emocionales, familiares y económicos que vivieron y viven en carne propia. El ensayo de Chirix, en suma, expone la recuperación de la memoria de los fallecidos y la atención de las sobrevivientes como dos tareas arduas e inconclusas que el estado y la sociedad deben atender en forma conjunta para avanzar en la superación de las profundas heridas que dejó el conflicto armado en el pasado y presente de Guatemala.

Francisco Souza toca un tema de gran actualidad y debate en el contexto latinoamericano: la necesidad de formular propuestas de integración y desarrollo regional alternativas a las propugnadas por los gobiernos del área y las agencias financieras internacionales. Una experiencia exitosa de desarrollo comunitario rural llevada a cabo en la Amazonía peruana, boliviana y brasileña en la que Souza ha participado, sirve de ejemplo para exponer las líneas de trabajo a través de las cuales es posible diseñar y operar modelos de integración regional participativa que, basados no sólo en principios de mercado, favorezcan la reducción de la injusticia social y la conservación del medio ambiente y de la cultura de los pueblos. El autor refiere algunos de los importantes resultados alcanzados por la alianza constituida en 1999 entre varias comunidades indígenas, universidades, gobiernos y organizaciones no gubernamentales de Brasil, Perú y Bolivia. Destaca la realización de proyectos de investigación, capacitación de comunidades y acuerdos entre los gobiernos de los tres países que se han traducido en estrategias de explota-



ción racional de los recursos naturales de aquella región armonizados con la mejoría económica de las poblaciones nativas. También presenta los resultados de una reciente investigación de caso sobre la efectividad de los usos comunitarios de la tierra para la mejoría económica y conservación de los recursos, una cuestión central a evaluar en los modelos alternativos de desarrollo. El ensayo cierra enunciando la serie de obstáculos que aún hay que vencer (falta de más y mejores análisis de uso de los recursos, carencia de especialistas nacidos en la región, incompatibilidad de leyes de manejo de tierras entre los países involucrados, etc.), a la vez que subraya la importancia de avanzar en la integración de una agenda latinoamericana de cooperación en materia de desarrollo sustentable y combate efectivo contra la pobreza.

Manuel Herrera, periodista y activista peruano de los derechos humanos, aborda el tema de la profesionalización de los activismos de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales y transgéneros (LGBT) como una forma de vigorizar las demandas del movimiento e incidir de manera más efectiva en las políticas públicas de tolerancia y respeto a la diversidad en los países latinoamericanos. Toma como eje de reflexión dos escenarios que conoce de cerca, Perú y México, en particular los movimientos LGBT en Lima y en la ciudad de México. Herrera contrasta el mayor avance del movimiento en nuestro país con el carácter aún incipiente que, pese a su antigüedad, tiene en Perú. Al mismo tiempo resalta las similitudes existentes entre ambos países, que pueden hacerse extensivas al resto de Latinoamérica: el rechazo todavía generalizado de nuestras sociedades a la diferencia sexual y la falta de mecanismos legales e institucionales que garanticen el respeto a esa diferencia. Los defensores y, en general, la comunidad LGBT, son objeto de constantes agravios y discriminaciones. Es necesario reforzar la lucha del movimiento y profesionalizar los activismos en favor de los derechos humanos. De esta forma, señala el autor, se ejercerá mayor presión sobre las autoridades competentes para que diseñen e instrumenten políticas inclusivas en los programas sociales de cada país; además, los jóvenes de generaciones futuras asumirán su identidad sexual de manera más libre y segura. Esta discusión que Herrera pone en la mesa, reivindica las demandas que promueven los derechos humanos más elementales, invitando al lector a hacer conciencia de la necesidad de generar un cambio social que lleve a habitar un mundo más equitativo y justo.

En el sexto y último ensayo, Samima Amade Patel, lingüista y profesora mozambiqueña, nos aproxima al tema de la educación básica bilingüe en Mozambique. Aunque se trata de una realidad lejana desde el punto de vista geográfico, la lectura de este trabajo muestra la cercanía que existe entre la labor docente en las zonas rurales de aquella nación del sureste africano y la llevada a cabo cotidianamente en las aulas de las zonas indígenas de México y otros países de América Latina. La inadecuada capacitación de los profesores que enseñan en contextos bilingües, los diseños deficientes de las metodologías y los materiales de enseñanza, la precaria infraestructura escolar y los prejuicios lingüísticos y sociales que envuelven al uso de las len-



guas nativas, son algunos de los elementos que el lector podrá asociar fácilmente con la realidad educativa de nuestro país. Tratándose de problemáticas con puntos convergentes, experiencias como la presentada por Patel para el contexto mozambiqueño pueden resultar sugerentes y activar la reflexión de los especialistas latinoamericanos en la materia. La introducción de la educación bilingüe en la enseñanza primaria en Mozambique en el 2005, sirve de marco a la autora para presentar los resultados de una evaluación de caso en cuyo diseño y aplicación ella participó. De los resultados obtenidos de esta evaluación, destacan las modificaciones propuestas por los profesores para optimizar tanto su desempeño como el de los alumnos, enriqueciendo así el modelo general de enseñanza bilingüe. La autora cierra su ensayo enfatizando la necesidad de efectuar diversos cambios institucionales con miras a hacer realidad la concepción de la educación bilingüe como un ámbito de acción estratégico para impulsar la equidad social, la preservación lingüística y la emancipación cultural en un país multicultural y multilingüe como Mozambique. Se trata a todas luces de una aspiración que podemos hacer extensiva a los países latinoamericanos tratados en los demás ensayos que integran esta edición de *Aquí Estamos*.

La sección de *Entrevista* ofrece un estimulante diálogo con María Bertely, investigadora del CIESAS que participó como invitada especial en el grupo de educación durante el *XI LSJI* realizado en Oaxaca. La entrevista gira en torno de su experiencia al frente de un proyecto educativo desarrollado conjuntamente con educadores campesinos mayas que, en última instancia, pretende contribuir a la lucha de los derechos diferenciados y a hacer de México una nación más incluyente. También aquí el lector encontrará sugerentes puntos de reflexión y líneas de trabajo que rebasan el ámbito mexicano para ubicarse en el más amplio contexto latinoamericano.

La sección *Notas informativas* da cuenta de la suspensión en el 2007 de la convocatoria del IFP en nuestro país, periodo que se empleará fundamentalmente para hacer trabajos de evaluación y difusión de los resultados alcanzados a la fecha. También se informa acerca de la ampliación del periodo de vida del IFP a nivel internacional, derivada del otorgamiento de un financiamiento adicional al programa por la Fundación Ford que fue anunciado en abril de este año. En *Noticias de nuestros ex-becarios* el lector encontrará información sobre los avances en el proceso de formación de la asociación de ex-becarios y acerca de las actividades y logros recientes de algunos de ellos en el plano individual. Como en cada número de nuestra revista, al final de la misma se incluye un directorio actualizado de nuestros ex-becarios.

David Navarrete Gómez
Coordinador
IFP - México



LOS DESAFÍOS DE IMPARTIR JUSTICIA PARA JÓVENES QUE COMETEN DELITO. REFLEXIONES SOBRE EL CASO CHILENO

Sara Valdebenito Muñoz



Durante los últimos 16 años, el sistema chileno de justicia para menores de edad ha experimentado cambios. En materia de adolescentes que cometen delito, se ha ido avanzando desde un enfoque tutelar -basado en la noción de un menor de edad que es absolutamente irresponsable de los actos que comete- a uno de justicia juvenil. Este último enfoque, en contraposición al anterior, reconoce la responsabilidad del adolescente en la comisión de delitos, pero adecua el sistema penal a su condición de menor de edad, atenuando con ello las penas, reconociendo las garantías especiales de niños y jóvenes, a la vez que pone énfasis en que la finalidad de las sanciones deberá ser la integración social.

El presente artículo pretende explicitar algunos de los desafíos que implica esta forma de hacer justicia y que involucra tanto a aquellos que definen la política y los planes de intervención, como a aquellos que la ejecutan.

De la tutela a la justicia

Como señala Tiffer (2003), la justicia tutelar se constituyó en la base de muchas de las legislaciones de menores de edad en América Latina, empezando por Argentina a principios del siglo veinte (1919) e incluyendo países como Chile, Brasil, Uruguay y Costa Rica entre varios otros. Dicha justicia se basa, principalmente, en la idea de que la infancia-adolescencia es una etapa transitoria de la vida, la antesala de la adultez y la responsabilidad. Consecuente con ello, los menores de edad son “objeto” de protección y tutela adulta, dependientes y subordinados a sus padres o a las instituciones del Estado cuando aquéllos faltan. Al asumir a la infancia como objeto de la protección estatal, no le reconoce responsabilidad en los actos que comete, pero tampoco el ejercicio de derechos específicos en virtud de su condición de niño.

Por otro lado, es un modelo de justicia que no hace mayor distinción entre niño víctima y niño victimario, en el entendido que tanto el que está abandonado o maltratado como aquel que comete delito, manifiestan por igual una situación irregular que es necesario corregir. Lo relevante en este enfoque no es el acto (delito o situación de victimización) sino la historia social que lo produce y las proyecciones de peligrosidad futura.

A consecuencia de lo anterior, las medidas para proteger y corregir la conducta no deseada, son inespecíficas en el marco de lo tutelar. Por ejemplo, el niño infractor de ley puede ser sujeto de internación al mismo tiempo y en el mismo lugar que los que vagan, los maltratados o los abandonados. Al no haber responsabilidad en el niño infractor, éste no puede ser abordado como delincuente, mucho menos ser sometido a la ley penal.

En cuanto a la duración de las “medidas” para corregir, aquellas que el juez indique pueden prolongarse cuanto se estime conveniente, tienen como límite la mayoría de edad, que para el caso chileno está fijada en los 18 años. Nótese al respecto que una de las medidas posibles de aplicar es la guarda o internación. Ello implica que bajo este esquema, la privación de libertad, aún cuando se le intente llamar “medida”, opera sin que se establezca un límite a su duración. Esta es una cuestión absolutamente arbitraria si se considera que en el derecho penal adulto un elemento fundamental es el límite temporal que debe circunscribir a la pena. Este elemento se omite, justificando la necesidad de corregir.

Críticas a la justicia tutelar

Si bien el modelo tutelar gozó de validez por varias décadas en Chile, sus principales críticas surgen a propósito del movimiento de derechos humanos y específicamente a partir de los principios postulados en 1989 por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.¹ Al respecto, en su artículo 40 la CIDN establece las características fundamentales de una justicia para adolescentes infractores de ley. Con ello, marca un límite al sistema tutelar explicitando tres ideas básicas:

1. Se reconoce que el delito es una realidad jurídica y, por consiguiente, sólo cuando es posible probar, conforme a las leyes de procedimiento, que una persona ha cometido un ilícito, es posible aplicar una sanción.
2. Para exigir responsabilidad penal, los Estados deberán explicitar un rango etario² a partir del cual será posible el juzgamiento. En todos

¹ En adelante CIDN.

² Es necesario que en la legislación de cada país se delimite una edad a partir de la cual se considera al adolescente responsable. Ello varía de acuerdo a las diferentes culturas. En Chile, por ejemplo, la edad a partir de la cual se considera responsable a un adolescente es 14 años. En países desarrollados la responsabilidad tiende a establecerse a más temprana edad, con casos como el Reino Unido donde se fija en los 10 años.

los casos, los adolescentes que se hallaren dentro de ese rango, deberán ser tratados de un modo particular, que reconozca su condición de sujetos en desarrollo.

3. Los estados deberán generar un sistema de sanciones amplio que garantice el desarrollo adolescente y su integración social futura. Ello implica la creación de un sistema de sanciones que no se reduzca a la sola privación de libertad, sino que incorpore instancias de resolución del conflicto penal alternativas a ella.

La Convención cuestiona al menos tres de los elementos fundamentales del sistema tutelar. Esto es, cuestiona la idea de irresponsabilidad penal adolescente, cuestiona el poder ilimitado del sistema de justicia de menores que somete a infractores a medidas de control sin comprobar su responsabilidad en ilícitos y cuestiona además la falta de diversidad de las medidas de control. Siendo más precisos, en cuanto a las sanciones que privan de libertad, la misma CIDN en su artículo 37 letra b, señala que ésta deberá ser usada como último recurso y por el plazo más breve posible.

Bajo el esquema tutelar y en contraposición a lo dispuesto por la CIDN, miles de niños han sido sometidos a regímenes carcelarios a pretexto de protegerlos (encierro en instituciones de guarda, centros de rehabilitación conductual o derechamente cárceles de adultos³), sin que haya mediado un debido proceso y muchas veces inclusive por causales que no constituyen delito. A manera de ejemplo, es posible mencionar que en Chile el documento de Gobierno “Metas y Líneas de acción en favor de la Infancia” (1992) señaló que en el área de menores en conflicto con la justicia “de cada tres niños detenidos, dos lo son por medidas que no dicen relación con ningún delito o infracción. Sólo el 23% de los menores detenidos por la policía es por actos de carácter penal. El resto es detenido mayoritariamente con el fin de protegerlos, por vagancia, ebriedad, consumo de drogas o por demanda espontánea de los padres al no poder cuidarlos” (Secretaría Ejecutiva del Comité Interministerial Económico-Social, 1992: 137). Es decir, que un 77% de los menores detenidos, lo eran por causas que tenían más relación con desajustes conductuales que con actos constitutivos de infracción a la ley.

En síntesis, el sistema tutelar en materia de infractores, supone una forma de administrar justicia que priva a los adolescentes de las garantías que todo adulto detenta frente a la justicia penal, como por ejemplo, la presunción de inocencia o el derecho a la defensa. Además, en otro ámbito, se trata de una forma de administrar justicia que, al no distinguir entre las necesidades especiales de víctimas y de infractores de ley, no goza de ninguna especialización en términos de las prácticas de intervención (se aplica la misma

³ En el año 1994 el Estado chileno promulga la ley 19.343 de Erradicación de menores de cárceles de adultos, dando un primer paso hacia la segregación de niños y jóvenes en recintos especiales.

forma de tratamiento frente a problemáticas diversas). Homogeniza no sólo las necesidades de los niños y adolescentes, sino que también las respuestas que han de satisfacerlas.

Justicia juvenil responsabilizadora: los desafíos del caso chileno

La ratificación de la CIDN en 1990 por parte del Estado chileno,⁴ ha implicado una serie de cambios legislativos en materia de familia, de filiación y, por cierto, en materia penal juvenil. En efecto, la concepción filosófica que la carta de derechos fundamentales para la infancia representa, genera la necesidad de instalar un cambio que afecta no sólo el debate teórico, sino que también impacta el ámbito legislativo de cada país. En lo concreto, tras 15 años de la ratificación de la CIDN, Chile cuenta hoy con una ley específica en materia criminal para menores de edad, denominada Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (Ley N° 20.084).⁵ Si bien dicha ley se halla publicada, su ejecución o entrada en vigencia se ha establecido para junio del año 2007. Es evidente que esta ley vendrá a erradicar el esquema tutelar de justicia, sin embargo, su sola promulgación e incluso su puesta en marcha, no garantizan el logro de los ideales que la CIDN establece: adolescentes con deberes de responsabilidad y derechos especiales en la ejecución de sanciones por comisión de delito.⁶

⁴ Bajo Decreto N° 830 publicado en Diario Oficial el 27 de septiembre de 1990.

⁵ Ley 20.084 que “Establece un Sistema de Responsabilidad de los Adolescentes por Infracciones a la Ley Penal”. Publicada el 7 de diciembre de 2005 para ser puesta en marcha en junio del año 2007. Originalmente su puesta en marcha se había establecido para junio de 2006, pero un diagnóstico de pre implementación puso de manifiesto que no se contaban con las condiciones materiales para su ejecución.

⁶ Ley 20.084, Artículo 49.- Derechos en la ejecución de sanciones. Durante la ejecución de las sanciones que regula esta ley, el adolescente tendrá derecho a:

- a) Ser tratado de una manera que fortalezca su respeto por los derechos y libertades de las demás personas, resguardando su desarrollo, dignidad e integración social;
- b) Ser informado de sus derechos y deberes con relación a las personas e instituciones que lo tuvieren bajo su responsabilidad;
- c) Conocer las normas que regulan el régimen interno de las instituciones y los programas a que se encuentre sometido, especialmente en lo relativo a las causales que puedan dar origen a sanciones disciplinarias en su contra o a que se declare el incumplimiento de la sanción;
- d) Presentar peticiones ante cualquier autoridad competente de acuerdo a la naturaleza de la petición, obtener una respuesta pronta, solicitar la revisión de su sanción en conformidad a la ley y denunciar la amenaza o violación de alguno de sus derechos ante el juez, y
- e) Contar con asesoría permanente de un abogado. Tratándose de adolescentes sometidos a una medida privativa de libertad, éstos tendrán derecho a:
 - i) Recibir visitas periódicas, en forma directa y personal, al menos una vez a la semana;
 - ii) La integridad e intimidad personal;
 - iii) Acceder a servicios educativos, y
 - iv) La privacidad y regularidad de las comunicaciones, en especial con sus abogados.

Como es sabido, los cambios en materia legislativa son siempre más acelerados o probablemente más sencillos que los cambios en los modos de comprender y de hacer que el sistema requiere. En ese plano, más allá de los cambios legales, si la justicia tutelar ha dejado de ser la forma con la que se quiere entender y abordar a la infancia, es necesario identificar con claridad cuál es la justicia para jóvenes a la que aspiramos hoy y lo que es más, identificar el camino a través del cual avanzar hacia ese fin.

Al respecto, la ley chilena es bastante explícita señalando en su artículo 20 que la finalidad de la ejecución de sanciones consistirá en “hacer efectiva la responsabilidad de los adolescentes por los hechos delictivos que cometan”. Sin embargo, es más complejo cuando la misma ley describe la forma de desarrollar la ejecución y explicita que la sanción debe contemplar “una intervención socioeducativa amplia y orientada a la plena integración social”.

No es una tarea del legislador diseñar los medios para llegar al fin, sin embargo, ésta es una tarea ineludible de quienes formulan la política y los planes de intervención. Obviamente, es también una tarea ineludible de quienes ejecutan directamente las sanciones con miras a la integración social.

En este plano, surgen las interrogantes de rigor: ¿Qué hacer para cambiar conductas infractoras? ¿Cómo generar la integración social plena? A nuestro juicio, hay tres tareas básicas que decodifican el desafío. La primera de ellas, apela a la urgencia por dimensionar el fenómeno que se quiere abordar, esto es, la delincuencia juvenil. Para ello habrá que avanzar desde la percepción subjetiva y simplista al análisis de los datos, integrando una mirada justa sobre los jóvenes infractores. A partir de ella, será posible diseñar un sistema coherente en términos, por ejemplo, de infraestructura y de política criminal (modelo de intervención destinado a generar cambios). La segunda tarea consiste en avanzar en la comprensión del sujeto en su dimensión subjetiva de necesidades, entiéndase, necesidades para el cambio, riesgos que entrapen dicho cambio, pero también de sus recursos para conseguirlos. La tercera tarea es todavía más exigente y consiste en generar un sistema de sanciones que aborde la conducta delictual con alternativas que integren a los sujetos. Para ello, habrá que limitar la confianza en el uso de la cárcel y ampliar el uso de sanciones no privativas de libertad.



Dimensionar el fenómeno: “del prejuicio al juicio”

En Chile, como en otros países de la región, en la formulación de políticas la utilización de datos estadísticos “duros” es aún discreta. Para nuestro caso los datos más sistemáticos sobre delincuencia, corresponden a los de jóvenes aprehendidos por las policías⁷ (causales de ingreso, edades, sexo, tipo de delito que se les imputa, etc.). Resulta difícil contar hoy con información empírica –válida y confiable- que describa procesos de criminalización, trayectorias delictuales, percepciones de las víctimas (encuestas de victimización) y mediciones de resultados de los programas de reinserción social actuales (impacto). Quizás por esa falta de rigurosidad para cuantificar el fenómeno, los medios de prensa y principalmente la derecha conservadora, han generado un discurso de “pánico moral”⁸ respecto de la conducta de los adolescentes. A manera de ejemplo, es posible señalar que se instala en el imaginario colectivo el prejuicio de que la mayor parte de los delitos en Chile son cometidos por adolescentes y que en su mayoría dichos actos son graves o extremadamente violentos. Las cifras de aprehendidos por la policía, sin embargo, indican exactamente lo contrario. Entre 1990 y el año 2005 sólo un 1% de los menores de 18 años habían sido aprehendidos por la policía y de ese total apenas un 8.8% había cometido un delito grave.

En un plano más cualitativo, aún es débil el desarrollo de estudios que permitan avanzar en la identificación de necesidades específicas de la población infractora juvenil. Si bien en este plano sería relevante contar con la experiencia de los profesionales que trabajan directamente con los adolescentes, ésta se diluye en sus prácticas individuales y no siempre es un conocimiento sistematizado que esté a la mano de quienes desarrollan la política criminal. También en un plano cualitativo, hace falta preguntarse por los sentidos que la infracción de ley tiene para los jóvenes. Hace falta preguntarse, por ejemplo, por qué para algunos -que sospechosamente son siempre los más pobres- el delito pasa a ser más interesante que la escuela, la violencia más eficaz que los medios de la paz.

Finalmente, en cuanto a la efectividad de los programas de reinserción vigentes, también ha sido dificultosa la evaluación de impacto, con lo que se complejiza la identificación de aquellas buenas prácticas que podrían sentar las bases de la “nueva” intervención.

Necesidades, riesgos y competencias

Es un hecho más o menos establecido que los delitos cometidos por un sujeto, sea éste adolescente o no, no tienen una explicación única. La cadena de

⁷ Carabineros y Policía de Investigaciones de Chile.

⁸ El concepto pánico moral (*originalmente “moral panic”*) fue incorporado por Cohen en la década de los ‘70. Lo define como una alarma y miedo esparcido en la población y reforzado por imágenes estereotipadas producidas por la prensa. Se crea una especie de demonización de ciertos grupos (jóvenes, homosexuales, delincuentes, *punks*) que amenazan el estándar moral de una sociedad.

acontecimientos, creencias, necesidades y/o riesgos que llevan a un adolescente a cometer un delito, varían de acuerdo a múltiples factores. Algunos de ellos, los más comúnmente analizados, son el tipo de socialización, la edad, el acceso a la educación, la estigmatización, contextos familiares poco contenedores de límites laxos, la falta de oportunidades para la integración social, etc. Debido a esta diversidad “causal” (Loeber & Farrington 1998; Hollín 1999; AIC, 2002; Howell, 2003) usar una aproximación centrada en las necesidades específicas de cada joven (intervención a la medida) parece ser más efectivo que ofertar un tratamiento estandarizado. Es necesario avanzar en una intervención que tenga a la base planes de intervención individuales. Ello implica la elaboración de objetivos y por ende la utilización de medios (metodologías) coherentes a la diversidad de los sujetos. Debe distinguirse por ende necesidades por cada caso, por condición de género, por tipo de delito (violentos, sexuales, contra la propiedad, etc.), por su referencia étnica cultural, por el tramo etario al que pertenece, entre otras variables a atender.

Para una intervención “a medida” o personalizada, habrá que abordar a los sujetos mas allá de sus “etiquetas” -delincuente, violento, joven, marginal- y mirarlos en su integridad de personas. Ello exige poner atención a las necesidades personales para la inserción social, a los factores que la ponen en riesgo, pero también a aquellas habilidades que la potencian. Hace algún tiempo en un seminario alguien preguntó con cierta cuota de duda sobre las competencias/habilidades de un infractor de ley. Podría decirse que la distancia entre su situación actual y una peor es todo lo que les queda de competencias. La habilidad para sobrevivir al encierro, para sobrevivir al mundo de la calle, a la violencia, es todo y no a penas lo que les queda de competencias. Hay un sin número de otras competencias que probablemente no tienen, pero pueden aprender. Es posible avanzar en el desarrollo de habilidades para el autocontrol, para demandar ayuda frente a situaciones de riesgo, para controlar la violencia o para resolver asertivamente los conflictos.

SISTEMAS DE JUSTICIA JUVENILES Y PENAS PRIVATIVAS
DE LIBERTAD EN AMÉRICA LATINA (comparativo)

<i>Países con Sistema de Justicia Juvenil Responsabilizadora</i>	<i>Duración máxima de la pena privativa de libertad</i>
Costa Rica	15 años.
Chile	10 años
Brasil	3 años
<i>Países con Sistema de Justicia Tutelar</i>	<i>Duración máxima de la pena privativa de libertad</i>
El Salvador	7 años
Guatemala	5 años
Honduras	8 años

Racionalizar el uso de la privación de libertad

Si bien la CIDN señala expresamente que la privación de libertad deberá ser usada como último recurso y por el menor tiempo posible, la realidad indica que tanto en los países que han desarrollado una legislación responsabilizadora como en aquellos que mantienen una de carácter tutelar, la duración de las penas privativas de libertad es bastante amplia. Costa Rica, que desde 1996 cuenta con una ley de responsabilidad, detenta la mayor duración, seguida del sistema chileno en cuyo caso la ley define una duración máxima de 10 años.

Resulta contradictorio que justamente en aquellos países que han avanzado en la promulgación de leyes que más garantizan los derechos fundamentales permanezca esta confianza en el encierro, como un medio a través del cual lograr la integración. Aún cuando la sociedad perciba que es una medida que garantiza seguridad ciudadana, es necesario entender también que el encierro produce daño.⁹ No sólo desvincula al adolescente del medio en el que más tarde se espera insertarlo, sino que lo condiciona a un sistema de vida rutinario, jerarquizado muchas veces con base al poder del más fuerte y pobre en cuanto a espacios para la creatividad o la resolución pacífica de conflictos. El encierro limita no sólo la circulación de un sujeto, sino también su vida afectiva, su vida social y sexual de manera radical, a pesar de que no exista ley que explícitamente imponga estas condiciones.

Habrá que ser lo suficientemente creativo y audaz para plantearle a los jueces, defensores y fiscales, alternativas de resolución del conflicto penal más diversas (sanciones de libertad vigilada, reclusión nocturna, reparación del daño causado, etc.). Al mismo tiempo habrá que ser capaz de demostrar con hechos que la libertad estimula de mejor modo el desarrollo humano y particularmente el desarrollo adolescente. En definitiva, habrá que ser capaz de demostrar con resultados que la libertad estimula de mejor modo una vida sin delitos que lo que lo hace el encierro. En poco tiempo más, la confianza en la libertad que muchos trabajadores de esta área de justicia penal defienden, deberá ser justificada a través de resultados concretos de los que ahora carecemos en profundidad. Para ello no basta con la generación de indicadores de resultado, sino que es necesaria también la investigación cualitativa y las mediciones de impacto en el largo plazo.

Conclusiones

Como se ha dicho extensamente, el sistema tutelar de justicia posee ciertas características que entran en franca contradicción con la CIDN y el enfoque de derechos que ella incorpora. El Estado chileno, haciéndose cargo de sus com-

⁹ Los efectos nocivos de la privación de libertad fueron originalmente planteados por Erving Goffman (1979) en su trabajo «Internados: Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales». Más tarde la criminología contemporánea ha abordado extensamente esta temática, confirmando la tesis original sobre sus efectos desocializadores.

promisos con la infancia, ha desarrollado una serie de acciones que permiten avanzar hacia la extinción del sistema tutelar. Para ello, en el caso particular de los adolescentes que cometen delito, Chile ha promulgado una ley específica que intenta responsabilizar dentro del marco de una justicia especial para menores de edad. Sin embargo, construir una justicia para adolescentes es una tarea que va mucho más allá del terreno legislativo. En definitiva, le impone al Estado y a quienes definen su política una serie de demandas que apelan a la calidad. Un sistema como éste debe, para legitimarse, avanzar hacia una sociedad con menos delito y una juventud con más oportunidades de desarrollo.

–Australian Institute of Criminology, *What Works in Reducing Young People's Involvement in Crime*, Australia, Australian Capital Territory Government, 2002.

–Cohen, S., *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of the Mods and Rockers*, Massachusetts, Blackwell, 1987.

–Goffman, E., *Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*, Argentina, Amorrortu, 1979.

–Hollin, C., “Treatment Programs for Offenders. Meta-Analysis, what works?, and beyond”, en *International Journal of Law and Psychiatry*, 22 (3-4), 1999: 361-372.

–Howell, J.C., *Preventing and Reducing Juvenile Delinquency. A Comprehensive Framework*, Reino Unido, Sage Publications, 2003.

–Ministerio de Justicia de Chile, *Ley 20.084, Establece un sistema de responsabilidad de los adolescentes por infracciones a la ley penal*, 2005.

–Secretaría Ejecutiva del Comité Interministerial Económico-Social, Gobierno de Chile, *Metas y Líneas de acción en favor de la Infancia*, 1992.

–Tiffer, C., “Justicia penal juvenil. Instrumentos internacionales de Naciones Unidas y la experiencia de Costa Rica. Entre la protección integral y el derecho penal juvenil”, ponencia para el primer Congreso mundial sobre derecho de la niñez y la adolescencia, Isla Margarita, Venezuela, 2003.

REFERENCIAS



LOS DERECHOS DE LAS MUJERES INDÍGENAS MÁS ALLÁ DE LAS FRONTERAS

Georgina Méndez Torres

En las últimas décadas, nuevos movimientos sociales en América Latina (mujeres, indígenas, movimientos por la diversidad sexual) han interpelado al poder del Estado haciendo énfasis en sus diferencias.¹ Es desde la diferencia por ser indígenas, por ser mujeres, que cuestionan tanto la universalidad e individualidad de los derechos humanos como el de la ciudadanía. Entre algunas de las críticas que estos movimientos han planteado se encuentra, por un lado, el carácter androcéntrico y patriarcal en la concepción de los derechos humanos y que en su formulación se tomó como paradigma de lo humano al hombre dejando fuera la experiencia de las mujeres; por otro lado, fue la cultura occidental la que primó en tales derechos. Es preciso recordar que en 1948, cuando surgen los derechos humanos universales, muchas mujeres aún no éramos consideradas ciudadanas en varios países de Latinoamérica, por ello la inclusión se encuentra actualmente manifestada en la formalidad y no en la realidad concreta de las mujeres. En la práctica, las mujeres y grupos indígenas siguen teniendo obstáculos para el ejercicio y defensa de sus derechos, por la misoginia y el sexismo que impera. En el caso de los indígenas, a pesar de contar actualmente con algunas constituciones favorables a la diversidad siguen siendo desarraigados y violentados en sus necesidades básicas.

Para el caso específico de los pueblos indígenas de Latinoamérica, los movimientos indígenas tienen diversas demandas formuladas frente a los Estados, haciendo énfasis en el respeto a su autonomía y la defensa del terri-

¹ Para el caso mexicano, desde la década de los 40 se buscó homogeneizar a la población indígena frente a la cultura nacional, a través de su integración mediante las políticas indigenistas que se institucionalizaron en ese tiempo.

torio. Estas demandas son concebidas como derechos colectivos aún no reconocidos como derechos humanos,² de esta forma los pueblos indígenas enfrentan graves problemas para defenderlos frente a los Estados responsables de garantizar su ejercicio.³

En esta medida, después de una larga historia de discriminación y de exclusión, las constituciones políticas han incorporado una serie de derechos relativos a pueblos indígenas que les permiten ejercer y defender sus derechos como colectividad. También hacen la anotación que la ciudadanía concebida como individual no los engloba, por ello le dan énfasis a la ciudadanía *diferenciada* (Young, 1990) o ciudadanía *étnica* (De la Peña, 1998) en la medida que valoran la especificidad que los diferencia como grupo. Sin embargo, cabe preguntarse cómo se manifiestan los derechos específicos de las mujeres indígenas en estas colectividades. Es preciso formular esta pregunta en la medida en que las mujeres indígenas recientemente comienzan a ser reconocidas públicamente como interlocutoras válidas en sus organizaciones.⁴

En estas páginas reflexionaré acerca de la vivencia de los derechos humanos de las mujeres indígenas a partir de mi experiencia en tres países:⁵ México, Ecuador y Colombia.⁶ Más allá de sus diferencias culturales, geográficas y de vida cotidiana, las mujeres indígenas viven los mismos obstáculos en su participación. A pesar de vivir en países diferentes, la exclusión

² Existe una discusión que gira alrededor de la universalidad de los derechos humanos y su carácter individual. En la medida que los derechos humanos son concebidos como individuales, entonces los derechos de las colectividades, como los grupos étnicos, no son sujetos de los derechos humanos (Stavenhagen, 2002: 160). Sin embargo, como lo menciona Stavenhagen, muchos derechos sólo pueden ser ejercidos plenamente en forma colectiva, como, por ejemplo, el uso de la lengua como medio de comunicación en los pueblos indígenas.

³ Para conocer un debate interesante frente a la homogeneidad del Derecho y los problemas que enfrentan los derechos de los pueblos indígenas ver: Garzón López (2004).

⁴ Este es el caso de las mujeres indígenas zapatistas y de muchas mujeres líderes que se han destacado a nivel internacional como Nina Pakari, Rigoberta Menchu, Mirta Cunningham y otras mujeres indígenas.

⁵ Estos tres países han sido muy cercanos tanto por mi quehacer académico como por mi experiencia de vida cotidiana en ellos. Soy mexicana de origen. En Ecuador cursé la Maestría en Estudios de Género, país donde viví año y medio y actualmente resido en Colombia.

⁶ México cuenta con una amplia diversidad de pueblos indígenas, con alrededor de 62 lenguas indígenas clasificadas y aproximadamente 14 millones de indígenas, que significa alrededor de 10% de su población. Ecuador tiene aproximadamente 13 millones de habitantes indígenas, lo que representa más del 40%, de su población total. Colombia reconoce en su seno a numerosas poblaciones indígenas, cuyas estimaciones llegan incluso a 800.000 habitantes, equivalente al 2% de la población nacional; ocupan el 24% del territorio nacional y hablan más de 65 idiomas dispersos.

sigue siendo muchas veces una historia diaria de las mujeres. En este escrito haré, por un lado, una descripción de las problemáticas que enfrentan las mujeres indígenas cuando exigen mayor participación en sus organizaciones, es decir, las barreras que enfrentan para el ejercicio de sus derechos como seres humanos plenos. En un segundo momento, me referiré a algunas de las demandas que las mujeres han presentado a partir del caso de las mujeres zapatistas, demandas que han permitido la actuación, visibilización y cuestionamiento por sus derechos desde las mismas cotidianidades indígenas. Finalmente, señalo los puntos en tensión cuando se trata de hablar de derechos de las mujeres indígenas.

Algunos problemas que enfrentan las mujeres indígenas en América Latina

La lucha por la diferencia es una de las actuales reclamaciones del movimiento indígena. Sin embargo, a mí parecer, también es necesario evidenciar esa diferencia al interior de los pueblos indígenas, en la medida en que vivir en cuerpo de hombre y mujer marca el sentido de la vida y la exigencia de derechos; no es lo mismo exigir derechos (políticos, económicos, sociales y culturales) como hombre que como mujer, ni como indígena o no.

Las mujeres han sido actrices principales en el movimiento indígena: en las tomas de tierras, en las marchas y, como sucede en el zapatismo, como milicianas, bases de apoyo y como voceras e interlocutoras frente al gobierno. Ahí estuvo la comandante Ramona, recientemente fallecida; la comandante Ana María e innumerables mujeres indígenas que han desafiado los “usos y costumbres” que las ubican en el espacio doméstico, es decir de lo privado, sin participar en la vida pública de sus comunidades.

Es preciso anotar que en ciertos países latinoamericanos⁷ la participación de las mujeres indígenas está definida desde su pertenencia a sus colectivos indígenas. Ellas mencionan que sus demandas y su participación no pueden entenderse fuera de sus grupos de origen -ya que son parte de él- y las luchas de las mujeres y de los hombres no son diferentes a la de sus pueblos y comunidades.⁸ Es fundamental hacer énfasis en este vínculo que las mantiene ligadas a sus grupos étnicos de pertenencia, ya que define no sólo la participación de las mujeres sino además su identidad, sus propuestas y exigencias al interior del mismo. Sin embargo, si bien en la lucha colectiva del movimiento indígena han participado hombres y mujeres, no es sino recientemente que las mujeres indígenas comienzan a especificar de manera más abierta, otras apenas de manera incipiente, problemáticas que viven por ser mujeres al interior de sus comunidades y organizaciones.

⁷ Por lo menos para el caso del movimiento indígena mexicano, ecuatoriano y colombiano, por mencionar casos que conozco de manera más cercana.

⁸ Si bien es cierto que varias mujeres indígenas en América Latina hacen este énfasis en la lucha colectiva y en la no diferencia de sus demandas como hombres o como mujeres frente a los Estados, existen exigencias paralelas a su mayor inclusión desde su participación como mujeres.

Esta toma de conciencia y la visibilidad de las mujeres indígenas han sido posibles gracias al protagonismo de los distintos movimientos indígenas que irrumpieron en la escena política en las dos últimas décadas y también, por qué no, a la lucha cotidiana que las mujeres han tenido que dar en los espacios comunitarios y en sus propias familias. El movimiento indígena no habría alcanzado su actual fuerza y notoriedad sin la participación de muchas mujeres que participaron desde su rol de madres, esposas e hijas.

Obstáculos en la participación de las mujeres

La palabra es uno de los derechos que las mujeres indígenas exigen dentro de sus organizaciones y del movimiento indígena, pero la palabra no basta si no hay oídos que la escuchen. Las mujeres indígenas habían estado invisibilizadas en los procesos organizativos. No había una sola pregunta hacia ellas, los procesos organizativos eran de hombres, como de hombres ha sido el uso de la palabra.

Es recientemente que las mujeres indígenas comienzan a exigir y tener mayor protagonismo en sus organizaciones. Su presencia como lideresas ha venido poco a poco en aumento, debido a muchos factores. En Ecuador el protagonismo alcanzado por el movimiento indígena sin duda ha obligado a preguntarse por los liderazgos de las mujeres. Son numerosas las que participan en las estructuras de sus organizaciones, han sido las mujeres indígenas quienes han comenzado a visibilizar los procesos de discriminación en sus organizaciones en escritos producidos por ellas mismas (Ecuarrunari, 1998), en las cuales dan cuenta de las dificultades que han vivido para poder organizarse como mujeres:



El proceso de organización de mujeres no fue fácil, fue tan duro, era difícil, las compañeras fueron atacadas, tratadas mal, criticadas de que ellas están organizando ¿para qué tienen que organizarlas?, ¿invitarlas? porque son unas vagas, porque sólo las que no tienen qué hacer están invitando, no tiene que ir mi mujer, no tiene que ir mi comadre, mi vecina, ¿para qué van?, o sea, fue duro porque imponían los compañeros, protestaban que no tienen por qué organizar las mujeres, que ellas sólo tienen el *deber* de estar en la casa, en los quehaceres domésticos, en la agricultura, en atender al marido, a los guaguas,⁹ de ahí no tienen estas mujeres libertad de participar en las reuniones... (Mujer indígena Kichwa, Latacunga, Ecuador, 2004).

Tal realidad no es ajena a las mujeres indígenas de Chiapas o Colombia por mencionar dos casos. La fuerza de la tradición o las “costumbres malas”, como dicen las de México, sigue siendo un obstáculo para su desarrollo pleno.

Colombia: La guerra civil

Colombia, a diferencia de otros países en América Latina, enfrenta desde hace más de cincuenta años una guerra civil que ha provocado desplazamientos de miles de personas, asesinatos selectivos de líderes, muerte y pobreza. Los y las indígenas han sido, en este caso, los más afectados, ya que son desplazados de sus territorios, asesinados,¹⁰ amenazados y desaparecidos, así como reclutados de manera obligatoria por distintos grupos armados que operan en el país. Al mismo tiempo son quienes presentan y mantienen resistencia abierta a los distintos grupos armados que ocupan sus territorios.¹¹ Paradójicamente, la guerra constituye un factor que fortalece el liderazgo indígena en Colombia. A pesar de esta realidad tan violenta, Colombia cuenta con una de las constituciones más avanzadas en materia indígena.¹²

Las consecuencias de la guerra que viven y afectan a los pueblos indígenas son temas prioritarios para las organizaciones indígenas. Poblaciones que viven en un país donde no hay opción de neutralidad sino a costa de la

⁹ Niño, niña.

¹⁰ Han sido los kankuamo (una de las 4 etnias que habitan la Sierra Nevada de Santa Marta: Kogi, Ika, Wiwa y kankuamos) quienes han perdido a más de 150 integrantes (Morales y Marín María Claudia, 2006).

¹¹ La guardia indígena en el Cauca ha demostrado a la sociedad civil y los distintos grupos armados su resistencia frente a la intromisión del ejército y de la guerrilla en su territorio. Son quienes al mismo tiempo, garantizan la seguridad en los encuentros que se realizan en sus territorios.

¹² “La Constitución de 1991 otorga vastos derechos de autonomía a sus minorías étnicas. Nos encontramos ante un cuerpo de leyes que comprende casi 40 artículos constitucionales y que garantiza principalmente tres tipos de derechos: en primer lugar, los derechos culturales que consisten en el reconocimiento

vida, se vuelve el centro de atención para los líderes indígenas. Así, las organizaciones indígenas construyen su agenda haciendo énfasis en visibilizar la afectación a los derechos humanos que viven sus pueblos. Por ello, la sobrevivencia de los y las indígenas ocupa el primer lugar en la agenda del movimiento indígena colombiano.

El impacto de la guerra en las mujeres indígenas colombianas ha sido analizado recientemente en estudios que hacen referencia a las secuelas del conflicto (Herrera, 2003; Restrepo, 2004). Estos estudios hacen referencia a los problemas de desarraigo y violencia a los que son sujetas las mujeres, ya sea por ser madre, esposa o hija de algún líder o sólo por el hecho de ser mujer; frecuentemente son utilizadas como informantes al mantener relaciones con miembros de los grupos armados. La violencia y la guerra merman su autonomía, y el libre tránsito por su territorio, afectando así su vida cotidiana. En la medida en que el territorio indígena es “blanco” de la violencia, las mujeres indígenas viven con miedo su cotidianidad. A pesar de este contexto adverso, las mujeres se han constituido en actrices principales en medio de la guerra y la violencia, hablan en nombre de sus pueblos y hacen énfasis en el carácter colectivo de su lucha. La defensa de los derechos colectivos es clave para la supervivencia de los pueblos, por ello estos derechos priman por encima de los derechos de las mujeres.

Mujeres indígenas: situación social y cotidiana

Las mujeres indígenas viven otro tipo de violencia cotidiana de la que pocas veces se habla o se denuncia por considerarla casi “natural”: la exclusión y desvalorización en sus comunidades por ser mujeres. Este no es un tema nuevo en sus propios análisis, tanto en Ecuador, Colombia y México las mujeres han comenzado a reflexionar sobre las desigualdades entre hombres y mujeres. Este hecho se hizo patente en el Tercer Encuentro de Mujeres Indígenas realizado en 1994 en la ciudad de Bogotá. Entre las principales problemáticas que ahí se mencionaron están las siguientes:

de la multiétnicidad, la multiculturalidad, el multilingüismo y la educación bilingüe e intercultural (Art. 7; 10; 68; 70). Y al tiempo que el Estado colombiano reconoce las fuentes múltiples de la identidad nacional, deja de reconocer como oficial la religión católica. En segundo lugar, en cuanto a los derechos territoriales, el Estado reconoce la propiedad comunitaria (Art. 58), la declara inalienable, imprescriptible e inembargable (Art. 63) y les garantiza a los grupos indígenas el derecho a ser consultados sobre la explotación de los recursos naturales en sus áreas (Art. 330, párrafo). Y en tercer lugar, está el derecho de autogestión, área en la que más han avanzado las legislaciones colombianas, ya que se reconocen los territorios indígenas como entidades territoriales con las mismas funciones y competencias que tienen las demás unidades político-administrativas (Título XI, capítulo 4 “Del régimen especial”). Esta medida implica además la asignación de dos escaños para los indígenas en el Senado (Art. 171)” (Barie, 2003: 260).

- Los altos índices de analfabetismo, comparado con los hombres, limita su participación en las capacitaciones.
- Desde niñas asumen responsabilidades en el hogar - tareas domésticas, cuidado de los niños, trabajo en la huerta - que les quita tiempo de recreación y oportunidades de estudio.
- Muchas mujeres se quejaron de que en el proceso de defensa de la tierra y otras reivindicaciones de la lucha indígena, pese a que en el momento de actuar siempre están al frente no se les consulta o no se les otorga ninguna participación cuando se toman las decisiones y asumen cargos de mando.
- Su falta de educación, de capacitación sobre temas que afectan a las comunidades indígenas (ordenamiento territorial, transferencias, constitución política) y alto grado de analfabetismo les limita el acceso a las instancias decisorias de las organizaciones locales, regionales y nacionales (ONIC, 1994: 9-11).

Estos son sólo algunos de los problemas que enfrentan las mujeres indígenas en sus propias comunidades: analfabetismo, bajos niveles de participación, desconocimiento de sus derechos como mujeres y como pueblos. Pese a que las mujeres indígenas formulan cada vez más demandas en sus organizaciones y hacen patente la discriminación que les afecta, no se ha logrado plantear la reestructuración del funcionamiento de las organizaciones, generalmente manejadas por hombres. ¿Por qué sucede esto? En palabras de un dirigente indígena colombiano. “[Porque] hay problemas más generales que afectan a todos”. De esta forma, la situación de las mujeres indígenas suele ser considerada una especificidad que, al decir del discurso, se solucionará en la medida que los derechos colectivos de los pueblos indígenas sean respetados en su integridad.

Las pocas mujeres que alcanzan un puesto de liderazgo enfrentan muchas barreras para que su palabra sea escuchada y respetada, ya sea por el doble rol o por la exigencia de una mayor trayectoria política para ocupar un puesto directivo. Entonces, las mujeres que se “aventuran” a formarse como líderes tienen que combinar su papel de madres y dirigentes, porque siguen siendo de su única responsabilidad:

no se ha dado (que las mujeres ocupen espacios visibles) por las prácticas machistas, porque para ocupar cargos cuando se trata de un hombre, piensan en cualquier hombre, en cambio cuando se trata de una mujer siempre hay más exigencia, y a veces de capacitación, ese es un tema muy difícil porque cuando la mujer sale a capacitaciones generalmente tiene mucho problema en la casa, eso implica un abandono de los hijos, los mismos esposos son celosos y hay unas rupturas muy grandes en ese tema, porque actualmente la mujer está participando activamente en esos espacios, pero eso también ocasiona dificultades

en su familia y ese es uno de los problemas de ocupar esos dos roles, como la conductora, la que mantiene el hogar y la que está en los procesos sociales y comunitarios (Abogada indígena, Pueblo indígena Pasto, Bogotá, Colombia, 2005).

Es en las últimas décadas cuando las mujeres indígenas aparecen con mayor protagonismo en la esfera pública y comienzan en distintos escenarios a destacarse como líderes y como profesionales, comenzando a cuestionar los “usos y costumbres” de sus pueblos. A pesar de este liderazgo, sigue siendo un conflicto el que hablen de derechos, pues se insiste en que el lugar de la mujer es el hogar, es decir el espacio de lo privado, que constituye “...una delimitación espacial, unos límites definidos, dentro de los cuales se supone que tienen lugar las actividades femeninas y más allá de los cuales no tendría razón de ser la mujer en cuanto tal. Es decir, así como el hombre no tiene un espacio –físico ni simbólico- de actuación propio -el mundo es suyo-, a la mujer se le asigna un lugar, la casa y una prohibición implícita, explícita o incluso violentamente coactiva de abandonar su “puesto”” (Molina, 1994: 133).

Hemos visto que las mujeres indígenas enfrentan muchas barreras que impiden el ejercicio de derechos tales como la libre expresión, el desarrollo personal, el derecho a participar, a tener una vida sin discriminaciones, derechos que son enunciados en la formalidad pero que en el momento de su ejercicio real se enfrentan con las limitaciones que impone la cultura, lo que Bourdieu denomina “sentido común”, que se ha construido en la mentalidad de las personas y que es “un fondo de evidencias compartidas por todos que garantiza, dentro de los límites de un universo social, un consenso primordial sobre el significado del mundo...” (Bourdieu, 1997: 118-119).

Puedo mencionar, entonces, que las mujeres indígenas de México, Ecuador y Colombia comparten similitudes en cuanto a la vivencia de la discriminación y a la demanda de una mayor participación en las áreas políticas y sociales de sus comunidades y organizaciones, similitudes que van más allá de las fronteras territoriales.¹³

Chiapas: Las mujeres indígenas y la defensa de sus derechos

El caso de las mujeres zapatistas en Chiapas es el mejor ejemplo que encuentro donde las demandas de las mujeres indígenas se han incorporado como parte de la lucha del movimiento y lo ha fortalecido. El interés por la situación y condición de la mujer indígena, para el caso mexicano, fue producto de la aparición pública del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) el 1° de enero de 1994.

¹³ Para el caso colombiano es necesario un estudio más minucioso para conocer los impactos de la guerra en los liderazgos de las mujeres indígenas y en sus demandas.

Especificar los derechos de las mujeres indígenas ha sido fundamental no sólo para una real democratización de la vida cotidiana de las comunidades indígenas chiapanecas, sino como ellas mismas lo manifiestan, para tener derechos que apelar y defender, tales como los plasmados en la Ley Revolucionaria de las Mujeres Indígenas, que contienen las siguientes exigencias:

- Las mujeres independientemente de su raza, creencia o afiliación política, tienen el derecho a participar en la lucha revolucionaria, con el rango y grado que su voluntad y capacidad determinen.
- Las mujeres tienen derecho a trabajar y a recibir un salario justo.
- Las mujeres tienen el derecho a decidir cuántos hijos quieren tener y pueden cuidar.
- Las mujeres tienen derecho a participar en los asuntos de la comunidad y de ejercer responsabilidades públicas, siempre y cuando sean elegidas libre y democráticamente.
- Las mujeres y sus hijos tienen derecho a la salud y a la alimentación.
- Las mujeres tienen derecho a la educación.
- Las mujeres tienen derecho a escoger a su pareja, que no sean obligadas a casarse con quienes no quieren.
- Ninguna mujer podrá ser maltratada físicamente, ni por los miembros de su familia ni por extraños. Los delitos de intento de violación serán severamente castigados.
- Las mujeres podrán ocupar cargos de dirección en la organización y tener grados militares en las fuerzas armadas revolucionarias.
- Las mujeres tendrán todos los derechos y obligaciones que señala las leyes y reglamentos revolucionarios (EZLN, 1994).

Es preciso mencionar que una de las características del trabajo que las mujeres indígenas impulsan es mantener vinculados a los hombres indígenas, su lucha incluye a los hombres, por ello su énfasis en el trabajo colectivo. Esta posición es fundamental en las poblaciones indígenas, ya que la mayoría de las mujeres viven en comunidades en las que en nombre de la tradición se limita su participación. En sus propias palabras: “a nosotras nos capacitan para saber qué derechos tenemos, pero tenemos que involucrar a los hombres para que ellos sepan qué derechos vamos a defender” (Mujer indígena, comunidad Huitoto, Colombia, 2005). Esta misma posición es asumida por varias mujeres indígenas en América Latina. Me parece muy sabia la propuesta. De esta manera, las mujeres indígenas consideran que es necesaria la especificidad de sus derechos al interior de las organizaciones además de los derechos que poseen como integrantes de pueblos.

Sin duda las demandas de las mujeres zapatistas han permitido a las mujeres indígenas un mayor protagonismo en la esfera pública y cotidiana de sus comunidades. Ha sido una lucha que, por lo menos desde el punto de vista formal, nos habla de una mayor inclusión desde el movimiento indíge-

na, pero sobre todo ha permitido a las indígenas de muchas regiones de Chiapas preguntar por sus derechos y exigirlos, no sólo a sus propias organizaciones sino también a la sociedad no indígena y al Estado. Por ello considero que en la medida que las demandas y exigencias de las mujeres indígenas sean asumidas como parte fundamental de la agenda del movimiento indígena y como eje transversal de las organizaciones, las mujeres conocerán sus derechos y no serán considerados ejes aislados y marginados del movimiento indígena.

Tensiones en la exigencia de derechos de las mujeres indígenas: a manera de conclusiones

Todos los problemas antes mencionados se deben, desde mi punto de vista, a que las mujeres y sus derechos siguen sin ser considerados importantes tanto por la cultura indígena¹⁴ como por la no indígena. Si bien hay avances (leyes, convenios internacionales, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer -CEDAW-; la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer - “Convención de Belem do Para”-, ley de cuotas), también podemos observar que la discriminación se encuentra asentada en los hábitos más íntimos de las personas. Por ello el reconocimiento de los derechos de las mujeres equivale, en cierta forma, al despojo de cuotas de poder a los hombres, por eso es muy difícil un proceso solidario sin que cause preguntas.

Cuando en el movimiento indígena se plantea la defensa de los derechos de las mujeres por las propias mujeres, se produce silencio, murmullo, se dice que son ideas “occidentales”, de las feministas, pues se cree que no es posible que las mujeres piensen en derechos. En el caso del movimiento indígena, el término feminista se usa para señalar y descalificar el trabajo que hacen las mujeres indígenas. Esta idea es manejada por casi todos los movimientos indígenas y se basa en una concepción errónea del feminismo, ya que la historia del feminismo ha sido diverso como diversas han sido las mujeres que militan en él. Este discurso se ha utilizado para descalificar y evitar tender puentes entre los distintos movimientos sociales.¹⁵

¹⁴ Aún cuando en la academia se cuenta con una larga producción bibliográfica acerca de las desigualdades entre hombres y mujeres, evidenciada por las feministas y con una herramienta conceptual como es el género o enfoque de género, persiste la falta de legitimación de dicho enfoque tanto en la academia como para la mayoría de las personas (hombres y mujeres) de las nuevas generaciones, para quienes tal tipo de reflexiones son ajenas a su quehacer cotidiano y académico. Ya sea desde la academia (joven) o desde el movimiento indígena (para tomar dos casos a los que me he acercado), los estudios de género, enfoque de género o feminismo siguen siendo aludidos de forma peyorativa cuando se trata de cuestionar o evidenciar la desigualdad entre los hombres y las mujeres.

¹⁵ Existen otras posiciones de mujeres indígenas de otros países. Recientemente en un foro organizado por la Asociación por los Derechos de las Mujeres y el

La agenda del movimiento indígena prioriza la defensa de los derechos colectivos frente a la sociedad no indígena, pero se ha puesto poca atención a las demandas y los intereses de las mujeres. El discurso predominante es que los derechos que se pelean benefician tanto a hombres como a mujeres y solamente cuando se hayan logrado estos derechos cambiarán *automáticamente* los problemas que enfrentan éstas últimas. Sin embargo, la realidad nos golpea con su crudeza y muchas mujeres indígenas han comenzado a cuestionar este discurso, ya que este trabajo debe ir paralelo. Al respecto una mujer líder miskita de Nicaragua señala que “los pueblos indígenas están luchando por los derechos colectivos y ese tema se ha manejado con un discurso no de género sino de derechos comunitarios y esto ha *invisibilizado*¹⁶ los derechos de las mujeres indígenas, por otro lado, las mujeres hemos optado por fortalecer la unidad de los pueblos indígenas, más que el elemento de género” (Figuerola, 2005: 106). Estas palabras nos mencionan el dilema de las mujeres indígenas, exigir y trabajar por sus derechos como mujeres y a su vez, por el de la unidad de los pueblos indígenas. Esto nos lleva a otra tensión, y es que cuando las mujeres exigen mayor participación o se organizan en grupo se piensa que amenaza la unidad del movimiento indígena, o por lo menos este es el discurso que se maneja en Ecuador y Colombia. La unidad del movimiento indígena está por encima de los derechos de las mujeres indígenas, por ello en muchas organizaciones las mujeres siguen teniendo papeles subordinados y de menor valía, a pesar de que ellas han insistido en la lucha conjunta con sus pueblos y organizaciones. Es necesario reconocer, por lo tanto, que la defensa de los derechos humanos de las mujeres, (como las planteadas en la Ley Revolucionaria,¹⁷ por mencionar un ejemplo), no sólo beneficia a las mujeres sino también a la lucha del movimiento indígena.

El respeto por los derechos de las mujeres indígenas es necesario y fundamental para la democratización de la sociedad y de la cultura indígena, es necesario trabajar derechos específicos al interior de los pueblos indígenas, para que tanto hombres como mujeres defiendan esos derechos y se vuelvan parte de la cotidianidad y de la lucha conjunta, para que los

Desarrollo, AWID, realizado en el 2005 en Bangkok. Se dieron cita 5 lideresas del mundo, quienes “reconocieron que el feminismo ayudó a dar voz a las mujeres” y aclararon que el feminismo no está en contra los hombres sino contra el sistema patriarcal, reconocen además que el feminismo les ha ayudado a conquistar una serie de espacios, mecanismos y leyes a nivel nacional e internacional y que les ha permitido plantear problemas de desigualdad entre hombres y mujeres al interior de sus propias comunidades y pueblos.” En www.mujereshoy.com/secciones-73497.shtml acceso 6/12/2005; www.mujereshoy.com/secciones-73497.shtml acceso 6/12/2005

¹⁶ Énfasis mío.

¹⁷ Existe una ampliación de la Ley Revolucionaria de las Mujeres indígenas que consta de 31 puntos más. Ver Falquet, 2001.

aportes y la palabra de las mujeres indígenas sean escuchadas con respeto, para que las mujeres que deseen participar, “dar su palabra”, lo hagan sin miedo. Es un proceso difícil y quizás ideal, muchas mujeres zapatistas pueden dar fe de ello. Sin embargo, la defensa de los derechos de las mujeres en ninguna forma contradice ni vulnera la agenda del movimiento indígena. Considero que en la medida en que muchos movimientos indígenas sean reconocidos en su búsqueda de otros mundos posibles, “un mundo donde quepan muchos mundos”, también surgirá el mundo que merecen las mujeres indígenas.

REFERENCIAS

- Barié, Cletus Gregor, *Pueblos Indígenas y derechos constitucionales: un panorama*, México, Instituto Indigenista Interamericano, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas-México y Editorial Abya-Yala-Ecuador, 2003.
- Bourdieu, Pierre, *Meditaciones pascalianas*, Barcelona, Anagrama, 1999.
- De la Peña, Guillermo, “Etnicidad, ciudadanía y cambio agrario: apuntes comparativos sobre tres países latinoamericanos”, en Dary Claudia (comp.) *La construcción de la nación y la representación ciudadana en México, Guatemala, Perú, Ecuador y Bolivia*, Guatemala, FLACSO, 1998.
- Ecuadorunari, *Testimonios de la mujer del Ecuadorunari*, Quito, Ibis, 1998.
- EZLN, “La ley Revolucionaria de las mujeres”, en *El despertador mexicano*, Chiapas, México, 1994.
- Figuerola, Dolores, “Indígenas y mujeres: problemas de estrategia. Entrevista con Mirta Cunningham Kain, Líder Miskita de Nicaragua”, en *Etnias y política: colonización petrolera: desangre de los pueblos indígenas*, núm. 2, Bogotá, IWGIA, 2005.
- Garzón López, Pedro “La función de los derechos humanos en el marco del derecho indígena”, en *Aquí Estamos, Boletín de ex becarios indígenas del IFP-México*, CIESAS, año 1, núm. 1, julio-diciembre, 2004: 36-42.
- Falquet, Jules, “Las costumbres cuestionadas por sus fieles celadoras: reivindicaciones de las mujeres indígenas zapatistas”, en *Racismo y mestizaje*, México, Debate feminista, 2001: 163-190.
- Herrera, María Isabel, *Informe sobre violencia sociopolítica contra mujeres, jóvenes y niñas en Colombia, Tercer informe 2002*, Colombia, Mesa de trabajo mujer y conflicto armado, Ediciones Ántropos, 2003.
- Molina Petit, Cristina, “La ideología del sitio de la mujer”, en *Dialéctica feminista de la ilustración*, España, Anthropos, 1994.
- Morales, Patrick y María Claudia Marín, “Colombia, los pueblos indígenas se resisten a desaparecer”, en *Hechos del callejón #14*, PNUD, <http://indh.pnud.org.co>, www.revistadesarrollohumano.org, 2006.
- Restrepo, Olga Luz, “La violencia contra los pueblos indígenas tam-

bién tiene sexo”, Bogotá – Colombia, www.etniadecolombia.com, 10 de septiembre de 2004. Acceso 13 de abril de 2006.

–ONIC, *Tercer Encuentro Nacional de Mujeres Indígenas*, Colombia, Asociación Alemana para la Cooperación en la Educación Superior, 1994.

–Stavenhagen, Rodolfo, “Los derechos indígenas. Algunos problemas conceptuales”, en Vladimir, Carlos (editor), *Etnopolíticas y racismo. Conflictividad y desafíos interculturales en América Latina*, Colombia, Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Colombia, 2002: 151-171.

–Young, Iris Marion, *La justicia y la política de la diferencia*, España, Cátedra, 1990.

LA LUCHA DE LAS MUJERES MAYAS KAQCHIQUELES POR LA RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA DE LOS DESAPARECIDOS



Ofelia Noemí Chirix García



*“Las sombras del crimen extienden sus alas
y tapan la luz de la verdad.”*

Humberto Ak'abal

La recuperación de la memoria histórica es una herramienta para la reconstrucción social guatemalteca que funciona como denuncia. Sin embargo, hay una memoria dividida entre los que fueron afectados y los que participaron o colaboraron con el ejército durante el conflicto armado; es decir que la memoria es un territorio en disputa.

En 1995, la iglesia católica impulsó el proyecto de Recuperación de la Memoria Histórica (REMHI), era un momento político frágil porque todavía no se firmaban los Acuerdos de Paz. El objetivo del proyecto era darle voz a las víctimas, era romper con la cultura del silencio y de la impunidad que son latentes en la sociedad guatemalteca. En octubre de 1996, entré a trabajar en dicho proyecto y en diciembre de ese mismo año se firmaron los Acuerdos de Paz entre delegados del gobierno, del ejército y de la Unidad Revolucionaria Guatemalteca (URNG). Dentro de mis funciones tenía el análisis y la codificación de testimonios. A dos semanas de que se iniciara este proyecto, tuvimos el primer taller de salud mental que se llamaba “Taller de enderazo y pintura”, era un espacio importante para socializar cómo nos sentíamos cuando transcribíamos o leíamos los testimonios. La mayoría coincidíamos en que la parte más fuerte era transcribir los testimonios porque escuchábamos los llantos de las víctimas o de los parientes, muchas veces teníamos que parar, entrar a la escena o llorar, nos generaba un sentimiento de impotencia y rabia ante lo que había sucedido.

Los relatos de las víctimas o de los parientes revelaron cómo el racismo se materializó a través del Estado que sistemática y racionalmente aplicó

una política de exterminio a los indígenas y, así, aprovechó el conflicto armado para ejecutarlos. El período más trágico fue entre los años 1978 y 1985, bajo las dictaduras militares de Lucas García y Efraín Ríos Montt, que aplicaron la estrategia contrainsurgente de “tierra arrasada”, consiguiendo desaparecer a comunidades indígenas completas. De este crimen ha dado cuenta el Informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico que fue instituida después de los Acuerdos de Paz de 1996. Reportó que la mayoría de las víctimas de la guerra civil, un 83%, pertenecían a la etnia maya (Comisión de Esclarecimiento Histórico, 1999: 21). Estas crudas cifras evidencian que, por medio de la violencia, el terrorismo de Estado fue dirigido, fundamentalmente, contra los excluidos, los pobres, los marginados y los discriminados históricamente.

Lastimosamente, el proyecto REMHI no pudo llegar a su cuarta etapa porque en abril de 1998, a tres días de haberse presentado el informe “Nunca Más”, asesinaron a monseñor Gerardi, quien entonces era director del proyecto y arzobispo auxiliar de la Arquidiócesis de Guatemala. Ello indica que la violencia política no desapareció después del conflicto armado.

Del miedo al olvido y el temor a la memoria

En la vida cotidiana de las comunidades mayas se vive el miedo al olvido y el temor a la memoria. Dentro de este contexto de la *memoria en disputa*, desde quienes promueven no hablar del pasado, se considera que la violencia debe verse en sí misma y pasa por la justicia, y se piensa que la represión y los abusos cometidos deben ser olvidados y perdonados. Se insiste en no hablar del pasado porque se considera que ello es políticamente incorrecto y porque se estaría promoviendo una cultura de violencia que puede traer venganza. Pero, en el fondo, es para justificar el exterminio de los pueblos indígenas.

Todo el trabajo de memoria servirá para identificar a todas las personas que fueron víctimas directas e indirectas del conflicto armado, para revelar lo que realmente pasó, para entender las causas y los efectos de lo sucedido, por lo que,

la recuperación del pasado es indispensable; lo cual no significa que el pasado deba regir el presente, sino que, al contrario, éste hará del pasado el uso que prefiera. Sería de una limitada crueldad recordar continuamente a alguien los sucesos más dolorosos de su vida; también existe el derecho al olvido... Lo cual no quiere decir que el individuo pueda llegar a ser completamente independiente de su pasado y disponer de éste a su antojo, con toda libertad (Todorov, 2000: 25).

Los hechos son imborrables y son parte de nuestra identidad, “la memoria es un elemento esencial de lo que hoy se estila llamar la identidad, individual o colectiva, cuya búsqueda es una de las actividades fundamen-

tales de los individuos y de las sociedades de hoy, en la fiebre y en la angustia" (Le Goff, 1991: 181).

En la medida que existen diferentes interpretaciones sociales del pasado, se generan disputas y conflictos permanentes de quien tiene la verdad. Por un lado las víctimas a través de sus testimonios narran lo que pasó; por otro lado los victimarios también narran su propia versión de los hechos, lo que muestra múltiples desafíos y complejidades para las ciencias sociales. La lucha por recuperar la memoria es una manera de dignificar a las víctimas.

Las huellas del conflicto armado interno

El conflicto armado en Guatemala, que duró más de treinta y cinco años, es uno de los más viejos a nivel latinoamericano. Se inició en 1954 con el golpe de Estado que dio fin a la incipiente democracia. Las causas son diversas y complejas, pero la agudización del conflicto armado interno llevó a que el Estado, a través de sus fuerzas armadas, implementara una política contrainsurgente. Esto tuvo lugar en el marco de la estrategia de conflictos de baja intensidad impulsada por los Estados Unidos mediante la doctrina Seguridad Nacional, dirigida a los países subdesarrollados que atravesaban conflictos.

La estrategia contrainsurgente se desarrolló con mayor claridad después del golpe de Estado de 1982, cuando el general Efraín Ríos Montt asumió el poder. El altiplano central fue el primero que recibió una ofensiva del ejército, diseñada bajo el nuevo modelo de guerra contrainsurgente del Estado Mayor General del Ejército (Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala, 1998: 182). La historia político-social en este período puede establecerse dentro del marco del movimiento popular, según Ricardo Falla (1992), se encuentra dividida en cuatro períodos principales:

El primer período comienza con la Revolución (1944 a 1954). Durante el segundo período (1954-1966) se origina el primer movimiento insurgente. El tercer período (1966-1982) ve nacer a dos organizaciones guerrilleras en 1972: la Organización Revolucionaria del Pueblo en Armas (ORPA) y el Ejército Guerrillero de los Pobres (EGP). El cuarto período inicia en 1982 y llega hasta la actualidad. Comprende los años sangrientos de 1982 y 1983 en que los gobiernos militares del general Lucas García (1978-1982) y del general Efraín Ríos Montt (1983) derramaron sangre inocente para combatir los grupos insurgentes.

Los gobiernos militares impulsaron acciones de terror en la sociedad, como el etnocidio y el genocidio, con el fin de destruir a la guerrilla. La intensidad de estos hechos varió en distintos grados. Los aparatos de inteligencia militar funcionaron para eliminar cualquier oposición al régimen. A partir de la conformación de las Patrullas de Autodefensa Civil imperó una mayor militarización en las comunidades, lo que provocó que la guerrilla incurriera en masacres, que aunque no fueron muchas se registraron en los informes del proyecto REMHI y de la Comisión de Esclarecimiento Histórico. Estos

hechos causaron miles de muertos, desaparecidos, desplazados y refugiados en otros países, cuyo saldo, según la Comisión, llegó a más de 200,000 personas (1999: 318).

Cómo llegó la violencia a Comalapa

En las décadas de los sesenta y setenta existió una efervescencia de grupos religiosos, campesinos, profesionales, estudiantes y de jóvenes en Comalapa.¹ Estos grupos se fortalecieron a principios de los años ochenta y “se produce un ascenso del movimiento popular, articulado por organizaciones políticas militares que se proponen explícitamente modificar a fondo las relaciones socioeconómicas y destruir las relaciones de dominación” (Díaz Polanco, 1991: 112). Aunque no todas las organizaciones estuvieron vinculadas, sí fueron afectadas por ser vistas como grupos de presión.

La ola de terror implementada a principios de los ochenta en la sociedad guatemalteca fue sangrienta, pero quienes la vivieron en carne propia fueron las comunidades mayas, como víctimas directas del conflicto armado, manifestándose en un racismo que llevó a la eliminación del “otro”, al comienzo en una forma selectiva, por medio de secuestros, desapariciones y ejecuciones extrajudiciales. Posteriormente fue en forma colectiva, es decir



¹ Comalapa es uno de los centros urbanos más importantes del departamento de Chimaltemango, situado en el altiplano guatemalteco.

de familias enteras, aldeas arrasadas. La ofensiva del ejército contra las áreas del altiplano indígena integradas en la estrategia del Ejército Guerrillero de los Pobres (EGP), se inició el 1 de octubre de 1981 (Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala, 1998: 11).

El departamento de Chimaltenango fue uno de los que sufrió sangrientamente la violencia, no obstante, la primera región en padecerla fue la del Quiché, específicamente el municipio de Ixcán, donde se verificó la primera práctica contrainsurgente. Se dio inicio así a «la preparación de la ofensiva de tierra arrasada, porque fue de retirada del ejército para acumular fuerzas en la ofensiva que comenzaría en Chimaltenango a fines de 1981 y tres meses después llegaría al Ixcán» (Falla, 1992: 47).

En este periodo las masacres se incrementaron, muchas personas se refugiaron en las montañas, pero el ejército las persiguió y hostigó. En las masacres el ejército contó con la colaboración de población civil militarizada, como los comisionados militares y patrulleros de autodefensa civil, en los que población fue obligada a participar. El ejército aprovechó la afluencia de la comunidad en los días de mercado, en las actividades religiosas, incluso convocó a la población. El factor sorpresa fue también un elemento muy frecuente en las masacres. El REMHI reportó 165 masacres a nivel nacional, entre las cuales se registra la de Comalapa, así como algunos casos individuales; ello debido a que la diócesis de Sololá decidió que los sacerdotes los tomaran a título personal.

En Comalapa, las muertes selectivas empezaron en 1979 (ver cuadros), y los secuestros selectivos se registraron a partir de 1981, cuando el ejército se instaló a orillas del pueblo y posteriormente tomó la sede de la policía nacional. En el fondo, “Las desapariciones sirven para dificultar la prueba de la responsabilidad del ejército en el asesinato, porque no consta siquiera que los capturados hayan sido asesinados” (Falla, 1992: 15). El primer secuestro que realizaron los grupos paramilitares fue de Nehemías Cúmes, líder comunitario, cuyo cuerpo nunca se encontró.

El conflicto en Comalapa se intensificó a partir de 1981 con el inicio de los secuestros, las ejecuciones extrajudiciales, las amenazas, las intimidaciones y las masacres en las aldeas. Entre los casos que se dieron a conocer figura el siguiente: «[...] más de 150 habitantes de la aldea Agua Caliente, Comalapa, Chimaltenango [...] aseguran que los responsables de las masacres registradas son hombres con uniformes similares a los del ejército» (*Prensa Libre*, 1982: 8). A raíz de estos hechos varias familias se desplazaron hacia distintas regiones. Solamente la aldea de Panabajal no fue tan afectada como las otras por su apoyo al ejército.

En 1995, tuve acceso a los libros de defunciones para realizar un trabajo de investigación en Antropología. En el trabajo de campo supe que existió un libro donde se registraban algunas denuncias que presentaron en la municipalidad los familiares o las propias esposas de las víctimas. Según información de personas que han ejercido algún cargo en la municipalidad, los

libros existieron, posiblemente fueron quemados o sustraídos por los militares, como sucedió con el libro de registro de ciudadanos, del cual extrajeron fotografías de las víctimas, que era lo que hacían miembros del ejército para luego secuestrar o asesinar.² La corporación municipal en ese entonces afirmaba que no tenía conocimiento de dichos libros dentro del inventario, hasta que personas que iban a solicitarlos por diversas gestiones se enteraron. Ante esta situación argumentaban que posiblemente los libros los tenía el Juzgado de Paz de Comalapa o el Juzgado de Primera Instancia de Chimaltenango.

Tuve acceso a los libros de defunciones y logré revisar el periodo de 1976 a 1995. Decidí revisar a partir del 1976 porque, a raíz del terremoto, hombres y mujeres, estudiantes, campesinos y profesionales se organizaron en comités, cooperativas, asociaciones para exigir los derechos como grupo o como pueblos indígenas. De 1979 a 1982 se registró la causa de muerte de las víctimas por impactos de arma de fuego o por armas punzo cortantes. Sin embargo, de 1983 a 1986 no se registraron las causas de muerte, simplemente aparece por causa ignorada. El alcalde de ese entonces mantenía vínculos con el ejército y tenía un hijo trabajando para ellos, quien años más tarde asumió como viceministro de la Defensa.

La consulta de dichos libros es importante porque éstos arrojan datos de las víctimas, se pueden obtener los nombres de algunas de ellas y contactar con los familiares para poder entrevistarlas. Actualmente existe un buen grupo que no presentó denuncia debido al miedo y por la influencia de los actores intelectuales y materiales del crimen. A continuación se presentan tres cuadros que fueron elaborados en base a los datos que se obtuvieron del libro de registro de defunciones. En el cuadro No.1, se consigna el número de los asesinatos entre 1979 y 1983. En el cuadro No. 2, se registran las ocupaciones de las víctimas y en el último cuadro sus edades.

Memoria y género

A nivel latinoamericano, las mujeres siguen luchando por la recuperación de la memoria de los desaparecidos, como las Madres de la Plaza de Mayo, la Coordinadora Nacional de Viudas de Guatemala, el Grupo de Apoyo Mutuo, la Agrupación de Detenidos y Desaparecidos, quienes siguen buscando y demandando justicia al Estado. Esto ha conllevado movilizaciones encabezadas por mujeres que llevan en sus manos la fotografía de la víctima. “En el caso de la memoria como una ruptura no resuelta, quien encarna el dolor del país, es también la mujer” (Stern, 2000: 20). A mediados de

² Una de mis hermanas que había extraviado su cédula de identidad fue a la municipalidad de Comalapa para solicitar una nueva cédula, constató que su fotografía no aparecía en el libro de registro. Otro de los casos más recientes es que los familiares de las víctimas recurrieron para solicitar una constancia y se han dado cuenta que la fotografía no aparece en dicho libro.

los años ochenta, la mujer viuda aparece en la vida social y política de San Juan Comalapa.

Las diferencias y los periodos de represión han sido distintos. “El lugar de la memoria y el papel del pasado tampoco son los mismos en las diferentes esferas que componen nuestra vida social, sino que participan en configuraciones diferentes” (Todorov, 2000: 19), desde el género, la clase y la etnia.

La Coordinadora Nacional de Viudas de Guatemala (CONAVIGUA) surge como una necesidad de las viudas a causa de la represión política y las condiciones económicas injustas. Su objetivo fundamental es la búsqueda de los desaparecidos y la lucha contra el reclutamiento militar forzoso y discriminado. A través del trabajo de las mujeres, se logró exhumar a doscientas tres víctimas. De esta manera, inició el movimiento de mujeres por la lucha de la memoria de los desaparecidos y su participación en el proceso de exhumación. Los trabajos finalizaron a mediados de noviembre de 2005.

Ante esta situación, las mujeres kaqchikeles viudas, hermanas, abuelas e hijas de San Juan Comalapa, organizadas o no, han recorrido un largo camino que han enfrentado con dolor, tristeza y desde la pobreza. Los testimonios reflejan que las víctimas fueron siempre el esposo, el hermano, el abuelo, pero ellas nunca se visualizaron como tales.

CUADRO No. 1

ASESINATOS REGISTRADOS (cifras relativas)					
MESES	1979	1980	1981	1982	1983
ENERO			3	1	1
FEBRERO	1		6		
MARZO			16	10	
ABRIL	2			1	
MAYO	1		2	3	
JUNIO	1		1	1	
JULIO	1		4		
AGOSTO			3		
SEPTIEMBRE	1		3		
OCTUBRE			3		1
NOVIEMBRE		1	3		
DICIEMBRE	1	4	3		
Totales	8	5	47	16	1

FUENTE: Registro de Defunciones, Municipalidad de San Juan Comalapa.

CUADRO No. 2

VÍCTIMAS DE LA VIOLENCIA POR OCUPACIÓN (cifras relativas)	
Agricultores	21
Panificador	1
Ama de casa	5
Jornaleros	22
Estudiantes	2
Albañil	5
Sastre	1
Maestros de Educación Primaria Urbana	2
Oficinista	1
Comerciante	1
Ignorado	13
Totales	70

FUENTE: Registro de Defunciones, Municipalidad de San Juan Comalapa.

CUADRO No. 3

EIDADES DE LAS VÍCTIMAS DE LA VIOLENCIA (cifras relativas)	
EIDADES	Cantidad
Menos de 15 años	1
15 a 20	6
21 a 25	8
26 a 30	12
31 a 35	6
36 a 40	9
41 a 45	10
46 a 50	7
51 a 55	6
56 a 60	5
61 a 65	4
66 a 70	2
71 a 75	1
Total	77

FUENTE: Registro de Defunciones, Municipalidad de San Juan Comalapa.

Existen testimonios que sacan a la luz esta condición:

Hubo hechos terribles, secuestros, asesinatos, masacres en donde siempre estuvieron las mujeres, porque además ellas por su condición de mujeres fueron violadas, abusadas (Caso 0151, Oxlajuj, Totonicapán, 1983).

Era parejo (el trato en la tortura)...Lo que tenía la pobre mujer es que primero que hacían era violarla, de allí ya de violarla pues, ya la torturaban, pero después que todos los oficiales, subinstructores y habían abusado y después venían. IC 027 (Victimario), 1982 (Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala, 1998: 204).

La búsqueda de los detenidos-desaparecidos ha sido una lucha constante de las mujeres, hasta el día de hoy ellas persisten en su demanda al Estado de que informe sobre el paradero de sus seres queridos.

Al encontrar las primeras fosas con restos de víctimas, muchas mujeres revivieron el período traumático que atravesaron en el momento y después de la desaparición de sus seres queridos. Ante esta situación, la organización no gubernamental *Saqbe* les brindó talleres de salud mental en los que se enfatizaba que ya no tenían que quedarse calladas sobre lo que había pasado: era darles nuevamente el derecho a la palabra. Los talleres continuaron mientras trataron de romper con el silencio y con el miedo, dando su testimonio y mencionando a los victimarios.



Fosa antes de iniciar el análisis de las 15 osamentas. Fotografía archivo Fundación de Antropología Forense de Guatemala.

No todas las mujeres que participaron en las exhumaciones pueden culminar el duelo de más veinte años, pues se tenía la esperanza de poder encontrar a sus familiares desaparecidos y sepultarlos tal como se practica en la cultura maya. Algunas mujeres que no han encontrado los restos de sus seres amados expresan: “me quedaré con las flores en las manos” y esperan que los hechos no queden impunes, por ello exigen justicia.

Las vivencias de las viudas

La pobreza, el conflicto armado y las prácticas que oprimen a las mujeres han agudizado su situación, esto hace que miles de mujeres estén al frente de sus hogares como única o principal proveedora de la familia. Les ha correspondido asumir las jefaturas del hogar. Según Elizabeth Jelin,

Dado el sistema de género en las relaciones familiares, además de ser víctimas “directas”, las mujeres fueron básica y mayoritariamente víctimas “indirectas” y este es el rol en el que se las visualiza más a menudo: como familias de víctimas-madres-abuelas, esposas y en menor medida hermanas, hijas y novias. Al tomar como rehenes a los hombres, el sistema represivo afectó a las mujeres en su rol familiar y de parentesco, es decir, en el núcleo de sus identidades tradicionales de mujer-esposa. Desde esos lugares, y como mecanismo para poder sobrellevar sus obligaciones familiares las mujeres movilizaron otro tipo de energía, basada en sus roles familiares “tradicionales” anclada en sus sentimientos, en el amor y en la ética del cuidado, lógica que difiere de la política (Jelin, 2001).

Es necesario visualizar y profundizar el conocimiento de la situación de las mujeres indígenas, ya que persiste y crece más la pobreza, por lo que se hace necesario agilizar el resarcimiento a las víctimas del conflicto armado. Pero ante esta situación algunas mujeres piensan que el resarcimiento es una forma de que el Estado les haga olvidar lo que pasó y expresan que el gobierno no va recobrar la vida de su ser querido.

Como consecuencia del secuestro o asesinato del esposo, las viudas tuvieron que asumir otros roles y nuevos desafíos en sus vidas, la mayor parte de mujeres permanecieron en Comalapa, tuvieron el apoyo de sus familiares para seguir adelante con sus hijos. Otras familias se desplazaron para la capital, porque eran intimidadas por los victimarios. Los esfuerzos por salir adelante las motivó a integrar grupos de mujeres afectadas por la violencia, como el caso de Rosita, quien desde varios años participa en la Coordinadora de Viudas de Guatemala, ella tiene dos hijos a los cuales tuvo que criar sola y afrontar el hostigamiento del ejército. Ella comparte esta vivencia:

Los soldados llegaban muy seguido a pedir comida, tortillas, de repente aparecían 3 ó 4 soldados a veces tomados, lo insultaban a uno. Un día llegaron y nos escondimos con mis hijos, andaban bien bolos, pero bien bolos tocaron la puerta y no abrimos, después se fueron y dijeron aquí no hay nadie mucha,

mejor vámonos a la mierda, siguieron su camino, poco después supimos que violaron a unas vecinas, tanto la mamá como las hijas, por eso decidimos no salir con mis hijos... (ICC).

El hostigamiento de los soldados era constante, no se sabía en qué momento llegarían y en qué condiciones. Las violaciones sexuales cometidas por soldados, comisionados militares y patrulleros civiles fueron una forma particular de represión política a través del cuerpo de las mujeres. Tanto las viudas como los huérfanos sufren los estragos del conflicto armado interno, formando parte de la población civil que fue duramente golpeada. Los testimonios de REMHI contienen los reportes de 149 víctimas de 92 denuncias de violación sexual, incluyéndose la violación como causa de muerte, como tortura y esclavitud sexual. Uno de cada seis casos de masacres reportados incluyó violaciones a las mujeres cometidas por los soldados o las PAC.

Hay que tener en cuenta que la violación sexual, por los ingredientes de culpa y vergüenza que le caracterizan, es poco denunciada con respecto a otro tipo de hechos de violencia, como torturas o asesinatos.

Cuando se realizaban los secuestros, los soldados casi siempre iban acompañados de una persona que señalaba a las víctimas. En la mayoría de casos eran los comisionados militares, patrulleros civiles o colaboradores. El ejército obligaba bajo amenaza de muerte a los comisionados militares a entregar listas de los individuos que supuestamente pertenecían o apoyaban a la guerrilla. También hubo casos en que los comisionados militares se aprovecharon para realizar venganzas personales. Mucha gente inocente fue víctima de esta estrategia contrainsurgente. En otros casos, algunas personas aprovecharon también para vengarse y fueron a “dejar” nombres en el destacamento. El caso del hermano de Amalia es uno de tantos:

A mi hermano lo secuestraron en la casa, yo me recuerdo bien, iba con los soldados una persona que señaló a mi hermano. No sabemos por qué se lo llevaron, él trabajaba como albañil, yo quería mucho a mi hermano, él nos pasaba dinero. Pero una semana antes que lo llevaran, habían secuestrado a su novia, ella trabaja en la casa de una señora y allí se la llevaron (ICE).

La familia de Amalia no contaba con la figura paterna, por lo que el hermano las apoyaba económicamente, a raíz de este hecho, la mamá y los demás hermanos tuvieron que buscar otras fuentes de ingreso.

En Comalapa no se ha contabilizado aún cuántos huérfanos provocó el conflicto. Varios de ellos nunca conocieron al padre. Lidia fue presidenta del Programa de Viudas, creado en el Gobierno de Cerezo. Ella nos cuenta su caso:

Yo estaba esperando (embarazada) cuando se llevaron a mi esposo, estábamos recién casados y vivíamos en la casa de mis suegros. Cuando entraron a la casa, abrieron la puerta a puras patadas y entraron donde dormíamos y le dije-

ron –levante vos-, yo lo abracé y grité, cuando uno de ellos me pega en la cara, cuando lo sacaron todavía lo agarre de la camisa y se lo llevaron (ICF).

Pocas viudas han recibido atención psicológica. El efecto más frecuente ha sido el miedo, asociado al impacto tan traumático que vivieron, así lo comparte Maruca: «Desde que se llevaron a mi esposo, todas las cosas se me olvidan, la verdad casi no recuerdo nada, porque pasé muchas penas, ya que me quedé con 4 hijos y uno que venía en camino» (ICJ).

La pérdida de los seres queridos implicó un cambio brutal en la vida de las viudas. Ellas no se visualizan como víctimas del conflicto, pero asumen en gran medida el peso y los costos necesarios para superarlo. La mujer viuda se ha constituido como responsable de la manutención de sus hijos, al tiempo que se ha visto limitada dentro del sector laboral a trabajos no calificados debido a su bajo nivel de preparación y educación.

“Las tareas de la domesticidad y las responsabilidades ancladas en el parentesco son actividades que muchas mujeres deben llevar a cabo solas en diversos contextos sociales, en diversas circunstancias personales (divorcios, abandonos), y están ligadas a menudo a condiciones de pobreza. La situación de las mujeres que debieron hacerse cargo de estas tareas debido al secuestro-desaparición, al encarcelamiento o a la clandestinidad de sus compañeros es intrínsecamente diferente, para ellas y para sus hijos y demás familiares” (Jelin, 2001).

Las condiciones de desigualdad genérica de la mujer quedan claramente expresadas en el perfil de la mujer trabajadora. La situación de segregación laboral que sufre limita su participación a los empleos considerados socialmente femeninos. Estos, coincidentemente, son los de menor remuneración, con largas jornadas de trabajo y con escasa o ninguna cobertura en cuanto a prestaciones laborales y sociales. Las actividades productivas se desarrollan en el marco de la economía informal, como ventas en el mercado o callejeras, y por supuesto el trabajo agrícola asalariado y no asalariado.

Consideraciones finales

Los efectos del conflicto armado, de una manera u otra, han afectado a casi todos los guatemaltecos, pero especialmente a los pueblos indígenas, que sufrieron el genocidio y el etnocidio como una política contrainsurgente del Estado.

Las condiciones económicas de las mujeres antes del conflicto armado eran bastante difíciles y lo siguen siendo, sobre todo para las indígenas, que son el grupo más discriminado y excluido en el país.

Las viudas enfrentaron la violencia de distintas maneras. Asumieron nuevos roles, lo que significó una sobrecarga y dificultades para encontrar fuentes de trabajo, convirtiéndose en el sostén económico de su familia.

En la actualidad, los efectos de la violencia sufrida se mantienen como son el miedo, la tristeza, la soledad, el duelo alterado y la injusticia. Es nece-

sario apoyar psicológica y socialmente a las víctimas, ya que solamente las que pertenecen a alguna organización reciben esta atención.

La búsqueda de sus familiares desaparecidos es una necesidad imperiosa para darle voz a sus vivencias y recordar en voz alta a sus muertos y encontrarle algún sentido a lo sucedido.

- Comisión de Esclarecimiento Histórico, *Guatemala, Memoria del silencio*, Guatemala, CEH, 1999, Tomo II.
- Díaz Polanco, Héctor, *Autonomía regional. La autodeterminación de los pueblos indios*, México, Editorial Siglo Veintiuno, 1991.
- Falla, Ricardo, *Masacres de la Selva*, Guatemala, Editorial Universitaria, 1992.
- Jelin, Elizabeth, *Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas “infelices”*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2002.
- Jelin, Elizabeth, *El género en las memorias*, España, Siglo Veintiuno Editores, 2001.
- Le Goff, Jacques, *El orden de la memoria*, Barcelona, Editorial Paidós, 1991.
- Lira, Elizabeth, “Reflexiones sobre memoria y olvido desde una perspectiva psico-histórica”, en M. Garcés, et al, *Memoria para un nuevo siglo. Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX*, Santiago de Chile, Lom, 2000.
- Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala, “*Nunca Mas*”. *Informe del proyecto interdiocesano de recuperación de la memoria histórica*, REMHI, Arzobispado de Guatemala, Guatemala 1998, Tomo I.
- Stern, Steve J., “De la memoria suelta a la memoria emblemática: hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico (Chile, 1973-1998)”, en M. Garcés, et al., *Memoria para un nuevo siglo. Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX*, Santiago de Chile, Lom, 2000.
- Todorov, Tzvetan, *Los abusos de la memoria*, Buenos Aires, Paidós Asterisco, 2000.



INTEGRACIÓN REGIONAL PARTICIPATIVA EN SURAMÉRICA: LA IMPORTANCIA DE LAS COMUNIDADES RURALES PARA EL DESARROLLO ALTERNATIVO EN LA AMAZONÍA PERUANA, BOLIVIANA Y BRASILEÑA



Francisco Kennedy A. Souza

Dos tendencias han sido observadas en los discursos de muchos gobiernos y agencias financieras en América Latina: el factor de la intensificación de la injusticia social con la integración regional de mercados; y la afirmación de la ineficacia económica de los modelos comunitarios rurales. En el contexto de esta visión, las estrategias y modos de vida de los campesinos, extractivistas, pueblos nativos y otras comunidades rurales son incompatibles con la globalización y las nuevas políticas de integración regional. Además, para los pueblos de la Amazonía en Suramérica, los bosques, donde ellos recogen su subsistencia, son también considerados una restricción para el desarrollo económico.

Este artículo presenta una experiencia de actores sociales de tres países en América del Sur para la construcción de una integración regional participativa como medio para la reducción de la injusticia social y la conservación del medio ambiente y de la cultura de los pueblos. El área situada en la frontera de los estados de Madre de Dios (Perú), Acre (Brasil) y Pando (Bolivia), conocida como región MAP, tiene una extensión de 302 mil kilómetros y una población estimada de 850 mil personas. Estos estados –o departamentos– son considerados como los más pobres de cada uno de sus países.

La región MAP tiene 35% de su población concentrada en cuatro categorías de establecimiento de tierras (reservas de extracción, selvas de conservación, tierras indígenas y asentamiento de campesinos) que controlan cerca de 54% del territorio de esta región. No obstante, los gobiernos brasileño y peruano planifican invertir aproximadamente 650 millones de dólares en proyectos de infraestructura, con apoyo de agencias internacionales, lo cual podrá acelerar la injusticia social y la degradación ambiental regional.

Abogando por una integración regional participativa y más aún valorando la importancia de los pueblos rurales y sus culturas, en 1999 fue creada en la región MAP una alianza constituida por universidades, gobiernos, organizaciones no gubernamentales y comunidades. Durante el mismo año, en el estado del Acre, los gobiernos local y federal emprendieron una política de desarrollo sustentable fundamentada en las comunidades rurales y el uso de los recursos forestales.

Para analizar la eficacia económica y ambiental de los modelos comunitarios regionales, entre 2004 y 2005 se realizó una investigación en una de las tres comunidades rurales del Acre más importantes: la reserva de extracción Chico Mendes, el asentamiento campesino Peixoto y la reserva de agro-extracción Porto Dias. Una combinación de técnicas de teledetección digital y de análisis económicos fue utilizada para evaluar los efectos del manejo maderero, no maderero y agroforestería en 92 propiedades.

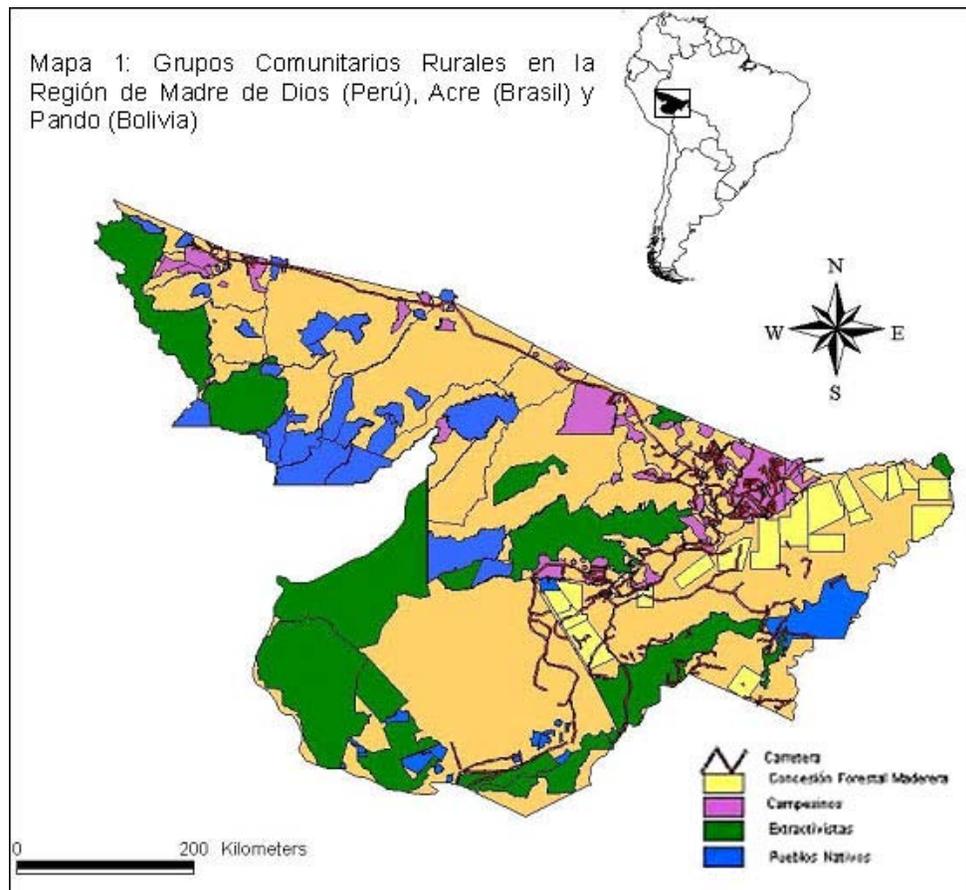
Los resultados indicaron que la renta anual media de las familias varió de \$2,560 USD hasta \$4,830 USD. Las propiedades presentaron una variación de deforestación promedio del 5% al 36%. La deforestación fue mayor en las propiedades que tuvieron una mayor renta anual. La evaluación del beneficio/costo mostró que todas las familias tuvieron una situación de viabilidad económica (1,2 hasta 2,12). Familias con mejor situación de ganancia tuvieron una menor deforestación.

Los resultados de esta investigación han contribuido a generar tres impactos en la Región MAP: 1) con la comprobación de la viabilidad económica y ambiental de los modelos comunitarios, basados en el manejo de bosques y agroforestería, el equipo del proyecto ayudó en la planificación del asentamiento de 1,500 familias en Acre; 2) capacitación de 250 líderes rurales del Brasil, Perú y Bolivia en gestión y planificación comunitaria participativa; 3) consolidación de una red de planificación regional y gestión política participativa, con participación de 10 dependencias de gobiernos locales y federales, universidades, comunidades y organizaciones no gubernamentales.

Pobreza, desarrollo y medioambiente en una parte de Latinoamérica

¿Es el desarrollo económico el camino para la reducción de la pobreza en Latinoamérica? ¿Es la integración regional, como medio para el crecimiento económico, compatible con la conservación del medioambiente y de la cultura de los pueblos locales? ¿Las estrategias que contribuyan a una mayor participación de la sociedad en la formulación e implementación de las políticas serán una alternativa a las injusticias sociales y degradación ambiental? Y, finalmente, ¿serán las experiencias de los pueblos rurales, especialmente de la Amazonía, económica y ambientalmente viables? Este ensayo, a partir de la experiencia de una red de colaboración con el liderazgo de actores peruanos, bolivianos y brasileños, presenta algunas respuestas a estas cuestiones.

Los estados de Madre de Dios (Perú), Acre (Brasil) y Pando (Bolivia) (Mapa 1), donde los actores y organizaciones de dicha red unen sus esfuerzos con el fin de balancear conservación, desarrollo económico y equidad social, es caracterizada por una gran diversidad cultural y biológica. Esta región concentra los tres estados más pobres de la amazonía (Brown *et al.*, 2002). Entre 42% y 51% de la población total de los estados son considerados pobres (INE, 2001; IBGE, 2002), o sea, poseen una renta diaria de menos de USD \$1.00. En la porción rural, en la cual está residiendo el 35% de las personas, la presencia de miseria es más evidente. Por otro lado, si bien un número grande de pobladores no ha alcanzado una mejoría de su bienestar económico y social, los pueblos rurales (campesinos, extractivistas, nativos, etc.), quienes controlan cerca del 58% del territorio de los tres estados, han sido los principales responsables de la manutención y conservación de los bosques en la región.



Con poco más del 7% deforestado, estos mismos 3 estados poseen una de las más importantes diversidades biológicas del mundo (CEPEI, 2002; MMA,

2001; GESUSREMAD, 1998), la cual ha sido fuente para el bienestar de millares de personas. Haciendo uso de diversas estrategias productivas, campesinos y población nativa local, han tenido éxito en armonizar la mejoría económica de los miembros de la familia con la preservación de los bosques locales. El manejo de productos forestales madereros y no madereros, agroforestería, artesanía, cacería y pesca son algunas de las actividades practicadas por las comunidades rurales locales (Souza, 2001; CEPEI, 2002; Madre de Dios, 2001).

Sin embargo, aunque la mezcla de múltiples usos de la tierra contribuyó a la conservación ambiental y a la manutención de los modos de vida de los pueblos, muchos desafíos emergieron durante la década pasada. Por ejemplo: restricción de mercado, carencia del capital social, escasez de apoyo de las políticas públicas y aumento de la deforestación como consecuencia de la mayor inversión capitalista en ganadería, explotación maderera y agricultura de exportación. Aunque sea paradójico, la integración de los territorios brasileño, peruano y boliviano, por intermedio de la llamada Carretera Interoceánica, ha sido considerada por los políticos locales de los estados de Madre de Dios, Acre y Pando, el camino efectivo para la reducción de la pobreza, el desarrollo económico y la conservación de la naturaleza.

Para la consolidación de este nuevo corredor de exportación regional, más de 650 millones de dólares serán invertidos en la región, con el potencial



efecto de aumentar en 55 mil kilómetros la deforestación en los próximos 20-30 años (Carvalho, 2001). Contrariando los sueños positivos, el deterioro general de las poblaciones locales también ha sido pronosticado, con la pérdida de sus tierras, desempleo, migración y ampliación de los niveles de hambre (Esteves y Ferreira, 2001). Valoraciones como las anteriores polarizan a la región entre los modelos preservacionista y desarrollista.

En este contexto, una efectiva estrategia de integración regional debería considerar la participación social en la toma de decisiones; la experiencia de los pueblos locales en el manejo de los recursos y el potencial económico de la biodiversidad para evitar la ampliación de la injusticia social; la degradación ambiental y la exclusión cultural y social de los modos de vida de las comunidades locales.

En la siguiente sección, se presenta de forma resumida la manera en que los actores locales de la Amazonía brasileña, peruana y boliviana han avanzado para el establecimiento de una red de colaboración regional participativa.

Liderazgo, colaboración regional y alternativas locales

Aunque la integración del mercado en esta parte de Suramérica avanzó durante los últimos 10 años, desde 1999 dos acontecimientos contribuyeron para que surgiera una alianza que ha venido proponiendo alternativas de desarrollo para la región. Bajo el liderazgo de la Universidad Federal del Acre, UFAC (www.ufac.br) y de la Fundación Instituto de Biodiversidad y Manejo del Ecosistema de la Amazonía Occidental, Bioma (www.bioma.org.br), en 1999 fue organizado un encuentro de organizaciones de la fuente amazónica, para la conformación de un programa regional de capacitación en uso de la tierra y cambios climáticos globales. Ese mismo año, en Acre, dio inicio una política gubernamental conocida como el “Gobierno de Floresta”, caracterizado por el apoyo a las estrategias de uso sostenible de los bosques y de las experiencias comunitarias.¹

Los dos eventos señalados, además de oponerse a la pretendida integración de mercado en la región y de contribuir al fortalecimiento de una red de organizaciones para la intervención social y el planteamiento de una política pública alternativa, han generado importantes resultados. En el contexto local, el encuentro de universidades ayudó en la consolidación de una alianza internacional entre organizaciones gubernamentales, no gubernamentales y comunidades locales, llamada “Forum MAP”: Madre de Dios-Perú,

¹ En la primera acción, como investigador de la UFAC y director de Bioma, fui uno de los organizadores, con apoyo de la Fundación Ford de Brasil. En el Gobierno de Floresta, he contribuido con diversos actores locales para la elaboración de la zonificación ecológica y social del estado, la planificación de asentamientos agroforestales, la evaluación económica del manejo forestal y para la certificación internacional de los sistemas comunitarios. Véase Souza, 2002 y Souza, 2003.

Acre-Brasil y Pando-Bolivia (<http://www.map-amazonia.net>). Desde aquel año, 1999, esta iniciativa ha favorecido la realización de varios proyectos de investigación, capacitación de comunidades y acuerdos entre los gobiernos de los tres países, brindando apoyo a las poblaciones locales y a la conservación de los recursos naturales.

Al mismo tiempo, con la política de gobierno del estado brasileño de Acre, organizaciones gubernamentales, académicos, comunidades rurales y sus organizaciones, fueron llamados a contribuir con la formulación e implementación de alternativas para la mejoría de la calidad de vida local por medio del manejo de bosques, tenencia de la tierra, educación y aumento de la comercialización de productos producidos por las familias.

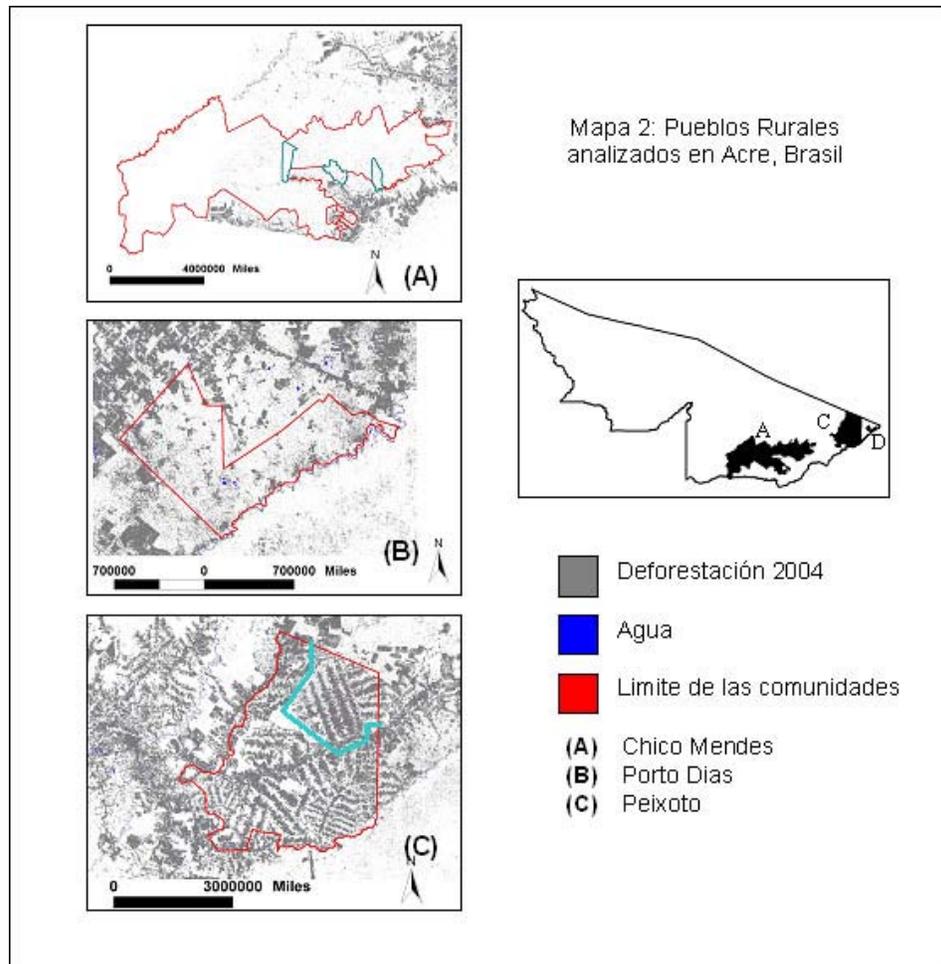
No obstante, una pregunta clave y persistente se hizo más visible para los actores involucrados en la tarea de conformar una integración regional basada no sólo en principios de mercado: ¿son los usos comunitarios de la tierra (manejo forestal y sistemas agroforestales) efectivos para la mejoría económica y conservación de los bosques locales?

Para intentar responder a esta inquietante cuestión y ofrecer apoyo a los esfuerzos de justicia social de hombres y mujeres de la Amazonía peruana, boliviana y brasileña, entre los años de 2004 y 2005 realicé un estudio de los principales tipos comunitarios en el estado de Acre: campesinos, extractivistas y agro-extractivistas. Los resultados de esta investigación se resumen a continuación.



Síntesis de una evaluación comunitaria

Para hacer una validación de la efectividad económica y los efectos de los usos de la tierra en la conservación de los bosques, fueron seleccionadas tres comunidades rurales (Figura 2), con una muestra de alrededor de 100 familias. La primera fue la Reserva Extractivista (RESEX) Chico Mendes, donde las familias están involucradas en el manejo de recursos forestales no madereros y una combinación de agricultura y ganadería de subsistencia. La segunda área es la Reserva Agro-extractivista Porto Dias, en la que, desde el año de 2001, los moradores fueron involucrados en el manejo forestal maderero como una nueva estrategia económica para la mejoría de su bienestar. Todavía, en esta comunidad, las familias hacen uso de productos no madereros, agricultura y ganadería para su manutención y comercialización en el mercado local y nacional. La última comunidad seleccionada fue el Proyecto de Colonización Pedro Peixoto, constituido por una población de campesinos dedicados principalmente a la ganadería y la agroforestería.



Por un lado, estos son los tipos comunitarios más importantes en la Amazonía brasileña; en Acre ocupan aproximadamente 50% del territorio. Por otra parte, las estrategias de uso de la tierra de estas poblaciones rurales de Brasil, basadas en el manejo forestal y agroforestería, también son las principales estrategias de usos sostenibles del suelo liderado por campesinos, indígenas y extractivistas en la región MAP. Así, el análisis y distinción de estos grupos es una contribución inicial a la validación de la importancia de estos modelos para el planteamiento de un desarrollo alternativo y más equitativo en toda región y quizás en Latinoamérica.

Datos de la deforestación de las tres áreas confirmaron el éxito de los modelos comunitarios para la conservación de los bosques. En promedio, las propiedades de RESEX Chico Mendes tuvieron aproximadamente 5% de su área deforestada. La mayor importancia de los productos forestales no madereros, en comparación con actividades económicas con más impacto en los bosques como agricultura y ganadería, es una de las principales explicaciones de este hecho. En Porto Dias, donde las familias han hecho una combinación de múltiples alternativas de uso de la tierra, la deforestación media en las propiedades fue de poco más de 12%. El impacto de las inversiones en ganado y agricultura contribuyó a la pérdida forestal de una mayor extensión de selvas respecto de los niveles observados en Chico Mendes. La degradación forestal fue aún más perceptible en el caso de la comunidad campesina de Peixoto en el cual la deforestación promedio de cada propiedad familiar fue de 36%.

Estos resultados revelaron un considerable grado de deforestación, especialmente en los casos de los campesinos y los agro-extractivistas. Con todo, en promedio, todas las familias presentaron un porcentaje de área deforestada inferior al establecido por las leyes brasileñas². Además, cuando la investigación fue realizada en 2005, sólo el 15% de la deforestación del estado de Acre estaba concentrada dentro de éstas categorías comunitarias. Por lo tanto, la conclusión es que estos grupos de posesión y uso comunitario de la tierra son muy efectivos para la conservación de los recursos naturales. Este resultado fue confirmado por un reciente estudio de Nepstad *et al.* (2006), realizado en la Amazonía brasileña, donde las tierras de posesión comunitaria han sido importantes para la conservación ambiental regional.

Sin embargo, para una defensa del potencial de los usos de la tierra de los pueblos rurales como camino alternativo a la integración y al desarrollo regional, no bastará con la demostración de sus ventajas. Además de contribuir a la conservación de los bosques, ¿son estas estrategias viables económicamente? ¿Cuál es su impacto en el ingreso familiar? La segunda parte de mi investigación buscó responder estas preguntas.

² La ley brasileña (decreto 2166/01) establece que las propiedades campesinas en amazonía es permitido desmatar hasta 20% de su área total. En áreas extractivistas es permitido del desmate de hasta 5% de la propiedad.

Los resultados en términos de ingresos fueron muy atractivos para las tres comunidades estudiadas. La renta mensual per capita media de estos pueblos rurales para el año 2005 varió de US\$ 41.00 hasta US\$ 82.00 mensuales (Cuadro 1). Este valor fue superior a la renta per cápita de US\$ 25.00 estimada por SUDAM (2002) para la población rural en la Amazonía. Entre las familias agro-extractivistas y campesinas, donde la explotación maderera, la ganadería y la agricultura son dominantes, el nivel de renta fue mayor. En contraste, es importante recordar que en estas dos áreas, el porcentaje de deforestación fue superior a la RESEX.

CUADRO 1

Renta per capita mensual media y beneficio/costo para comunidades rurales en el estado de Acre, Brasil (2005)			
Indicadores	Comunidades		
	Extractivista	Agro-extractivista	Campesino
Renta Mensual Per Capita	40.83	2.03	70.10
Beneficio/costo	2.03	2.11	1.22

Desde el punto de vista de costo-beneficio, los resultados también fueron favorables para todas las comunidades, con un estimado variante de 1.22 hasta 2.03 (ver Cuadro 1). Esto significa que, a diferencia de las indicaciones señaladas en algunos estudios sobre la ineficacia económica de las alternativas practicadas por los pueblos rurales (*e.g.* Homma, 1993), los habitantes de las áreas rurales seleccionadas en nuestra investigación han sido capaces de garantizar su subsistencia.

Este estudio (Souza, 2006) ha sido importante para la capacitación de la sociedad local en la región MAP. Primero, en el año de 2005 y 2006, con apoyo de la Universidad Federal de Acre y organizaciones locales, fueron realizados cursos de capacitación en gestión y planificación en el uso de los recursos naturales para sindicatos, asociaciones rurales, cooperativas y campesinos y extractivistas de la región. En segundo lugar, la validación de la eficacia de las estrategias de uso de la tierra de los pueblos rurales, en términos de viabilidad económica y conservación de los bosques tuvieron dos importantes resultados para las comunidades locales: a) estimuló la búsqueda por la certificación internacional del manejo forestal comunitario en Acre como medio para agregación del ingreso familiar; b) contribuyó para la formulación de una metodología de planificación del asentamiento agroforestal.

Desafíos y oportunidades para el futuro

Aunque las comunidades rurales han sido una pieza clave en la proposición de alternativas sostenibles para el gobierno de Acre, así como también para la Red Regional de Colaboración MAP, muchos desafíos han sido enfrentados por los actores locales y sin duda otros aparecerán en el futuro. Se requiere en forma imperiosa de estudios que comparen la situación económica y el aumento de los efectos negativos del cambio de uso de la tierra comunitario para la conservación de los recursos naturales. Además de los resultados de investigación, en la región de frontera de Madre de Dios (Perú), Acre (Brasil) y Pando (Bolivia), es urgente también la formación de profesionales en niveles de postgrado, habilitados para participar en el diseño e implementación de las políticas públicas regionales y gestión sostenible de los ecosistemas.

La incompatibilidad de las leyes de manejo de las tierras comunales entre los estados brasileño, boliviano y peruano ha sido una gran barrera en la formulación de una zonificación y planificación regional. La Red Regional MAP (<http://www.map-amazonia.net>) ha sido importante para la formulación de alternativas regionales a la integración de mercado, la cual se ha acelerado con la construcción de la carretera transoceánica integrando los territorios brasileño y peruano. Es importante mencionar que estas mismas estrategias sostenibles, basadas en el manejo de productos forestales madereros y no madereros y agroforestería, han enfrentado muchos obstáculos, por ejemplo, falta de crédito, altos costos de explotación, baja calidad de los productos e inestabilidad de la producción. La certificación internacional es un camino buscado por los actores y organizaciones locales para la superación de estas barreras.

La combinación de la extensa área forestal conservada, su enorme riqueza de biodiversidad, y los efectos de la deforestación en los cambios climáticos globales hacen de la región MAP un área prioritaria para el gobierno brasileño, peruano y boliviano. La riqueza en biodiversidad y su importancia para la sociedad global no han sido suficientes para reducir los niveles de pobreza e injusticia social de la región. La sexta reunión de la Red Regional MAP, celebrada en Cobija del 20 al 22 de julio de 2006, tuvo como uno de sus objetivos mejorar los sistemas de gestión y participación de la población local. Con esto, investigadores, estudiantes, políticos, comunidades y organizaciones locales y extranjeras buscan planificar acciones de cooperación para el enfrentamiento de los desafíos futuros de la región. El intercambio y colaboración con otros grupos involucrados en la defensa de los derechos humanos, en la búsqueda por la justicia social entre los pueblos, en la formulación de un desarrollo económico con respeto al medio ambiente y a la cultura, es el camino para la definición de una agenda latinoamericana de cooperación.

- Brown, Irving Foster *et al.*, "Estradas de Rio Branco, Acre, Brasil aos Portos do Pacífico: Como Maximizar os Benefícios e Minimizar os Prejuízos para o Desenvolvimento Sustentável da Amazônia Sul-Occidental", en CEPEI, *La Integración Regional entre Bolivia, Brasil y Peru*. Lima, CEPEI, 2002.
- Carvalho, Georgia *et al.*, "Sensitive development could protect Amazonia instead of destroying it", en *Nature*, Vol. 409, Enero, 2001.
- CEPEI, *La Integración Regional Entre Bolivia, Brasil y Perú*, Lima, Perú, 2002.
- Esteves, B. M. G. y Ferreira, P. R. N., "Migrations on the Southwestern Amazonian frontier: a case study of 'Brasivianos' and 'Biscateiros'", ponencia presentada en el congreso Open Meeting of the Human Dimensions of Global Environmental Change Research Community, Río de Janeiro, Brasil, 2001 (<http://www.earthscape.org/r1/hdg01/esb01.pdf>)
- GESUREMAD (Gerencia Subregional de Desarrollo-Madre de Dios), *Diagnóstico del Departamento de Madre de Dios*, Vol. 1, Puerto Maldonado, GESUREMAD, 1998.
- Homma, Alfredo, *Extratativismo vegetal na Amazônia: limites e oportunidades*, Brasilia, Embrapa-SPI, 1993.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, *Censo Populacional do Acre*, Rio de Janeiro, IBGE, 2002.
- Instituto Nacional de Estadística, *Resultado preliminar del censo de población y vivienda*, La Paz, INE, 2001.
- Madre de Dios, *Camino al desarrollo sostenible: propuesta de Zonificación Ecológica Económica como base para el ordenamiento territorial*, Puerto Maldonado, BID, CTAR, USAID, CONAM, IIAP, 2001.
- Ministerio do Medio Ambiente, *Avaliação e Identificação de Ações Prioritárias para a Conservação, Utilização Sustentável e Repartição dos Benefícios da Biodiversidade na Amazônia Brasileira*, Brasilia, MMA, 2001.
- Nepstad, Daniel *et al.*, "Inhibition of Amazon deforestation and fire by parks and indigenous land", en *Conservation Biology*, 20 (1), 2006: 65-73.
- Souza, Francisco Kennedy, "Pasture instead of rubber? □ The ranching □ tendencies of family-based agriculture in extractive reserves and colonization projects in Acre, Brazil, Southwestern Amazonia", en *Open Meeting of the Human Dimensions of Global Environmental Change Research Community*, Rio de Janeiro, Brasil, 2001. <http://sedac.ciesin.columbia.edu/openmeeting>).
- Souza, Francisco Kennedy, *Avaliação Econômica e Contábil para Certificação Florestal Comunitária do PAE Porto Dias no Estado do Acre*, Rio Branco, Centro de los Trabajadores de la Amazonía (CTA), Grupo de Productores Florestales Comunitarios (GPFC), World Wildlife Fund (WWF), 2002.

-Souza, Francisco Kennedy, *Avaliação de Custos e Estratégias de Comercialização para o Manejo Florestal Madeireiro no Estado do Acre*, Rio Branco-Acre-Brasil, Centro dos Trabalhadores da Amazônia, 2003.

-Souza, Francisco Kennedy, *Effectiveness of Extractive Reserves, Agro-extractive Reserves, and Colonist Settlements in Southwestern Amazonia: An Economic and Land Cover Comparison of Three Land Tenure Types in Acre, Brazil*, Tesis de Maestría, Florida, University of Florida, 2006.



FORMACIÓN CIUDADANA Y POLÍTICA DE JÓVENES ACTIVISTAS LGBT. LA PROFESIONALIZACIÓN DEL ACTIVISMO LGBT COMO DESAFÍO PARA UNA MAYOR INCIDENCIA CIUDADANA EN AMÉRICA LATINA



Manuel Herrera Loayza

“Toda persona tiene derecho, individual o colectivamente, a promover y procurar la protección y realización de los derechos humanos y las libertades fundamentales en los planos nacional e internacional.”

Art. 1º Declaración sobre los Defensores, ONU, 1998

En su experiencia de ser activista lesbiana, gay, bisexual, transexual y transgénero (LGBT),¹ dos aspectos que preocupan a jóvenes activistas LGBT de Latinoamérica se refieren a las relaciones intergeneracionales y a la visibilidad política y de organización. Entre algunos jóvenes activistas, se percibe al movimiento LGBT como “adultocentrista” por la resistencia de los adultos a brindar o abrir más espacios a los y las jóvenes.

Percibo estas preocupaciones desde el año 2002, cuando me involucré en el movimiento LGBT peruano, y me fui interesando más en la formación ciudadana y política de jóvenes gays universitarios y no universitarios. En septiembre de 2004, encontré la misma inquietud en Santiago de Chile, durante la III Conferencia Regional de la Asociación Internacional de Lesbianas, Trans y Gays de América Latina y el Caribe (ILTGA-LAC), dentro de la cual algunos activistas promovimos y logramos la creación de una “Comisión de participación juvenil LGBT en movimientos sociales y políticos”. Una de las principales demandas que surgieron fue “promover el trabajo de transferen-

¹ Sigla política del movimiento de LGBT en el mundo.

cias del activismo histórico al activismo juvenil actual”, lo cual quedó plasmado en el nuevo Plan de Acción de ILTGA-LAC: “Favorecer el empoderamiento de las personas jóvenes, trans y lesbianas en niveles de formación, participación, sindicatos y partidos políticos”.² Desde entonces, he seguido atento y presto a colaborar, desde mi experiencia personal, profesional y académica, en la formación ciudadana y política de jóvenes que les interesa forjarse como activistas LGBT, poniendo especial atención en la realidad LGBT, bajo los principios de universalidad, interdependencia e indivisibilidad de todos los derechos humanos para todos.

En lo señalado hasta aquí radica mi interés de escribir este ensayo, pensando principalmente en las nuevas generaciones de jóvenes activistas interesados en su formación como defensores de derechos humanos³ dentro y fuera de los recintos universitarios o estudiantiles, trátase de espacios formales o informales.⁴ En esta propuesta para el debate, enfatizo la necesidad de la *profesionalización* como una opción complementaria de refuerzo de las dinámicas sociales, políticas y culturales al interior de los movimientos y organizaciones LGBT, con miras a afianzar y hacer más efectiva y eficaz su incidencia política en América Latina. Ésta resulta vital si se considera la creciente aparición de jóvenes activistas como consecuencia de los acelerados cambios culturales y tecnológicos, que han marcado a la nueva generación, “la cual tiene procesos más rápidos de aceptación y autoaceptación, permitiendo visibilizar la existencia de un importante segmento LGBT entre los jóvenes. Ese aspecto tiene como consecuencia una mayor presencia y par-

² Compromiso político asumido, impulsado y desarrollado por los jóvenes LGB del colectivo peruano Raíz Diversidad Sexual.

³ De acuerdo a la Alta Comisionada de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, no existe una lista cerrada de actividades que se consideren como acciones de defensa de derechos humanos, entre ellas figuran: la investigación y recopilación de información para denunciar violaciones a los derechos humanos, acciones de cabildeo ante autoridades nacionales e internacionales para que conozcan dichos informes o determinada situación, acciones para asegurar la responsabilidad de funcionarias y funcionarios estatales y erradicar la impunidad, acciones para apoyar la gobernabilidad democrática y erradicar la corrupción, la contribución para la implementación a escala nacional de los parámetros internacionales establecidos por los tratados de derechos humanos, y la educación y capacitación en derechos humanos (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2006).

⁴ En la “Declaración Universitaria a favor de una Cultura de los Derechos Humanos” (2005), diversas entidades universitarias y de educación superior mexicanas se comprometen a “Favorecer la educación y capacitación en derechos humanos apoyando nuevos y diversos espacios de debate y expresión artística y cultural, así como fomentar la realización de foros, seminarios, conferencias, congresos y otros tipos de eventos de difusión y divulgación en materia de derechos humanos, donde se asegure la participación de maestros, estudiantes, investigadores, promotores y defensores de derechos humanos” (Tercera).

ticipación política de activistas jóvenes LGBT, l@s cuales reclaman un espacio político” (Montalvo, 2005: 26).

Me parece fundamental la formación ciudadana y política de las y los jóvenes activistas, sea para desarrollarse como defensores profesionales remunerados,⁵ para afianzar profesionalmente su activismo voluntario, o para combinar creativamente ambas dinámicas, dentro de marcos de acción, reflexión y movilización, lo cual sería lo más idóneo: “no hay mejor maestro que la experiencia, ya se trate de adquirir nuevas destrezas o de fortalecer la confianza para superar los riesgos inherentes al cambio social” (Cohen, 2004: 4).

Los activismos gays, nutridos de las propuestas feministas (teórica y políticamente) y como parte del movimiento LGBT, han contribuido, en gran medida, al desarrollo de procesos de afirmación humana, ciudadana y política de quienes disienten de la norma heterosexual “obligatoria”. En tal sentido, concibo el activismo social y político como un espacio de múltiples aprendizajes y posibilidades de crecimiento humano, personal, ciudadano, académico y profesional; además de ser generador de cambios sociales. “Aprender y participar en la vida pública genera confianza y facilita el empoderamiento de las personas que no creen posible el cambio. De muchas maneras, dichos cambios pueden ser más profundos y duraderos” (Ibid.: 13).

Anclo esta reflexión en los contextos sociopolíticos de las ciudades de Lima, Perú y el Distrito Federal, México,⁶ capitales en las que actualmente se presenta un dinamismo creciente de algunos grupos y activistas LGBT que

⁵ La Alta Comisionada de la ONU para los Derechos Humanos ha sugerido que la calidad de defensora o defensor de derechos humanos se determine de acuerdo con las acciones realizadas por la persona y no otras calidades, como por ejemplo, si ésta recibe un pago o no por sus labores.

⁶ En relación al Perú, hablo desde mi experiencia directa con jóvenes activistas LGBT voluntarios del colectivo Raíz Diversidad Sexual, del que soy miembro cofundador, primero *in situ*, en Lima, y, en los últimos 3 años, a través de Internet y el ciberactivismo (www.raiz.org.pe). Hoy se desarrollan las siguientes actividades: talleres permanentes de formación política (ciudadanía, diversidad sexual y derechos humanos); promoción de iniciativas políticas contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género; publicaciones virtuales (*Boletín Diversidad*, lista de interés *LGBT Noticias*, portal en Internet), e impresas (revista *Valor*); presencia en los espacios universitario y barrial (mediante ciclos de cine, actividades culturales, conversatorios y periódicos murales); participación en las luchas de los sectores sociales en conflicto, visibilizando una perspectiva de diversidad sexual; y solidaridad internacional frente a las guerras, invasiones y agresiones contra los pueblos. En el caso del Distrito Federal, mi percepción del tema parte de mi trabajo voluntario en Amnistía Internacional-Sección Mexicana, como miembro y coordinador del Grupo 44 LGBT; y también de mis diversos acercamientos a activistas LGBT y a amigos en el D.F., con motivo de mi trabajo de tesis de maestría. Asimismo, de diálogos, entrevistas y lecturas relacionadas a dos experiencias activistas en la UNAM: el fenecido Grupo Universitario por la Diversidad Sexual (GUDS) y el vigente Colectivo Foucault.

trabajan en los últimos años por una ciudadanía plena, sin regateos ni minusvalías, frente a la discriminación, producto de la homofobia tan arraigada social, histórica, política y culturalmente en nuestra América Latina. No obstante, estos activismos presentan problemas (“heredados” o “nuevos”), contradicciones, confrontaciones, desencuentros, desuniones, desconfianzas y desgastes al interior de los mismos grupos. Ello repercute también en las relaciones y dinámicas de trabajo que existen entre grupos, instituciones y personas que configuran el movimiento LGBT -una realidad de la que no escapan los activismos de la región.

Elementos situacionales de contraste

Existen contrastes entre los activismos LGBT en ambas capitales. El Distrito Federal lleva la delantera a Lima, por su activismo de más años, por más personajes públicos fuera del clóset, por el desarrollo de la ciudad, por su fuerte dinámica cultural, por los avances legislativos antidiscriminatorios, por el número de grupos y de activistas, por la participación de organizaciones LGBT como parte de la sociedad civil organizada y por los estudios académicos en relación a la diversidad sexual y las sexualidades disidentes, particularmente desde universidades públicas y otras entidades educativas estatales o federales. Con sus altas y bajas, el movimiento LGBT mexicano tiene 28 años de existencia, con varios grupos y organizaciones en su historia.⁷ El movimiento peruano va camino a cumplir 24 años, con la participación hasta fines de los años noventa de una sola organización no gubernamental⁸ y el valioso trabajo de pocos activistas, cuya labor se centra en la capital. La aparición de nuevos grupos -principalmente de jóvenes- recién se produce entre los años 2001 y 2002, tras la lucha ciudadana por la democracia que permitió acabar con la dictadura de Alberto Fujimori.⁹

⁷ Surge el movimiento con su primera marcha del “orgullo homosexual” en 1979; aunque en 1978, durante la marcha estudiantil que conmemoró diez años de la masacre de Tlatelolco, se integró a ella un contingente de homosexuales. Para el año 2006, las postales del Comité del Orgullo México A.C. (COMAC) con motivo de la convocatoria a la XXVIII Marcha del Orgullo LGBT en el Distrito Federal consignan casi 90 organizaciones y grupos que activan centradas en uno o más de estos grandes ejes: a) prevención/ orientación/ atención VIH-SIDA; b) socialización/ soporte/ catalizador/ lúdico (ayudar a salir del closet); c) activismo político LGBT (pro derechos), d) medios de comunicación (prensa, radio, televisión e Internet), e) soporte espiritual/ religioso, y f) librerías.

⁸ El Movimiento Homosexual de Lima (MHOL) y, bajo el cobijo de éste, el Grupo de Activistas Lesbianas Feministas (GALF). Antes que fuera MHOL nace como “Movimiento Homosexual de Liberación” a finales de 1982, por iniciativa de un grupo de personas liderado por Roberto Miro Quezada, un estudioso de los trabajos de Foucault. En su mayoría, se trató de intelectuales de izquierda que habían vivido la época de la revolución sexual en Norteamérica o en Europa.

⁹ Al año 2005, en Perú, se tenía registrada la existencia de 21 grupos u organizaciones LGBT, concentradas sobre todo en Lima. Las dos únicas ciudades del

México incluye en su Constitución Política (Art. 1) la no discriminación por “preferencias” –que entendemos comprende la preferencia sexual-, pero la Carta Magna peruana todavía no. En todo caso, en México se tiene –al menos en teoría y sobre papel- algunas legislaciones favorables al respeto de los derechos de las personas LGBT: el Código Penal para el Distrito Federal, que sanciona las distintas formas de discriminación, incluida la orientación sexual (Art. 281 Bis); la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (Art. 4), que reglamenta el párrafo tercero del Artículo 1º constitucional, y crea el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred); el Código Civil para el Distrito Federal alude a la orientación sexual (Art. 2º); y, recientemente, se cuenta con la Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación en el Distrito Federal, cuyos artículos 4, 5 y 14 se refieren a la orientación sexual y, por primera vez, a la identidad de género.

En Perú, en 2004, se promulgó el nuevo Código Procesal Constitucional, donde, sorpresivamente, se incluyó la discriminación por orientación sexual como una de las causales para poder interponer el Proceso de acción de amparo. Ese mismo año, el Tribunal Constitucional peruano hizo pública la sentencia histórica donde resolvió la inconstitucionalidad de un paquete de artículos de la Ley Orgánica de Justicia Militar y del Código de Justicia Militar (CJM). Así se puso fin al Artículo 269º del CJM, que consideraba a la



interior que tienen una organización de este tipo son Iquitos y Chiclayo: 11 organizaciones de gays, 4 de lesbianas, 4 de carácter mixto LGBT, y 2 de personas trans (De Andrade, 2005).

homosexualidad como “delito” y permitía sancionar las prácticas homosexuales tanto dentro como fuera de los cuarteles, y contemplaba desde la expulsión hasta la prisión efectiva.

En el Distrito Federal, se ha realizado este año la XXVIII marcha del Orgullo LGBT, mientras en Lima ha sido recién la V. En esta última marcha, en el D.F. participaron unas 150 mil personas, y en Lima, algo más de seiscientas. No obstante, vale tener en cuenta sus densidades poblacionales: en México habitan más de cien millones de personas y, en Perú, más de veintisiete millones. En el Distrito Federal y las zonas conurbadas viven alrededor de veinticinco millones, y en Lima cerca de ocho millones de habitantes.

En los últimos años de esta década, en Latinoamérica se percibe una mayor visibilización de jóvenes LGBT, algunos más politizados que otros, desde la potencialidad de la diversidad sexual como eje de reflexión y acción política. Los activistas jóvenes hoy participan en una variedad de vivencias y experiencias de trabajo dentro de movimientos sociales: en grupos de derechos humanos, vinculados a organizaciones sociales de base o a demandas de grupos sociales concretos, y también en movimientos estudiantiles o en grupos que activan en espacios universitarios. Otros jóvenes activistas están implicados en la promoción de la salud, la lucha contra la homofobia, visibilidad LGBT o trabajo educativo comunitario en diversidad sexual. Otro ámbito de trabajo importante es el movimiento sindical, procurando cambios en su interior, lo cual no está siendo nada fácil.

Trabajando contra la homofobia y la discriminación en Latinoamérica

En los últimos más de veinte años, en distintas partes del orbe, la realidad homosexual ha ido resignificándose como una singular y positiva circunstancia de vida en la biografía personal y social de tantos seres humanos que habitan este planeta. Pero, para llegar a esta etapa de su vida, el común de estas personas, antes de aceptarse y autodefinirse como gay, ha tenido que atravesar un sinuoso y largo camino de prejuicios, injurias, estigmas, persecuciones, dolor y soledad.

Lo que es menos evidente es que la mayoría de las sociedades imponen a sus ciudadanos un concepto de la sexualidad buena, o normal, como forma de vida obligada, negándoles así la libertad de personalizar quiénes son sexualmente. Esto ahoga nuestras elecciones de cómo queremos vivir nuestra sexualidad y expresar nuestro amor. [...] Me refiero a este derecho como un derecho a representar su sexualidad o lo que denomino su ser sexuado (Cornell, 2001: 59).

En el tránsito *del clóset a la militancia* en la vida de los no heterosexuales, la identidad gay -como identidad individual y colectiva-, se convierte en un elemento detonante que coadyuva a su constitución en sujetos de derechos y configuración de su propio proyecto de vida y otra manera de ser persona,

de ser sujeto, y de relacionarse con más libertad y autonomía social, política, afectiva, sexual y erótica. Tras su disidencia sexual, la identidad gay se constituye en un mecanismo de lucha social y política frente al Estado y a la sociedad, por el respeto a la interdependencia de todos los derechos humanos para toda persona. “Afirmar los derechos de personas LGBT como derechos humanos no significa reivindicar unos derechos nuevos o “especiales”, sino exigir que se garantice a todas las personas, con independencia de su orientación sexual, el pleno disfrute de sus derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales” (Amnistía Internacional, 2001: 19).

En los diversos contextos sociales en que trabajan, los activistas gays o LGBT, en tanto defensores y promotores de derechos humanos, no están exentos de riesgos o peligros como consecuencia del heterosexismo, el machismo, la homofobia, la discriminación, la exclusión, el racismo y el clasismo presentes en nuestras sociedades latinoamericanas. Los activistas gays son “aquellos cuyos derechos loablemente defienden” (Versani, 1995: 13). Vivieron un proceso singular, trascendieron el espacio privado -su mundo subjetivo- y salieron a la esfera pública; se construyeron ciudadanos subjetiva, social y políticamente, yendo al marco del Derecho para fundamentar sus exigencias de ciudadanía porque anhelan igualdad ciudadana real. Al reivindicar a un sector discriminado, establecieron puentes entre lo privado y lo público para enfrentar aquellas situaciones de discriminación y tantas otras violencias. “Si bien en el sentido común se ha avanzado, la diversidad sexual sigue siendo la causa de discriminación sin defensa. El machismo social se siente amenazado por la diversidad sexual, y se prende de las faldas de satén obispaes repudiando cualquier posibilidad del (inevitable) avance de las igualdades ciudadanas” (Ugarteche, 2005: 71).



Aunque hoy en América Latina existen algunos países con avances en materia legislativa antidiscriminatoria, persiste la discriminación directa e indirecta contra las personas LGBT. De hecho, sólo Ecuador y México sancionan de manera expresa la discriminación por motivo de orientación sexual en sus órdenes constitucionales.¹⁰ Nicaragua es el único país latinoamericano que aún penaliza la homosexualidad como “delito de sodomía” (pervive por obra y gracia de la jerarquía católica en ese país). Se restringe la ciudadanía de personas LGBT sólo por tener una sexualidad distinta a la heterosexual dominante. No se toma en cuenta su repercusión en la vulneración de otros derechos humanos y ciudadanos, como los derechos económicos, sociales y culturales (DESC). Un reciente informe de la Comisión Internacional de Derechos Humanos para Gays y Lesbianas (IGLHRC, por sus siglas en inglés) registra casos concretos de discriminación laboral contra lesbianas en Colombia, Bolivia, Brasil, Honduras y México, donde las trabajadoras lesbianas son espiadas, despedidas, relegadas, hostigadas y estigmatizadas.¹¹ Aunque los ajustes estructurales neoliberales de las últimas décadas han empeorado la vida de gran parte de nuestras poblaciones en la región, las más afectadas por el desempleo, subempleo, salarios bajos y precarias condiciones laborales son las mujeres, y entre ellas las lesbianas, siendo afectadas más negativamente las lesbianas afrodescendientes, las lesbianas indígenas, las lesbianas jóvenes y las lesbianas mayores. Según datos de 2004 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), ha aumentado el trabajo informal, pero no ha crecido el número de trabajadoras/es que cuentan con protección social y los dos sectores más afectados por el desempleo siguen siendo las mujeres y las/los jóvenes. “[A]l contar las mujeres con menores ingresos y al acceder en menor medida a los niveles superiores de educación, las jóvenes lesbianas tienen menos posibilidades que los hombres gays de independizarse –lo que resulta imperioso en los casos (muy frecuentes) en que las familias condenan la preferencia sexual” (IGLHRC, 2006: 26).

En México y en Perú, ser activista de derechos humanos conlleva riesgos, en algunos lugares más que en otros. A los activistas gays puede traerles mayores peligros el hecho de exponer su condición homosexual y ser abandonado de un discurso pro gay y de respeto a las diversas expresiones de la sexualidad humana, pues, la realidad cotidiana, bajo múltiples expresiones, repite que lo que más rechaza y desprecia la sociedad es la homosexualidad.

¹⁰ Ecuador en 1998 y México en 2001 incluyeron de manera expresa en sus constituciones –o casi expresa en el caso mexicano– la no discriminación por motivo de orientación sexual o “preferencias”. En algunos países como Brasil, Argentina, Perú y Costa Rica, este tipo de discriminación se encuentra estipulada en otro tipo de legislaciones: estatales, municipales, códigos penales o civiles, u otro tipo de leyes más específicas.

¹¹ Informe elaborado por IGLHRC en sociedad con las organizaciones Red Nosotras LBT (Colombia), ADEIM-Simbiosis (Bolivia), Criola (Brasil), Cattrachas (Honduras) y Artemisa (México).

El 21 de junio de 2005, en Querétaro (México), el activista gay Octavio Acuña fue asesinado en su tienda de preservativos. Trabajaba además para la Asociación Queretana de Educación para la Sexualidad (Aquesex). Él fue encontrado desangrándose de múltiples heridas de arma blanca en su “condonería”, la cual también funcionaba como un centro para que la gente joven obtuviera información sobre derechos sexuales y cuestiones de VIH/sida. De acuerdo con los informes, de la tienda no se robó nada, lo que indica que el motivo no fue el hurto. Lo increíble es que “en 2004, Octavio Acuña y su compañero habían presentado una denuncia en la Comisión Estatal de Derechos Humanos (CEDH) afirmando que unos agentes de la policía municipal los habían discriminado dándoles el alto en un parque público y diciéndoles que los de “su clase” no debían estar allí. Según los informes, la CEDH no emprendió ninguna acción al respecto” (Amnistía Internacional, 2005: Acción Urgente 183/05). Semanas antes, Acuña había condenado la falta de acción y la discriminación que había sufrido a manos de la CEDH y de autoridades locales.

Los crímenes homofóbicos son la expresión extrema de la discriminación y el odio irracional contra las personas LGBT, quedando vulnerados sus derechos a la vida, a la integridad, al libre desarrollo de la personalidad, y a la propia justicia, puesto que este tipo de asesinatos queda en la absoluta impunidad.

En Perú, algunos activismos LGBT limeños han denunciado el patrón de violencia que promueve la Municipalidad Metropolitana de Lima contra las personas LGBT, principalmente contra las personas transgénero, quienes, en su mayoría, suelen ser jóvenes. Durante el año 2005, dicha municipa-



lidad se erigió como la institución que originó más hechos violentos contra LGBT. En efecto, “[...] el Sr. Luis Castañeda Lossio, alcalde de Lima, tiene una política sistemática de agresión hacia las personas LGBT, para ello utiliza los cuerpos municipales denominados “Serenazgo”, los cuales usan perros, palos y gas lacrimógeno contra las personas LGBT”. Estos hechos han sido objeto de insistentes denuncias en la medida que “los cuerpos municipales no están autorizados para utilizar ninguno de esos implementos y mucho menos para agredir física o verbalmente a los ciudadanos” (Raíz Diversidad Sexual, 2005).

Es dentro de tales contextos socioculturales e históricos que, desde hace casi tres décadas, también en América Latina, emergen ciudadanos que se autodefinen como “gays”, y sólo algunos de ellos logran organizarse, cuestionar y desafiar públicamente a la sociedad en su conjunto y deciden actuar políticamente en ella e incidir en el Estado para luchar, a través del activismo, por respeto a su dignidad y a sus derechos y libertades fundamentales.

La profesionalización: pensando en las y los jóvenes activistas LGBT

En el año 2003, leí un interesante artículo del activista Ricardo Hernández Forcada refiriéndose a la realidad de los activismos LGBT en México: “En tanto el colectivo [LGBT] no profesionalice su activismo, este no sólo correrá el riesgo de ser estéril sino que puede ser incluso suicida” (Hernández, 2004). De acuerdo con él,

“[...] una de nuestras principales debilidades es que en el trabajo del activista se emplea mucha energía en dos tareas poco productivas a la causa: formarse para aparecer en cuanto directorio, comité, patronato, puesto, candidatura o nómina se pueda, y descalificar el trabajo de los demás, no mediante el ejercicio de la crítica (que siempre es constructiva), sino de eso, de la descalificación mediante observaciones insulsas, y si se puede en perreo” (Ibid.).

Según los activistas gays entrevistados para mi tesis de maestría,¹² los problemas más comunes en las organizaciones LGBT mexicanas y sus activistas son: 1) la falta de institucionalización y objetivos claros, 2) la partidización del movimiento a favor y en contra de los partidos, 3) las desconfianzas, broncas personales e intereses de grupo, 4) los protagonismos enfrentados: envidias que afectan y destruyen, 5) la ausencia de liderazgos que trasciendan lo mediático, la descalificación y lo anecdótico, 6) la falta de comunicación y articulación, 7) el aislamiento, agotamientos y rupturas, 8) más socialización que activismo, 9) limitadamente incluyentes y poco promotores de nuevos activistas, 10) no exentos de discriminación dentro sus mismas agrupaciones, y 11) la falta de comprensión ante el hecho de que el trabajo profesional y el activismo van de la mano.

¹² Véase Herrera, 2006.

Con algunos matices, situaciones similares acontecen actualmente entre los activismos LGBT en la capital peruana, sobre todo entre aquellos que, contando con más recursos económicos hoy, hacen mucho menos de lo que pudieran hacer con más profesionalismo; mientras que los que no tienen o tienen limitados recursos económicos logran hacer mucho más, con visibles resultados e impacto, gracias a un trabajo voluntario profesional, serio, estratégico y comprometido.

Al retomar y recrear esta idea de profesionalizar el activismo, pienso sobre todo en las generaciones más jóvenes de activistas LGBT de Latinoamérica, pues “tanto la orientación sexual como la identidad de género todavía son limitantes para la participación de l@s jóvenes en los espacios políticos y sociales” (Montalvo, 2005: 38). Aunque se reconoce el incremento de la participación política del segmento juvenil LGBT en los últimos años, todavía existe temor a involucrarse plenamente en espacios políticos y desconfianza hacia los espacios institucionales. Razones para ello, como se deja percibir, abundan.

Pero, ¿qué es para mí la profesionalización¹⁴ del activista? La concibo no sólo como la realización de un *trabajo profesional remunerado* -con los mejores conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y compromisos puestos al servicio del movimiento LGBT, tal vez a tiempo completo o medio-, sino que también incluyo en mi planteamiento el *trabajo profesional voluntario* -con los mismos requerimientos, pero a tiempo parcial, de acuerdo a un compromiso concreto del/a activista voluntario/a, según sus propios talentos, ganas y tiempos. Considero que ambos pueden complementarse muy bien, en la medida que los tiempos actuales nos demandan una participación ciudadana y política más efectiva y eficaz, tanto en el *trabajo profesional remunerado* como en el *trabajo profesional voluntario*.¹³ Desde mi modo de ver, ambos tienen en común *conocer y saber hacer de la mejor manera las cosas*, en el marco de una planificación seria con estrategias, metas, indicadores, presupuestos y responsabilidades, que permita evaluar a lo largo de todo el proceso el desempeño, el liderazgo, la rendición de cuentas, la incidencia ciudadana¹⁴ y el cumplimiento de objetivos sociales y políticos, en conformidad con las

¹³ Organizaciones como Amnistía Internacional y Greenpeace involucran activistas voluntarios, quienes pagan una cuota de membresía anual. Ello garantiza su autonomía, investigación y activismo. De hecho, también tienen un *staff* de profesionales que son remunerados por su labor.

¹⁴ Lo que implica, en términos generales: 1) Influenciar y cabildear estructuras visibles de poder para resolver conflictos evidentes (modificación de legislaciones); 2) Construir, fortalecer y movilizar grupos de base, sus liderazgos y sus alianzas; 3) Educar y movilizar a la opinión pública; 4) Investigar y difundir las informaciones que se ocultan, en particular las violaciones a los derechos humanos, y 5) Fortalecer los sentimientos de autoestima de la gente, sus capacidades analíticas, así como su conciencia de derechos y de ciudadanía (Yamin, 1999: 21).

políticas, dinámicas y aspiraciones trazadas por las fuerzas vivas del movimiento LGBT.

Esta propuesta es pertinente porque dentro del movimiento LGBT existen muchos *voluntarismos* (buena voluntad) para hacer las cosas, lo cual es muy valioso y bienvenido, pues, la mayor dinámica del movimiento suele sostenerse en las personas activistas voluntarias, las cuales, por cierto, suelen ser pocas. Sin embargo, su buena voluntad no es suficiente, mucho menos cuando las prácticas de algunos son desgastantes y deslegitiman los esfuerzos de otros dentro del mismo movimiento. Y aquí preciso que estos/as activistas más voluntariosos/as nunca dejan de ser importantes para el movimiento, sino que éstos debieran sentirse motivados y retados a configurarse en activistas profesionales. En cualquier caso, el activismo abona al crecimiento humano y ciudadano,¹⁵ sobre todo cuando asumimos que “todo activismo de derechos humanos es un intento de transformar la sociedad” (Amnistía Internacional, 1999: 13). En el marco de su experiencia dentro del movimiento LGBT, algunos activistas gays mexicanos valoran el trabajo de las y los precursores de esta lucha, la existencia de personas que se comprometen e implican políticamente para *hacer algo* por otras, y la vigencia del movimiento LGBT, no obstante los grandes momentos de crisis vividos, los problemas superados y aquellos pendientes aún de ser enfrentados.

Toda lucha que procure cambios profundos y mejoras debe sopesar los errores y los aciertos y aprovechar los pequeños y grandes logros para afianzar su afrenta, reconociendo los desafíos actuales. En este sentido, hay logros que celebrar en México, en Perú, y seguramente en otras latitudes. En esta perspectiva, es necesario tener presente que lo alcanzado hasta ahora se debe tanto a los movimientos sociales (LGBT, feminista y de derechos humanos) como a otros factores sociales, políticos y culturales, consecuencia de la globalización, el desarrollo de tecnologías y los sistemas internacionales de protección de derechos humanos, etc. Para algunos activistas gays mexicanos,¹⁶ por ejemplo, los principales logros del movimiento LGBT son: 1) la existencia de activistas y organizaciones, 2) la visibilidad para la exigencia de derechos y mayores avances, 3) la conquista de las calles a través de las marchas del Orgullo LGBT y su efecto positivo para animar a salir del arma-

¹⁵ En entrevistas para mi trabajo de tesis algunos activistas gays mexicanos de trayectoria, cuando les pregunté sobre qué puede haber aportado a sus vidas el activismo gay, me contestaron: “da sentido a mi vida”, “una razón de vivir, una razón de participar”, “sale mi parte más humana, establezco relaciones afectivas”, “podemos llegar a los espacios de poder”, “mayor libertad”, “la política es un medio para poder transformar el país”, “he aprendido a ser mejor persona... a crecer intelectualmente”, “me reditúa emocionalmente muchísimo... me da sentido que lo que estoy haciendo es valioso para alguien”.

¹⁶ Los mismos activistas gays de trayectoria que entrevisté para mi trabajo de tesis de maestría.

rio, 4) abrir el tema LGBT en el escenario político y el debate público, 5) la legislación antidiscriminatoria, 6) el tratamiento del tema LGBT en los medios de comunicación, 7) la inclusión de otras identidades emergentes en el marco de su lucha, y 8) cierto interés por esta lucha en algunos miembros de partidos políticos.

A partir de estas luchas, concluyo que mientras existan activistas LGBT que animen al movimiento y a los procesos sociales implicados, siempre habrá la esperanza de soñar despiertos, trabajando desde el presente, para que otro mundo sea posible, con justicia social y acceso equitativo a los derechos humanos para toda persona. La profesionalización de los y las activistas es oportuna para las épocas actuales como un modo de afianzar y hacer más efectivas sus luchas, teniendo como eje central el respeto integral de los derechos humanos. Y es que sin activistas, los movimientos sociales no serían lo que fueron, lo que son hoy y lo que serán mañana como constructores de un mundo mejor para la humanidad entera. La realidad sigue siendo desafiante, sobre todo cuando corroboramos que no tiene rentabilidad política dejar el anonimato para convertirse en activista gay o LGBT. No obstante, para muchos activistas, como se comentó, significa una satisfacción personal trabajar para lograr cambios favorables a la causa.

De hecho, uno de los problemas en el activismo LGBT es la ausencia de estrategias de diálogo e integración entre activistas adultos y activistas más jóvenes. Una estrategia convergente para apuntar a ello es la formación ciudadana y política en espacios formales e informales, comprendiendo y asumiendo el activismo como un campo de múltiples aprendizajes para la afirmación de la dignidad humana y de la ciudadanía activa. Si todos conocieran y comprendieran, como base o punto de partida, la importancia de proteger y promover los derechos humanos de toda persona, bajo los principios de universalidad, indivisibilidad e interdependencia, eso los podría unir, sin dejar de lado sus propias identidades y demandas específicas como grupos concretos dentro de la diversidad sexual. Un papel fundamental para avanzar hacia este cometido le corresponde al propio Estado y a la sociedad civil organizada. “Los particulares, las organizaciones no gubernamentales y las instituciones pertinentes tienen la importante misión de contribuir a sensibilizar al público sobre las cuestiones relativas a todos los derechos humanos y las libertades fundamentales mediante actividades de enseñanza, capacitación e investigación en esas esferas [...]” (Art. 16 de la Declaración sobre los Defensores, ONU, 1998).

En la actualidad, la tarea de cualquier activista tiene que ver con compartir liderazgos, animar y cofacilitar procesos de apropiación de derechos que desencadenan mayor conciencia y participación ciudadana para el cambio social. Las agrupaciones sociales y políticas están allí para ayudarle a despertar mayor conciencia y a promover la solidaridad y la acción en procura del respeto y el disfrute de los derechos humanos para toda persona. Lejos del azar y las circunstancias de vida, hay que asumir que el o la activis-

ta, sea profesionalista o no, requiere de formación permanente y actualizada (formal e informal) para afianzar su perfil profesional, laboral, social o voluntario como promotor/a y defensor/a de derechos humanos. La realidad actual demanda que el/a activista se mantenga *al día*, con información relevante, pertinente y oportuna, cada vez más capacitado/a y atento/a a las nuevas tecnologías y a los usos que hoy se les da desde el ciberactivismo, trabajando en redes y en conexiones en línea con nuevos conocimientos, estudios, experiencias y trayectorias, relacionados más concretamente con las dinámicas de los movimientos, sus actores, sus motivaciones, sus procesos, sus estrategias, sus militancias, sus metodologías, sus historias pasadas y presentes, sus impactos, sus conquistas, sus logros, sus fracasos, sus ocasos, sus renacimientos, sus herencias, sus proyecciones, etc.

REFERENCIAS

- Amnistía Internacional, *Crímenes de Odio, Conspiración de Silencio. Tortura y malos tratos basados en la identidad sexual*, España, EDAI, 2001.
- Amnistía Internacional, *El derecho a la propia identidad. La acción en favor de los derechos humanos de gays y lesbianas*, España, EDAI, 1999.
- Amnistía Internacional, *Temor por la seguridad. México, miembros de la Asociación Queretana de Educación para la Sexualidad*, Londres, AI, 6 de julio de 2005: Acción Urgente 183/05.
- Cohen, David, De la Vega, Rosa y Gabrielle Watson, *Incidencia para la justicia social. Guía global de acción y reflexión*, Ecuador, ABYA-YALA, 2004.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos, *Informe sobre la situación de las defensoras y defensores de los derechos humanos en las Américas*, CIDH, 2006.
- Comisión Internacional de Derechos Humanos para Gays y Lesbianas (IGLHRC, por sus siglas en inglés) *et al*, *La invisibilidad aseguraba el puchero. Lesbianas y Discriminación Laboral en Colombia, Bolivia, Brasil, Honduras y México*, Argentina, IGLHRC, 2005.
- Cornell, Drucilla, *En el corazón de la libertad. Feminismo, sexo e igualdad*, España, Ediciones Cátedra, Colección feminismos, 2001.
- De Andrade, Mariano, "El derecho a la diversidad sexual. Ser diferente y no morir en el intento", en *Quehacer*, No. 152, Perú, Desco Fondo Editorial, enero-febrero 2005.
- Hernández, Ricardo, "Activismo suicida", en *Anodis*, Distrito Federal, 15 de noviembre de 2004: <http://www.anodis.com/nota/2958.asp#> .
- Herrera, Manuel, *Del clóset a la militancia: El proceso de constitución en sujetos de derecho, identidad colectiva y afirmación ciudadana y política de activistas gays en la ciudad de México, 1994-2004*, Tesis de Maestría, México, UNAM, 2006.

- Montalvo, José, *et al.*, *Jóvenes en movimiento. Juventud y diversidad sexual en el Foro Social Mundial*, Perú, Raíz Diversidad Sexual e Instituto Runa de Desarrollo y Estudios sobre Género, 2005.
- Ugarteche, Óscar, "Machos, los de antes", en *Quehacer*, No. 152, Perú, Desco Fondo Editorial, enero-febrero 2005.
- Organización de las Naciones Unidas, *Declaración sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales universalmente reconocidos*, Suiza, ONU, 1998.
- Raíz Diversidad Sexual, *II Reporte Anual 2005 sobre Derechos Humanos de Lesbianas, Gays, Trans y Bisexuales en el Perú*, Perú, RDS, 2005.
- Yamin, Alicia, *En camino al Siglo XXI: Desafíos y estrategias de la comunidad latinoamericana de derechos humanos*, Perú, Instituto de Defensa Legal y WOLA, 1999.

EDUCACIÓN BILINGÜE EN MOZAMBIQUE:

UNA MIRADA SOBRE EL PROFESOR
Y SU PRÁCTICA DOCENTE¹

Samima Amade Patel



En Mozambique muchos profesores tienen su primera formación profesional en programas de educación continua. Datos del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) indican que en el año 2002, 38% de los profesores de enseñanza básica no tenían preparación profesional y se advierte que, de no tomarse las medidas adecuadas, el porcentaje podrá aumentar a 62% para el año 2008.

La formación continua de profesores no ha sido suficientemente teorizada y la falta de soportes conceptuales firmes no favorece su adecuado desarrollo, a pesar de que se reconoce su necesidad y pertinencia, principalmente en contextos en que la formación inicial es muy precaria. El presente ensayo se refiere a una experiencia de formación continua de profesores de educación bilingüe en Mozambique, en un contexto escolar situado en una comunidad rural hablante de *emakhuwa*, una de las lenguas locales del país.

Mozambique está localizado en la costa sur oriental de África, tiene una superficie de 799,380 km². Administrativamente está dividido en 11 provincias y 146 distritos. De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística, la población en 2006 es de 19'420,036 habitantes, de los cuales 9'167,491 son mujeres (52%) y más de 6.5 millones de habitantes son niños menores de 10 años. El crecimiento medio anual de la población es de 2.5%. Más del 80% de los habitantes vive de la agricultura. La tasa de analfabetismo es de 56.7% -siendo de 40.3% para los hombres y 71.2% para las mujeres. En las zonas

¹ Este ensayo fue realizado con la colaboración de la Asociación Progreso, una organización no gubernamental mozambiqueña que apoya la implementación de programas de educación bilingüe en las provincias de Niassa y Cabo Delgado, a la cual agradezco.

urbanas es de 31.4% -siendo 17.5% para los hombres y 44.9% para las mujeres. En las zonas rurales es de 68.9% -siendo 52.1% para los hombres y 83.2% para las mujeres.²



² II Censo General de Población y Habitación, IIRGPH, 1997; Cuestionario de Indicadores de Bienestar, QUIBB, 2001.

Mozambique es un país multicultural y multilingüe con cerca de veinte lenguas de origen *bantu*; todas tienen una forma escrita y dieciocho de ellas tienen la ortografía estandarizada (patronizada). El 94% de los mozambiqueños tiene una o más de éstas como lengua materna. El idioma oficial es el portugués, hasta hace poco tiempo reconocido como única lengua de enseñanza, que es la lengua materna de apenas 6% de la población en zonas urbanas y 1.2% en zonas rurales. Actualmente cerca de 39% de la población habla el portugués como segunda lengua (Firmino, 2000).

De 1996 a 2003, el Instituto Nacional de Desarrollo de la Educación (INDE) hizo la reforma curricular de la enseñanza primaria, la cual entró en vigor en 2004 en todas las escuelas del país. Una de las innovaciones principales del nuevo currículo es la introducción de la educación bilingüe en la enseñanza primaria, que incorpora las lenguas mozambiqueñas y el portugués. Existen ya 34 escuelas primarias que desarrollan programas de educación en dieciséis lenguas mozambiqueñas, manteniendo el portugués como segunda lengua.

El cuadro de la formación de profesores en Mozambique es complicado. Para la educación bilingüe se torna más preocupante, pues el proceso de enseñanza-aprendizaje es desarrollado a través de dos lenguas, en un contexto de desigualdad sociolingüística en el que las lenguas mozambiqueñas no gozan el prestigio social del portugués. Esta situación puede constituir un dilema para los profesores de educación bilingüe que tienen que lidiar con los prejuicios lingüísticos y sociales que envuelven las lenguas mozambiqueñas.

Durante muchos años en Mozambique se evitó la concepción de políticas lingüísticas claras que permitiesen el desarrollo de lenguas locales, incluyendo una política lingüística para la educación, desincentivando el uso de estas lenguas en varias esferas sociales y oficiales, como es el caso de la educación y las instituciones del Estado. Esta prohibición se basaba, principalmente, en la idea de que la unidad nacional sólo puede ser construida y alcanzada a través de la promoción de una sola lengua, en este caso, el portugués. La ideología subyacente a esta idea es el ideal de la construcción de los estados nación.

Este texto está organizado en tres partes principales. En la primera se hace la introducción y presentación del contexto de estudio. En la segunda parte son analizados los puntos de vista de los profesores de educación bilingüe, con base en las entrevistas efectuadas y en la observación de clases, con miras a la construcción de significados de la misma por los profesores. En la última parte se presentan algunas propuestas para la aplicación del programa de educación bilingüe en Mozambique.

Contexto de estudio

El presente ensayo se refiere a un contexto de enseñanza formal en una comunidad rural cuya lengua local es el *emakhuwa*. La aldea se sitúa a 30 Km.

de la sede del distrito, de modo que el único lugar donde se habla el portugués es en la escuela y solamente por los profesores; los alumnos prácticamente no hablan esta lengua, salvo en el contexto del aula. En el descanso, por ejemplo, las interacciones entre ellos se hacen en *emakhuwa*.

En este momento, los alumnos de educación bilingüe están en la 3ª clase, cuando se inicia la transición de la lengua de enseñanza, del *emakhuwa* al portugués. El órgano máximo de la escuela es la Comisión de la Escuela, que está conformada por el presidente de la aldea (líder comunitario), algunos encargados de educación, el director, el adjunto pedagógico de la escuela y algunos profesores.

Para el trabajo en la escuela se formó el siguiente equipo: Flora (técnica pedagógica), Milice (técnico pedagógico), Asslam (formador provincial)³ y yo como investigadora participante y formadora. La metodología de trabajo fue la siguiente: observación de clases, análisis y debate de las clases observadas con los profesores observados, planificación de clases con base en las observaciones, en los análisis y debates hechos, y en el programa curricular y los manuales. El estudio se basó también en entrevistas semi-estructuradas, conversaciones individuales y colectivas con los profesores sobre sus necesidades reales de capacitación.

Todo el equipo desempeñó la función de formador. Fue también importante para los profesores y la dirección de la escuela que su programación habitual se mantuviese, o sea, no alteramos las prácticas cotidianas de las escuelas y esto los dejó tranquilos y cómodos para continuar con el desarrollo de sus actividades. En conjunto convinimos la siguiente premisa: un ambiente de formación abierto, una formación integrada en el trayecto de desarrollo profesional, una formación articulada al proyecto pedagógico de la escuela, un profesionalismo ampliado del formador.

Las sesiones de análisis de las clases observadas se realizaron en la tarde. Los profesores comenzaban la reunión, hablaban de su clase, señalando dónde habían tenido buenos resultados y dónde habían encontrado dificultades y necesitaban ayuda. La intervención del equipo era, principalmente, en el sentido de apoyar y no emitir observaciones del tipo: “debían haber hecho esto o aquello”, “por qué no lo hicieron así”, “la clase no fue bien impartida”. Después se planificaban las clases del día siguiente, respetando su programación original, pero contando con el apoyo del equipo y retomando el análisis anteriormente realizado.

Al finalizar el día, el equipo conversaba sobre las actividades de la jornada, cómo había transcurrido la observación de clases y sobre nuestro propio comportamiento durante el análisis. También revisamos aspectos sobre los cuales ya habíamos conversado, por ejemplo, no interferir en las discusiones como si fuésemos los maestros.

³ Los nombres de los integrantes del equipo son ficticios.

El contexto de la educación bilingüe en Mozambique

Como se dijo antes, en 1996, se inició el proceso de reforma curricular de la enseñanza primaria que introdujo las lenguas mozambiqueñas bajo la fuerte presión de algunos grupos de la sociedad civil. La introducción de estas lenguas en la enseñanza primaria se hará en tres modalidades: a) en programas de educación bilingüe en lenguas mozambiqueñas y portugués; b) en programas de enseñanza monolingüe, Portugués L2 (lengua segunda) con recurso a las lenguas mozambiqueñas; y c) en programas de enseñanza monolingüe Portugués L2 en que las lenguas mozambiqueñas son disciplinas opcionales y funcionarían como una L2, si fuesen del mismo grupo lingüístico de la lengua local, o como una lengua extranjera (LE), si fuese una lengua distante de la lengua local de la escuela. En este momento, la única modalidad en curso es la primera, esto es, el desarrollo de programas de educación bilingüe está todavía en fase experimental.

El programa de educación bilingüe será desarrollado en zonas lingüísticamente homogéneas, o sea, en contextos rurales, que son la mayoría en Mozambique. En zonas lingüísticamente heterogéneas (contextos urbanos) será desarrollado un modelo monolingüe en portugués. Es importante mencionar que este es aún el modelo dominante, aún en contextos rurales. Así, tendremos dos tipos de programas de educación asimilacionistas, conocidos como de *inmersión relativa* -para el caso del programa monolingüe en portugués- y de *transición sistemática a la L2* -para el caso del programa de educación bilingüe.



Los programas de inmersión total son asociados a una metáfora acuática en que los alumnos son introducidos en una piscina donde la lengua es la dominante, esperando que aprendan a nadar, lo más rápido posible, sin ayuda de boyas o clases especiales de natación (Baker, 1993: 220). Los alumnos de minorías lingüísticas o mayorías tratadas como minorías son sometidas a un proceso de enseñanza solamente en L2, sin ningún tipo de recurso a la L1 (lengua materna) (Cavalcanti, 1999: 398). El objetivo de este tipo de programa es forzar a los alumnos a la asimilación de la sociedad envolvente. Tanto el profesor como los alumnos sólo pueden usar la L2 en el aula. En la escuela no se reconoce la importancia de la primera lengua, siendo sistemáticamente sustituida por la L2 (Hamel, 1989: 39).

Los programas de inmersión relativa no excluyen el uso de la L1. En Mozambique, el programa de educación monolingüe en portugués se encuadra en esta categoría. Como resultado, el nuevo currículo de enseñanza primaria recomienda que la L1 de los alumnos sea usada como recurso para explicar los contenidos de difícil comprensión en portugués (PCEB, 1999: 33).⁴

Para la educación bilingüe, en Mozambique se optó por el programa de transición sistemática a la L2, como ya referimos. Se considera que es más estructurado y, a semejanza del programa de inmersión, está asociado al tipo sustractivo. Según Maher (2006: 21), “En términos lingüísticos, este modelo propone un bilingüismo sustractivo. Su objetivo final es sustraer la lengua materna del repertorio del hablante”. También de acuerdo con esta autora, la infancia comienza su escolarización monolingüe en su L1, pasa a un bilingüismo transitorio en L1 y L2 y termina monolingüe en su segunda lengua, el portugués.

A pesar de que en el nuevo currículo se defiende la idea de que el modelo de educación propuesto tiene como objetivo el desarrollo del tipo de bilingüismo equilibrado, es difícil esperar que, en contextos de enseñanza donde la única oportunidad que los alumnos tienen de exposición a la L2 es en una sala de clase, con dos a tres horas al día se volverán “bilingües equilibrados”. Conceptos de esta naturaleza deben ser revisados, especialmente en contextos de enseñanza de educación bilingüe en que la lengua segunda no es empleada en la comunicación de la comunidad y sólo está presente en el salón de clase, como sucede en la mayoría de los contextos educativos en Mozambique. Así, coincidimos con Maher (1996: 240) cuando, en estudios sobre cuestiones de identidad y lenguaje de los profesores indios en Brasil dice que:

La enseñanza de variedades del patrón del portugués [como norma o modelo estándar] debe ser conducida, por un lado, sin falsas promesas de que ella resolverá todos los problemas de comunicación interétnica y, por otro lado, sin que se tenga la expectativa de que esta variedad debe sustituir al portugués indio porque es mejor.

⁴ PCEB – Plan Curricular de Enseñanza Básica.

Este asunto de nuevo nos remite a las cuestiones sobre políticas lingüísticas. Si en éstas implícita o explícitamente no se valoran los usos de otras variedades del portugués, difícilmente se puede esperar que los hablantes de las variedades marginadas accederán a contextos donde las mismas son estigmatizadas. De acuerdo con Banks (1994: 3):

Hay consenso entre los investigadores en el área de la educación multicultural que este tipo de educación sólo puede ser implementado con éxito si se llevan a cabo transformaciones institucionales. Tales transformaciones incluyen cambios en el currículo, en el material didáctico, en los estilos de enseñar y aprender, en las actitudes y percepciones de profesores y administradores, en los objetivos, normas y cultura de la escuela.

Por lo expuesto arriba, se puede observar que Mozambique optó por un programa de educación bilingüe de asimilación y no de preservación lingüística y emancipación cultural (Hamel, 1989: 41). A pesar del discurso oficial que hace defensa de una enseñanza de calidad y equidad social, ésta no se conseguirá a través de modelos asimilacionistas en que el papel de las lenguas locales es simplemente servir al “buen desempeño” de la lengua portuguesa. Para que el modelo de educación bilingüe se torne un modelo de enriquecimiento, será necesario aumentar la presencia de la L1, no sólo como disciplina, sino también como medio de enseñanza.



Construyendo significados sobre la educación bilingüe

Nuestro análisis se enfocará en la actitud de los profesores hacia la educación bilingüe y en la aplicación del modelo en Mozambique, con base en la observación de clases y entrevistas realizadas en el ámbito geográfico de este estudio. Tres dimensiones surgen en relación con la forma como el profesor percibe la educación bilingüe: académico-pedagógica, lingüístico-identitaria y profesional-administrativa.

a) La dimensión académico-pedagógica

La dimensión académico-pedagógica tiene relación directa con el ejercicio de la función docente, de ahí que no sorprenda que aparezca como uno de los modos en que el profesor percibe la educación bilingüe. Los fragmentos de entrevistas que ofrecemos a continuación demuestran cuán presentes están estas perspectivas en la visión de los profesores que la imparten.⁵

Fragmento 1: Entrevista al profesor Madala, 16/09/05

Me gusta mucho ser profesor de educación bilingüe porque es más fácil enseñar a los niños, aprenden más rápido. No es necesario explicar dos veces la misma cosa. En el currículo monolingüe enseñamos en portugués y repetimos siempre en *emakhuwa*. Si no explicamos en *emakhuwa* los niños no entienden la materia y eso es peor, entonces, ¿por qué no hacemos educación bilingüe de una vez?

Fragmento 2: Entrevista a la profesora Fátima, 19/10/05

Para mí, educación bilingüe es la enseñanza en la L1 y en la L2. La niñez aprende a leer y escribir en *emakhuwa*, después transfiere las habilidades para el portugués. Aprende la oralidad en portugués, después es que aprende a escribir.

Por los fragmentos 1 y 2 es posible observar que el modelo de educación bilingüe en uso en Mozambique es el de transición y que el papel principal de la lengua materna del alumno, en este caso, la lengua local mozambiqueña, es facilitar el aprendizaje del portugués, ejerciendo, por eso, una función instrumental. Por esa razón, la preocupación que los profesores manifiestan en relación al aprendizaje del portugués ya no se coloca en lo que se refiere a la L1, probablemente porque en su óptica en las clases siguientes esta lengua ya no tiene un papel destacado, es sólo una disciplina curricular más.

Ello refuerza la idea de que la enseñanza bilingüe en Mozambique es apenas un puente para un aprendizaje más rápido y eficaz del portugués y de la enseñanza-aprendizaje en esta lengua. Esta visión parece derivar, por un lado, de la tradición y experiencia profesional de los profesores en relación a la importancia de la lengua portuguesa para el éxito de la enseñanza-aprendizaje. La lengua portuguesa es, de hecho, asociada al prestigio social, poder económico y al ascenso a otros niveles de enseñanza.

⁵ Los nombres de los participantes son ficticios.

Aún en la dimensión académico-pedagógica surgieron cuestiones ligadas a los contenidos y métodos de enseñanza a los cuales los profesores están sujetos en los cursos de formación continua en educación bilingüe.

En lo que se refiere a los contenidos de formación resaltaron dos aspectos principalmente, su densidad, por un lado, y por el otro, si las formaciones deberían centrarse en contenidos metodológicos o científicos. En cuanto a la primera, casi sin excepción los profesores apuntaron que los contenidos son muy densos y diversos para el tiempo limitado de formación del que se dispone, como podemos observar en el fragmento 4.

Fragmento 4: Entrevista al profesor Maurício, 18/10/05

Los seminarios son bien organizados, los contenidos son buenos, pero la duración es muy corta. A veces nos llaman para un seminario de corrección de libros y de repente ya vamos a ser capacitados en metodologías. Hay mucha mezcla de temas y eso nos perturba mucho. Yo considero que debería haber seminarios específicos para cada asunto. Por ejemplo, sólo de metodologías, cuestiones lingüísticas y corrección de libros. Cuando hay muchas mezclas nosotros también mezclamos todo. Por eso, muchas veces cuando retornamos aún estamos confusos, entonces nos es difícil aplicar lo que aprendemos en el seminario. Entonces hacemos lo que ya veníamos haciendo.

Puede observarse el desánimo de los profesores respecto de la exigencia a la que están sujetos en los cursos de formación continua. La presión para los profesores de educación bilingüe es aún mayor porque tienen que lidiar con dos lenguas en simultáneo y, además, como objeto y medio de trabajo. Como apunta Benson (2004: 4) se espera que los profesores de educación bilingüe desempeñen varios papeles, tales como pedagogos, lingüistas, comunicadores interculturales, miembros de la comunidad.

Debemos recordar, igualmente, que estos profesores hicieron su educación escolar en lengua portuguesa y, de repente, se topan con un contexto de enseñanza-aprendizaje, para ellos y los alumnos, en dos lenguas. Son muchas exigencias sobre los profesores. Estas exigencias se traducen en programas de formación continua muy densos y diversificados, como dijeron los profesores en las entrevistas, situación que les crea trastornos de orden didáctico-pedagógico y de logística, de ahí que cuando regresan de los cursos continúan llevando a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje como venían haciendo, como se puede observar en el fragmento 4.

Esta situación sugiere que es necesario revisar los programas de formación de modo que se ponga énfasis en aquello que pueda hacerse dentro de un determinado periodo, como involucrar a los formadores/educandos en la elaboración de los programas de formación. Los profesores no están habituados a cuestionar, sugerir, opinar, pero si tuvieran oportunidad y espacio para expresar sus ideas, estaríamos creando un ambiente para formar profe-

sores reflexivos. Por el contrario, los profesores realizan rutinas sin desarrollar su capacidad de reflexión sobre su actividad docente.

b) La dimensión lingüístico-identitaria

Una segunda dimensión que emergió de la construcción de significados sobre la educación bilingüe por los profesores de este programa tiene un carácter lingüístico-identitario. En general, los profesores de educación bilingüe están optimistas, orgullosos y se sienten valorados por la comunidad. El hecho de tener la oportunidad de participar en un programa en que enseñan, también en su lengua, el *emakhuwa*, parece desarrollar su autoestima y confianza y despierta en ellos una identidad en relación al *emakhuwa*, como podemos observar en los siguientes fragmentos.

Fragmento 3: Entrevista al profesor Madala, 16/09/05

Me siento satisfecho y confiado como profesor de educación bilingüe, aprendí a leer y escribir en mi lengua materna, el *emakhuwa*, por primera vez en Lichinga. Allá también aprendí cómo se imparten clases en *emakhuwa*. No fue difícil porque el *emakhuwa* es mi lengua materna y los formadores hacen demostraciones, usamos el libro del alumno, seguimos bien todos los pasos. Da gusto ver a los niños aprender nuestras lenguas, nuestras historias y nuestra cultura.

En este fragmento, por ejemplo, resalta el hecho del profesor Madala de sentirse confiado y orgulloso por dar clases en su lengua materna, como él dice, “en mi lengua materna”. El uso del posesivo muestra el énfasis que pone en el hecho de ser la lengua *emakhuwa* su lengua materna. La lengua de enseñanza es uno de los componentes más importantes para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, mismo punto de vista del profesor. Éste se siente más cómodo impartiendo clases en la lengua que mejor domina, de ahí que para Madala no fue difícil aprender cómo se dan clases en *emakhuwa*.

La sala de clases es un espacio privilegiado de interacción entre el profesor y los alumnos y de éstos entre sí. Asumiendo que el profesor funge como mediador cultural entre los valores traídos por los niños y los aprendizajes que van adquiriendo en la escuela, se espera que existan condiciones apropiadas para que esto suceda. Ello ocurrirá si se crean condiciones de comunicación entre profesores y alumnos y es aquí que la lengua de enseñanza-aprendizaje asume un papel significativo.

Banks (op.cit: 244) apunta que los programas educativos diseñados para que los profesores sean mediadores culturales efectivos y agentes de cambio deben ayudarles a adquirir conocimientos sobre ciencias sociales, identificaciones culturales claras, actitudes positivas sobre diferentes grupos y razas y habilidades pedagógicas. En relación con las habilidades que se requieren de los profesores, enfatizaríamos que también es importante tener en cuenta la lengua que va hacer posible concretar el proyecto educativo democrático

en la sala de clase para que los niños tengan la oportunidad de contar historias y aprender otras cosas en su lengua materna, como dice el profesor Madala en su declaración ya citada “Da gusto ver a los niños aprender nuestras lenguas, nuestras historias y nuestra cultura”.

c) La dimensión profesional- administrativa

Hay cuestiones de administración escolar que afectan más a los profesores de educación bilingüe que a los monolingües. Más allá de los aspectos propios de la profesionalización y de la carrera docente, los profesores enfrentan problemas administrativos relacionados con salarios, transferencias, progreso en la carrera profesional, entre otros. Los profesores de educación bilingüe están integrados en este sistema educativo y, por lo mismo, viven estos problemas que comprometen su desempeño pedagógico, como muestran los fragmentos que siguen:

Fragmento 5: Entrevista al profesor Lucas, 17/10/05⁶

Los profesores se sienten desmotivados debido a cuestiones de cuño administrativo. Por ejemplo, cuando hay falta de profesores para dar clases, la DDEC⁷ propone que se identifiquen profesores que puedan dar turno y medio,⁸ pero a la hora de pagar ellos ya no lo consideran. Tenemos el caso de un profesor de educación bilingüe en esta situación. Sabemos que el nombre de él hasta salió en la lista aprobada por la DPEC⁹ para ser pagado, pero la DDEC no lo consideró y le mandaron decir que abandonara la clase extra, así, sin más ni menos. Este colega anda muy desmoralizado porque trabajó un año entero en vano. Esta situación afectó su desempeño pedagógico, claro. Éste es un problema administrativo, que no tiene que ver con la educación bilingüe como tal.

El fragmento 5 muestra que los profesores de educación bilingüe están integrados en el sistema educativo en general y, por eso, no son inmunes a las vicisitudes propias de un sistema tan complejo como la administración escolar. La falta de motivación descrita en el fragmento 5 no es exclusiva de la educación bilingüe: “Este es un problema administrativo, que no tiene que ver con la educación bilingüe como tal”. El profesor fue descalificado como profesional de la educación y no por impartir clases en un programa de educación bilingüe. La falla pedagógica que tuvo, de acuerdo con el director de la escuela, se debió al hecho de que las estructuras administrativas de educación no cumplieron su compromiso con este profesor, causando su desmotivación.

⁶ El profesor Lucas ejerce también la función de director de la escuela.

⁷ DDEC: Dirección Distrital de Educación y Cultura.

⁸ Los profesores pueden tener más de una clase arriba de la carga horaria establecida. En esos casos, obtienen por completo el turno principal y más la mitad por el turno adicional.

⁹ DPEC: Dirección Provincial de Educación y Cultura.

Aplicación del modelo de educación bilingüe

Otro aspecto discutido con los profesores y la dirección de la escuela se refiere a una propuesta para la aplicación del modelo de educación bilingüe, con miras a optimizar el desempeño tanto de los profesores como de los alumnos. No se pretende cambiar el modelo, pero sí analizar los términos de su aplicación.

Propuesta para distribución de profesores de acuerdo con el modelo de educación bilingüe sugerido (1ª a la 3ª clase)

Clases	Profesor 1	Profesor 2
1ª	L1, Matemática, Educación Musical	L2, Oficios, Educación Visual Educación Física
2ª	L1, Matemática, Ciencias Naturales	L2, Educación Visual, Oficios, Educación Física, Educación Musical
3ª	L1, Matemática, Educación Musical	L2, Educación Visual, Oficios, Educación Física

Las ventajas son:

- Los alumnos identifican el profesor por la lengua, por ejemplo, saben que el profesor X enseña *emakhuwa*, el profesor Y enseña portugués. El profesor que da matemáticas sólo habla en *emakhuwa*. En el aula del profesor Y, no podemos hablar *emakhuwa* de ahí en adelante.
- Los profesores concentran sus esfuerzos en el desarrollo de las metodologías y planificación de clases para cada lengua, si se trata de L1 o L2, sea como disciplina o como medio de enseñanza.
- Los profesores se especializan en técnicas/metodologías para la L1 o L2, no mezclan las técnicas y pueden acompañar mejor a los alumnos.
- Desde el punto de vista logístico no interfiere con la colocación de profesores en la escuela porque como son dos grupos de educación bilingüe, los profesores circulan por ambos grupos.
- En el caso que un profesor sea transferido a una escuela donde él no hable la lengua local, puede impartir la parte correspondiente al L2 del modelo.
- La desventaja es que los profesores sólo desarrollan las capacidades para enseñar una y en una determinada lengua, pero hay teorías sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que defienden, cada vez más, las ventajas de una enseñanza basada en la especificidad.

Consideraciones finales

Este estudio tenía como uno de sus objetivos investigar la opinión de los profesores de educación bilingüe en relación con la misma. Por sus testimonios pudimos observar que emergen tres dimensiones sobre la forma como perciben la educación bilingüe, una dimensión académica-pedagógica, otra lingüístico-identitaria y otra profesional-administrativa. Cuando, por ejemplo, refieren que la enseñanza bilingüe es para facilitar la enseñanza del portugués, muestran que están incorporando el discurso oficial que define de esta forma la educación bilingüe en Mozambique. Con todo, en algunos testimonios observamos que ellos se sienten bien como profesores de educación bilingüe, ligándola a valores culturales y de identidad.

Otros aspectos positivos de este estudio son: la negociación con los profesores sobre sus necesidades de formación y sobre los aspectos a observar en las aulas; focalizar la observación de las clases en los aspectos sugeridos por los profesores, propiciar un debate abierto y franco sobre los aspectos observados, realizar sesiones de planificación en conjunto y encuentros de equipo.

Una de las premisas del estudio era proporcionar a los formadores momentos de reflexión en relación con sus prácticas profesionales. Para el equipo fue importante constatar, por ejemplo, que no es la cantidad de clases observadas lo que hace una buena supervisión, sino lo que se hizo con los productos derivados de las observaciones, repetidas veces y de forma consciente. En el inicio algunos técnicos tuvieron dificultades al ser despojados de su rol; con todo, en la medida que la investigación avanzó, fueron entendiendo que para el tipo de investigación que estábamos realizando, era más relevante hacer observaciones de clase enfocadas en algunos aspectos previamente acordados con los profesores, y no una observación global de todos los aspectos de una clase, incluyendo los logísticos.

Así, nos arriesgamos a afirmar que la investigación más amplia de la cual este estudio forma parte, proveerá algunas herramientas para el inicio de una teorización de la formación continua de profesores de educación bilingüe. Consideramos que esta experiencia podrá ser ampliada a otros contextos, cumpliendo uno de los principales objetivos de la investigación en Lingüística Aplicada.

En lo referente a la formación de profesores, consideramos que todos los profesores de Mozambique deberían tener una formación en educación bilingüe. Estudios realizados por el INDE muestran que en programas de educación monolingüe en portugués realizados en contextos rurales, los profesores, principalmente en los primeros grados, usan más las lenguas locales en el salón clase. Como dice Cavalcanti (1999: 405), “Los programas de formación de profesores deberían enfocar, a través de la observación y de la iniciación a la investigación, la diversidad lingüística, una vez que, [...] es parte de los más diversos contextos y salas de clase en el país”.

Para que la educación bilingüe tenga un papel relevante será necesario efectuar cambios institucionales que incluyan la explicitación de las políticas lingüísticas, la integración de la educación bilingüe en la estrategia de formación de profesores y que se realicen debates sobre una educación bilingüe y multicultural que conduzca a la transformación de actitudes sobre la misma. De esta forma se creará un espacio para transitar hacia programas de educación bilingüe de enriquecimiento. Finalmente, nos gustaría subrayar que la expansión de la educación bilingüe en el país ha mostrado que las decisiones negociadas y obtenidas en consenso llevan más tiempo, no obstante, son más duraderas. Encima de todo, es necesario pensar en la educación bilingüe como una inversión cultural, como un ejercicio de los derechos humanos, lingüísticos y culturales, y no reducirla a los aspectos didáctico-pedagógicos.

(Traducción al español: Manuel Herrera Loayza).

REFERENCIAS

- Baker, Colin, *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Great Britain, 1993.
- Banks, James, *Cultural diversity and education: foundation, curriculum, and teaching*, 4 ed., Seattle, Allyn and Bacon, 2001.
- Benson, Carolyn, *Do we expect too much of bilingual teachers?*, Suecia, Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University, 2004.
- Cavalcanti, Marilda do Couto, "Estudos sobre a educação bilingue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil", en *Revista D.E.L.T.A.*, Vol. 15, N° Especial, 1999: 385-471.
- Firmino, Gregório, *Situação Linguística de Moçambique: Dados do II Recenseamento Geral da População e Habitação de 1997*, Maputo: Instituto Nacional de Estatística, Moçambique, 2000.
- Hamel, Rainer Enrique, "Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe", en *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Vol. 14, 1989: 15-66.
- Maher, Teresa, *Ser professor sendo índio: Questões de lingua (gem) e identidade*, Tesis de Doctorado, Brasil, Universidade Estadual de Campinas, Brasil, 1996.
- Maher, Teresa, "Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória", en Grupioni, L. D. B., *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*, Brasil, MEC/UNESCO, 2006.
- Ministério da Educação/Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, *Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) – Objectivos, Política, Estrutura, Planos de Estudo, e Estratégias de implementação*, Mozambique, ME/INDE, 1999.

ENTREVISTA

EDUCADORES CAMPESINOS MAYAS, GESTORES SOCIALES Y COMUNITARIOS: LOS NUEVOS EDUCADORES QUE MÉXICO REQUIERE

Diálogo con la Dra. María Bertely, investigadora y docente del CIESAS

Esta entrevista con la socióloga, maestra en Antropología Social y doctora en Educación María Bertely, está centrada en la experiencia de liderazgo social y comunitario de un grupo de educadores campesinos mayas, organizados en la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM). Este proyecto se inscribe en el marco de una investigación que la Dra. Bertely desarrolla desde el CIESAS, titulada “Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe de los Altos, la región norte y la selva Lacandona de Chiapas”. La investigación forma parte del proyecto interinstitucional latinoamericano “Educación ciudadana intercultural para los pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza”, financiado por la Fundación Ford.¹



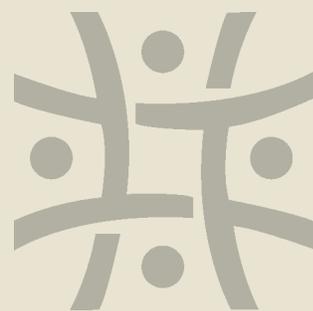
¿Nos ubica en su investigación actual?

Como antecedente, yo había desarrollado proyectos educativos de corte etnográfico. La etnografía educativa, sin duda, representa una línea de indagación muy importante para el análisis de la educación en poblaciones diferenciadas y en cualquier contexto. Pero, paulatinamente, como socióloga, me fui interesando en la educación en el marco de la lucha por los derechos indígenas, percatándome de la importancia de articularme a un movimiento pedagógico y étnico donde esto fuera lo fundamental. ¿Cómo podemos hacer que la educación contribuya en la lucha por los derechos diferenciados y a favor de una nación más incluyente? y ¿cómo los académicos podríamos asumir una participación más orgánica y activa?

¿Cómo llegó a los educadores comunitarios indígenas de la UNEM?

Jorge Gasché, un académico suizo-alemán adscrito a la CNRS, se vinculó con el movimiento pedagógico de Chiapas luego de haber trabajado por muchos años en la amazonía peruana. Gasché había desarrollado una filosofía pedagógica y política intercultural, vinculada con la preocupación en torno

¹ Junto al CIESAS, participan en este proyecto la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad de la Frontera (Chile), la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, y la Universidad Mayor de San Simón (Bolivia).



a cómo hacer realidad el derecho de los pueblos indígenas a contar con una educación diferenciada, en atención a los postulados de autogestión estipulados por el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Otros instrumentos legales, tanto internacionales como nacionales, también aludían a la noción de “pueblo indígena”, aunque no definían el contenido práctico de este concepto, ni llevaban a la comprensión empírica de lo cuestiones implícitas como la “integridad de su cultura”. Frente a este vacío discursivo, Gasché ha planteado la necesidad de generar nuevos proyectos educativos que muestren cómo pueden explicitarse estas nociones y derechos en la vida práctica de los pueblos. Ronald Nigh y Gabriela Vargas habían trabajado antes con un grupo de educadores indígenas y, a partir de la formación de éstos en prácticas agroecológicas y etnográficas, decidieron crear la UNEM. Gasché encuentra una organización de educadores comunitarios ya constituida y, paulatinamente, me involucra en el proyecto.

¿Qué tomó de la propuesta de Gasché para su investigación en curso?

Jorge Gasché ha trabajado en la amazonía peruana en comunidades bora y huitoto y, con la ayuda de Carmen Gallegos y Jessica Martínez, dos colegas peruanas, generó un modelo educativo que trajo a México en un proyecto financiado por don Miguel León Portilla. Con la UNEM, juntos y en coautoría entre indígenas y no-indígenas diseñaron las *Tarjetas de Autoaprendizaje*, fundadas en la *perspectiva sintáctica de la cultura* de Jorge Gasché y en los postulados del Convenio 169 de la OIT. En pocas palabras, esta perspectiva muestra cómo la integridad de los pueblos indígenas se expresa en la vida práctica, a partir de personas que viven en un territorio del cual obtiene ciertos recursos para ser transformados con determinadas herramientas y técnicas, y con determinados fines sociales: laborales, productivos y ceremoniales. En este sentido, cualquier violación a los territorios indígenas implica una violación a la cultura y a las formas de vida indígenas. De la integridad sociedad-naturaleza depende, en pocas palabras, la vida de estos pueblos.

¿En la propuesta de Gasché parece ser recurrente la relación hombre-tierra?

Sí. En esta filosofía política y pedagógica la integridad sociedad-naturaleza es la fuente de la cual se deriva un proyecto de educación intercultural pertinente para los pueblos indígenas. Esto, sobre todo, cuando los planificadores y diseñadores curriculares “imaginan” desde sus oficinas el tipo de educación que requieren los indígenas, imaginando también cómo se expresa la relación Sociedad-Naturaleza. Como todos sabemos, los pueblos indígenas no participan en el diseño de la educación que requieren, no sistematizan los conocimientos que se expresan en su vida práctica, y lo que resulta es una visión oficial y dominante, romántica y folclórica en torno al mundo indígena.



¿Con visiones estereotipadas?

Sí. El diseñador aplica su imaginación antropológica y hace un repertorio exógeno de contenidos étnicos, ajeno al mundo indígena. Por fortuna, con Jorge Gashe, Jessica Martínez y Carmen Gallegos ya se partía de una experiencia probada en la amazonía peruana. Esta experiencia había mostrado el valor del interaprendizaje entre los indígenas y los no-indígenas, así como el potencial implícito en las actividades sociales, en los recursos disponibles y en el uso de tecnologías propias, en el sentido de sistematizar este conocimiento y articularlo al conocimiento escolar y universal. No se trata de sumar partes, sino de articular conocimientos. Pensemos en la pesca en los ríos: al pescar, los indígenas aplican sus conocimientos tradicionales en torno a cómo atrapar la presa y, en el éxito de la empresa, están implícitos el cálculo matemático, los principios de refracción y muchos de los contenidos que la escuela oficial enseña en abstracto. Además, la propuesta vitaliza el control de los recursos y los territorios propios, de aquello que garantiza la integridad Sociedad-Naturaleza, cuando los proyectos educativos y la formación de líderes indígenas tienden a desarraigar a los jóvenes indígenas de sus regiones.

¿Los proyectos oficiales “de escritorio” alientan ese desarraigo?

Así es. En este caso no consideramos “natural” la migración, vemos con cautela los beneficios que trae a las comunidades la modernidad y nos preocupa el modo en que los territorios originarios, de los cuales penden las culturas nativas, están siendo explotados y desprotegidos, afectándose el entorno global. Cuando la escuela invita y prepara para la migración, los jóvenes se encuentran finalmente desempleados y sin redes sociales que los sostengan económica y moralmente.

¿Cuál es el contexto en que se asienta esta investigación en Chiapas?

El proyecto *Tarjetas de Autoaprendizaje* se desarrolló con la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México. La Unión surgió después de 1994, integrando a los educadores elegidos por sus propias comunidades que, en algunos casos, desplazaron al magisterio oficial en las regiones de los Altos, en la Selva Lacandona y en la zona norte del estado de Chiapas. La UNEM trabaja en las escuelas primarias de comunidades tseltales, tsotsiles y ch'oles. Son educadores que no han recibido una educación estándar y que a través de diversas instancias y del CIESAS, por medio de un proyecto de bachillerato que impulsaron Ronald Nigh y otros colegas, comenzaron a percatarse acerca de la importancia de explicitar sus conocimientos culturales y, para ello, de organizarse en torno a un movimiento pedagógico alternativo. La UNEM gestó así un proyecto educativo intercultural y bilingüe con una fuerte base académica y comunitaria que ha garantizado la obtención de recursos financieros diversos y multilaterales. En otras palabras, la UNEM no depende del todo del gobierno del estado para el funcionamiento de sus escuelas y,



aunque en la mayoría de los casos éstas no cuentan con reconocimiento oficial y el bachillerato que cursaron sus fundadores nunca fue reconocido, los nuevos educadores están plenamente formados y actualmente están capacitando aún a los maestros oficiales que no saben cómo hacer realidad la educación intercultural diseñada *desde arriba*.

A partir de allí, con el mismo Jorge Gashe, con la misma filosofía pero con un reto distinto al implicado en el diseño de las tarjetas, produjimos en co-autoría indígena no-indígena el cuadernillo “Los hombres y las mujeres del maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo”, en el marco del proyecto enfocado a la educación ciudadana coordinado en cinco países por la Pontificia Universidad Católica del Perú y financiado por la Fundación Ford. En este caso no se trataba únicamente de formalizar los conocimientos que tienen que ver con los recursos y tecnologías propias, sino que había que incursionar en los aspectos subjetivos implicados en lo que denominamos “fuentes de conocimiento para la formación ciudadana intercultural”. Me refiero a la alfabetización ética, territorial y jurídica implicada en esta propuesta. La formación ética, ciudadana y política en las escuelas resulta también importante porque no únicamente en Chiapas, sino en distintos lugares de la república, se están gestando proyectos educativos bajo control indígena, organizados no más en torno a los líderes emanados del Estado corporativos, sino a partir de una fuerte participación comunitaria.

¿Cuáles son esos tres tipos de alfabetización y en qué valores se basan?

La alfabetización ética supone que existen ciertos valores campesinos e indígenas que se expresan en la relación sociedad-naturaleza y que están siendo violentados por los mismos indígenas. Esto se debe al énfasis individualista de la escolarización oficial, donde la solidaridad, el respeto, la reciprocidad y el valor de la palabra, el acuerdo y el interaprendizaje –como rasgos característicos positivos de las sociedades indígenas- no tiene cabida. Solo una educación que fortalezca los rasgos positivos que están allí y que se expresan en situaciones reales y en las prácticas cotidianas, podrá vitalizar los vínculos consanguíneos, la vida comunitaria y el tejido social. En las comunidades mayas las escuelas son, en gran medida, espacios familiares, y mucho de lo que se aprende sucede al interior de la familia o en las prácticas de ayuda y reciprocidad entre vecinos y amigos. Aún los conflictos al interior de las comunidades se dan entre familias. La vida política, económica y cultural, del mismo modo que la subsistencia de las personas, depende del todo de los vínculos consanguíneos y de la existencia de una comunidad moral. Gran parte de los valores indígenas giran en torno a la funcionalidad social que juegan estos vínculos.

Por otro lado, este proyecto se enfoca al fortalecimiento de una alfabetización territorial, lo cual implica que, viviendo en un territorio propio, los indígenas requieren reconocer la importancia de la propiedad colectiva y de los nichos naturales y los recursos propios para asegurar la reproducción de



su vida cultural. Esta alfabetización también implica analizar las afectaciones que sobre los territorios propios provoca la entrada de industrias y servicios, así como el consumo de determinados productos. Los indígenas tampoco cuidan los ríos y contribuyen en la contaminación de las aguas, o utilizan fertilizantes químicos, o siembran maíz transgénico. Conocer tanto la posibilidad de vitalizar y recrear el territorio propio, como las afectaciones que está sufriendo, nos ayudan a cuidar la integridad sociedad-naturaleza.

Y, por último, hablamos de la alfabetización jurídica. Los valores y los derechos ciudadanos y diferenciados, expresados en el uso y el disfrute del territorio propio, están plasmados en distintos instrumentos legales, desde el Convenio 169 de la OIT y la Carta de los Derechos Humanos, hasta la Constitución Política nacional y las normas y los reglamentos específicos aplicados en ámbitos jurídicos concretos, sea en los niveles del poder federal, estatal o municipal. Se sistematizan situaciones de la vida diaria para que los educadores y sus comunidades puedan aprender y aplicar situacionalmente los diversos instrumentos jurídicos. Llevando consigo la experiencia formativa que se derivó del diseño de las *Tarjetas de Autoaprendizaje*, los educadores de la UNEM fueron capaces de explicitar en la práctica los conocimientos éticos, territoriales y jurídicos desde un enfoque situacional.

¿En qué situaciones específicas actúan los tres tipos de alfabetización?

En torno a las situaciones de la vida diaria que viven y enfrentan las propias comunidades. Es el caso de la comunidad tsotsil de La Pimienta, donde el programa para regularizar las tierras ejidales los invitaba a parcelar y vender sus tierras. En este caso, dos ejidatarios querían vender y el resto se negaba a hacerlo. Ante este dilema, los ejidatarios hablaron en asamblea acerca de la importancia que tenía el ejido de La Pimienta en la reproducción cultural de esta comunidad. La Asamblea Ejidal es el corazón en torno al cual se decide y toma acuerdo en los asuntos que a todos afectan y les son comunes, como aquellos que tienen que ver con la madre tierra. Como en la Asamblea Ejidal se resuelven los conflictos y las diferencias internas, uno puede encontrar ahí reunidos a compañeros que pueden estar vinculados con la religión Petencostés, con los testigos de Jehová y con la religión católica; o con diferentes partidos políticos: el PRD, el Partido Verde, el PRI y hasta los zapatistas están ahí. Entonces, alterar el ejido es alterar la vida organizativa y el espacio de acuerdo, es fragmentar totalmente aquello que ha garantizado que los pueblos indígenas se mantengan en resistencia, pero en resistencia activa, porque han trabajado desde tiempos antiguos para controlar sus recursos. En el relato que se expone en el cuadernillo “Los hombres y las mujeres del maíz”, los ejidatarios llegan a la siguiente conclusión: “por la importancia del ejido en nuestras vidas, decidimos que no queremos ni nos conviene vender la tierra. Y sabemos que contamos con determinados instrumentos legales que nos ayudan a defender el derecho a conservar nuestro ejido”. El pro-



yecto vitaliza el liderazgo social y comunitario que ya está presente en la vida cotidiana de los pueblos. En este caso, la toma de decisiones se da de manera colectiva, ejerciéndose una democracia más que liberal y representativa, solidaria y participativa.

Una democracia preocupada realmente por la comunidad...

Sí, y que a la vez no implica la imposición de la comunidad sobre el individuo. La perspectiva política de este proyecto no es comunitarista -en términos del debate entre liberales y comunitaristas-, sino que implica la libertad del individuo para discutir, para oponerse, para llegar a un acuerdo y para tomar decisiones conjuntas. Creo que lo más interesante de esta experiencia es la posibilidad de que los pueblos indígenas -incluidos los ancianos, los comuneros, los jóvenes educadores y los niños de las escuelas- sean los autores de sus propios relatos, siendo ellos los protagonistas directos de las historias que cuentan y escriben para ser conocidas por el mundo. Estos autores y protagonistas conversan con otros a través de dibujos, mapas e historias de las que forman parte, sobre asuntos que les preocupan como pueden ser la contaminación del agua, los incendios forestales o la parcelación de la propiedad ejidal.

Al final del proyecto pudimos constatar cómo, después de haber debatido y comprendido cómo se expresa en la vida práctica la integridad Sociedad-Naturaleza, los educadores podían relacionar con relativa facilidad los valores, la base territorial y los instrumentos jurídicos, apropiándose de herramientas útiles para el ejercicio de la ciudadanía democrática y de una democracia activa, solidaria y participativa.

¿Cuál es el objetivo de formarse en este liderazgo social?

Bueno, yo hablo de liderazgo social y participativo, pero los educadores de la UNEM no utilizan la palabra liderazgo para calificar los objetivos de su modelo pedagógico. Ellos se asumen como educadores indígenas interesados en fortalecer la vida comunitaria y la interculturalidad en las escuelas indígenas y no indígenas. No se califican como líderes, sino como los nuevos educadores que México requiere. En este sentido, los conocimientos que adquieren en los talleres que tenemos, que funcionan como los laboratorios interculturales y bilingües donde se formalizan y sistematizan las fuentes del conocimiento indígena ya mencionadas, llegan a los comuneros, a las mujeres y a los niños convirtiéndose en información socialmente validada, que circula entre todos y que siempre va y regresa. Por eso los jóvenes educadores que nunca han participado en los talleres llegan sabiendo de qué se trata. Hay jóvenes y mujeres que pueden venir una vez a los talleres, y después ya no regresan. Al próximo taller se incorporan otros, pero los que llegan siempre tienen hilos para tejer sentidos y para continuar con la trama. Se trata no sólo de un liderazgo social y comunitario, sino de una especie de liderazgo trenzado y tramado que garantiza la fuerza y la unidad.



¿Los líderes comunitarios están arraigados y atentos a su comunidad?

En el caso de los compañeros de la UNEM, que son hombres básicamente, ellos no pretenden dejar la comunidad. Una condición para formarse en este proyecto y para participar en esta unión es que no abandonen el trabajo en la tierra. Los educadores de la UNEM son campesinos y no están dispuestos a emigrar bajo ninguna condición. No les interesa irse a estudiar a Barcelona, o a París, cuando su compromiso está con su tierra y con su gente. Para ello se forman.

¿Qué realidades concretas enfrentan?

Si hablamos de un liderazgo participativo, solidario y situacional, esto implica que los jóvenes indígenas tendrían que formarse para atender y para adaptarse a demandas comunitarias concretas, porque éstas pueden ser muchas y diversas, dependiendo de la región y del contexto. Sería muy difícil formar a un líder para atender un tipo de demanda, pero sí resulta posible formar gestores comunitarios. Este concepto atrapa un poco lo que quiero decir, aunque no sé si es el mejor. Se trataría de formar gestores comunitarios, capaces de apoyar una toma de decisiones adecuada, en términos éticos, territoriales y jurídicos. Y creo que esta gestión sería situacional, porque se pondría al servicio de demandas comunitarias concretas, vividas y sentidas por la gente en su vida práctica. Considero, sin embargo, que el liderazgo se juega en distintos ámbitos, y un programa de formación de este tipo podría plantearse un perfil de egreso diverso, que vaya desde la formación para la gestión comunitaria, hasta aquella requerida para proponer reformas jurídicas en los ámbitos nacional e internacional. Los nuevos líderes se forman participando en la solución de problemas comunitarios de distinta índole: ¿Qué supone parcelar el ejido?, ¿qué hacer con un borracho?, ¿cómo sancionar?, ¿cómo educar? y ¿qué instrumentos legales y reformas jurídicas me servirían para ejercer la justicia de manera determinada?

¿Qué experiencias de liderazgo intercultural en comunidades conoce?

Creo que los pueblos han estado expuestos a diferentes proyectos de liderazgo intercultural, aunque no se le haya denominado así. Sólo como ejemplo, tenemos pueblos mucho más familiarizados con el liderazgo emanado del indigenismo institucionalizado, traducido en la formación de intermediarios culturales. Pero los líderes indígenas de nuevo tipo son más modestos en torno a su incidencia individual en asuntos comunitarios, cuya resolución atañe a diversas instancias colectivas. Por eso la palabra “líder” resulta demasiado pomposa y distante para algunos pueblos indígenas como los de Chiapas, cansados del poder de los caciques culturales. En un escenario que se caracteriza por una variedad de perfiles en torno al ejercicio del liderazgo indígena, podemos encontrar desde abogados y profesionistas que cumplen funciones específicas, hasta los modestos y humildes educadores que están trabajando en sus propias comunidades.



¿Qué nos muestra al respecto la experiencia de la UNEM?

Ellos están mostrándole a la Secretaría de Educación Pública que no hay que generar un aparato técnico pedagógico costoso para generar una educación culturalmente pertinente. Ellos demuestran el valor potencial de proyectos educativos socialmente sedimentados, fundados en la participación activa de las propias comunidades. Además del caso de Chiapas, el control comunitario de la escolarización oficial también se reporta entre los mixes de Oaxaca y los huicholes de Jalisco, demostrándose el potencial de una ingeniería social sedimentada desde abajo, como sostendría Sergio Zermeño. Es muy difícil que alguien que esté al frente de las políticas educativas públicas, al conocer este tipo de experiencias, no reconozca su valor. La ingeniería social y desde abajo es posible y lo que falta es la confianza del Estado para aceptar que este tipo de ingeniería es suficientemente inteligente para plantear soluciones concretas a problemas educativos ancestrales.

¿Qué lecciones le deja esta experiencia investigativa?

Son muchos los aprendizajes, pero por mencionar uno: creo que trabajar en la formación para el liderazgo social y comunitario implica tener claro el modelo de sociedad al que aspiramos. ¿Para qué queremos formar estos líderes? ¿Qué hay detrás de esta acción formativa? Si tenemos claro este modelo de sociedad, podemos cuestionar aquellos modelos que no han resultado del todo pertinentes para los pueblos indígenas. Tenemos que modificar nuestras representaciones hegemónicas en torno a las ideas de desarrollo, de modernidad que vienen aparejadas con la sobreestimación del mundo urbano, en detrimento de la vida rural y campesina. Encontré que su modelo de sociedad tiene muchas ventajas para el mundo global y que una manera de incidir en este mundo es aprender de esas comunidades. Mientras nosotros tenemos evidencias cotidianas acerca de la locura, la soledad, la desorientación de los jóvenes y la pérdida de sentido en las ciudades, en las comunidades indígenas encontramos una especie de “super yo objetivado” que, si lo viéramos en términos psicoanalíticos, se expresa en la manera en que la comunidad –y no únicamente la familia- es responsable de las personas que viven en su seno. El consejo del anciano al joven, expresado como ejercicio de la vigilancia social sobre el bienestar de las personas, muestra el tipo de comportamiento al que aspiramos cuando pensamos en un nuevo liderazgo indígena. ¿Es más que líder, un consejero?

Agradezco mucho esta entrevista, Dra. Bertely

(Manuel Herrera Loayza).



NOTAS INFORMATIVAS

SUSPENSIÓN DE LA CONVOCATORIA DEL IFP EN 2007

Tras 6 años consecutivos de abrir convocatorias en nuestro país y con 117 becarios seleccionados hasta 2005 y 20 por seleccionarse en 2006, anunciamos que en 2007 no habrá convocatoria, pues, en acuerdo con la Secretaría General IFP en Nueva York, se ha establecido que será un año de investigación y difusión de los resultados alcanzados. En enero de 2008 se abrirá de nuevo el proceso regular de selección.

EXTENSIÓN DEL PROGRAMA DE BECAS IFP MÉXICO

En virtud de los resultados exitosos logrados por el IFP a nivel internacional, en abril pasado la Fundación Ford otorgó al Programa un financiamiento adicional de 75 millones de dólares, lo que permitirá ampliar el número total de becas en México y el resto de los países donde opera el IFP. De esta manera, se asignarán 32 becas más para profesionistas indígenas mexicanos, mismas que serán distribuidas en las rondas de selección que se realizarán entre los años 2008 y 2010.

Cabe recordar que cuando se inició el Programa en México, se anunció que el IFP tendría una duración total de 10 años, y que se realizarían siete rondas de selección entre los años 2001 y 2007 para elegir un total de 167 becarios. Con el apoyo adicional referido, serán en total 199 becas las otorgadas por el IFP en nuestro país.

REVISTA *AQUÍ ESTAMOS* EN LÍNEA

Si tiene conexión a Internet, ahora usted puede leer o bajar completa cada edición de *Aquí Estamos*, en formato PDF. Los números 1, 2, 3 y 4 de nuestra publicación los encontrará en el siguiente vínculo: <http://www.ciesas.edu.mx/ciesas-ford/Revistas.htm>



NOTICIAS DE NUESTROS EX-BECARIOS

REUNIÓN EN YUCATÁN: HACIA LA FORMACIÓN DE LA ASOCIACIÓN DE EX BECARIOS

Los días 10 y 11 de febrero tuvo lugar en las instalaciones del CIESAS en la ciudad de Mérida, Yucatán, la segunda reunión de la Red de Ex Becarios IFP México, que les permitió tener una visión más clara de las metas, objetivos, organización y trabajos inmediatos, camino hacia la constitución de la asociación civil de ex becarios y ex becarias del IFP-México.

En la jornada, participaron once ex becarios y dos becarios observadores.¹ Juntos dieron seguimiento a los compromisos asumidos como grupo de ex becarios en la reunión de noviembre de 2005, y presentaron los avances logrados en aras de consolidarse como Red.

Durante la reunión, se destacó que el grupo de trabajo representa un motor que impulsa el desarrollo de la Red, así como la importancia de ser inclusivos y de promover la implicación en este proceso de los 117 becarios y ex becarios mexicanos en la actualidad. En este sentido, se valoró el trabajo de coordinación y facilitación del IFP-CIESAS como un elemento clave para el desarrollo adecuado de las reuniones y la comunicación fluida entre los participantes. No obstante, se tiene conciencia de que, en el futuro, esta agrupación debe ser autónoma y procurar su propio desarrollo para el cumplimiento de su labor.

En la siguiente reunión, programada para agosto, con nuevas tareas asignadas entre los miembros del grupo, se tiene prevista la constitución oficial de la asociación y su dinámica de trabajo, así como la definición de los primeros proyectos de desarrollo en pro de la justicia social que promoverán los ex becarios en sus respectivas comunidades.

MARÍA FÉLIX QUEZADA, DOCENTE E INVESTIGADORA EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

María Félix Quezada Ramírez, ex becaria IFP de origen hñähñü del Valle del Mezquital, es, desde inicios de este año, profesora-investigadora de tiempo completo del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Ella participa en el proyecto “Modelo de información e intervención en municipios expulsores de migrantes internacionales en el Estado de Hidalgo”, financiado por el Fondo de las Naciones Unidas.

María Félix comenta: “Para mí, ha sido una oportunidad favorable, encajo perfectamente en el área: soy licenciada en Sociología y maestra en Demografía. Además, estoy aprendiendo con los alumnos cuando estamos en

¹ Asistieron Marcela Avella, Virgilio Ek, Celerino Felipe, Miriam Rubí Gamboa, Genner Llanes, Marco Antonio Loera, Irma Manuel, Bernabé Montejo, Zósimo Ortega, Lauriano Rodríguez y Roberto Santíz. Y dos observadores: Jorge Cetz y Lázaro Tuz.

clases. Por otro lado, estoy conviviendo con investigadores de más antigüedad y con mucha experiencia en su campo, de ellos también estoy aprendiendo sobre el proyecto en que estoy participando, he puesto atención en mi zona, varios de los municipios analizados se encuentran en el Valle del Mezquital, región de donde soy originaria”.

María Félix colaborará, además, en otro proyecto denominado “Apan: sociedad, cultura y territorio”, patrocinado por la UAEH.

LAURIANO ELISEO RODRÍGUEZ, COORDINADOR DE LICENCIATURA EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

Desde febrero de 2006, Lauriano Rodríguez es coordinador de la Licenciatura en Gestión y Autodesarrollo Indígena en la Universidad Autónoma de Chiapas (UACH), donde también imparte la clase de Teoría y Problemas de Desarrollo. “Sin duda es una gran responsabilidad –comenta-, pero estoy con el ánimo de experimentar esta nueva etapa, los nuevos retos son parte de la vida, estoy contento. Los tiempos están cambiando y creo que este tipo de proyectos debe integrarse con personas comprometidas con la justicia social y no con personas con intereses personales. Por ello estoy muy contento de que la UACH me brinde la oportunidad de ser parte de este proyecto”.

Lauriano trabaja en la UACH desde agosto de 2005 y en los semestres anteriores ha impartido cursos de Economía y de Estado y Sociedad. Como becario IFP, estudió la Maestría en Desarrollo y Ayuda Internacional en la Universidad Complutense de Madrid (2002-2003).

ZÓSIMO ORTEGA GONZÁLEZ BECADO POR LA COMUNIDAD EUROPEA

El abogado Zósimo Ortega González obtuvo en junio una beca por parte de la Comunidad Europea en convenio con la Procuraduría General de la República (junio a noviembre de 2006), dentro del “Programa de Fortalecimiento de la Justicia en México para Defensores Públicos Bilingües”. Con esta beca, Zósimo realizará un manual acotado de términos jurídicos en materia indígena.

En el concurso participaron candidatos de 14 entidades federativas y Ortega González representó al Distrito Federal. “En esta etapa de mi vida, considero que mi formación profesional y comunitaria deben ir de la mano, porque corresponde al compromiso de los indígenas con sus comunidades y no sólo con la temática indígena”, afirma Zósimo, quien piensa comenzar en agosto próximo sus estudios de Doctorado en Derecho en la UNAM, FES Acatlán, tras sustentar su examen de grado de la Maestría en Derecho, realizada en la misma institución.

Durante 2005, fue miembro de Comité General de la Asamblea de Migrantes Indígenas del Distrito Federal; en el presente año, fue nombrado miembro del Comité de Obra de la Comunidad de Triquis Migrantes de Santo Domingo del Estado, en el Valle de México.

LOS AUTORES

QUIÉNES ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO

Sara Valdebenito Muñoz.- Chilena, ex becaria IFP de la región Andina y Cono Sur, con Licenciatura en Trabajo Social por la Pontificia Universidad Católica de Chile, y con Maestría en Criminología Comparativa y Justicia Criminal en la Universidad de Wales de Bangore (UWB), en Reino Unido. Actualmente se desempeña profesionalmente en el Servicio Nacional de Menores de Chile, entidad encargada de la ejecución de sanciones para menores de edad que infringen la ley. Allí coordina la Unidad de Desarrollo Programático, responsable del diseño de una oferta de intervención para la reinserción social de jóvenes.

Correo electrónico: svalde1973@yahoo.co.uk

Georgina Méndez Torres.- Antropóloga mexicana, ex becaria IFP de origen chol, con Maestría en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios de Género en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Ecuador. Su tesis de grado lleva por título "El movimiento indígena y la construcción de ciudadanía. ¿Dónde están las mujeres indígenas? El caso de Ecuador". Recientemente realizó un diplomado en "Género y Políticas Públicas" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Actualmente trabaja en proyectos de desarrollo de y para mujeres indígenas en Colombia. Correo electrónico: georginamendez@yahoo.com

Ofelia Noemí Chirix García.- Antropóloga guatemalteca, ex becaria IFP y activista del movimiento indígena. En la Universidad de Chile estudió la Maestría en Género y también la Maestría en Antropología y Desarrollo. De regreso a Guatemala, se dedica a culminar sus respectivos trabajos de tesis: la primera relacionada con la vulnerabilidad de las mujeres mayas al racismo y la discriminación; la segunda tesis se aboca al tema de la recuperación de la memoria social maya tras el conflicto armado interno vivido en Guatemala.

Francisco Kennedy A. Souza.- Ex becario IFP brasileño, realizó sus estudios de Maestría en Conservación y Desarrollo Tropical en la Universidad de Florida. Descendiente del pueblo indígena Apurina de la región amazónica de Brasil. En los últimos diez años ha trabajado y colaborado con programas de investigación, de educación y capacitación y de políticas públicas en la Amazonía, relacionado a temas como cambios climáticos globales, manejo forestal comunitario, planificación participativa y estrategias de desarrollo para las comunidades rurales locales. Desde 1999 participa en la organiza-

ción de una red regional llamada Madre de Dios, Acre y Pando, con la participación de actores y organizaciones peruanas, brasileñas y bolivianas.

Correo electrónico: apurinan@gmail.com, apurinan@bol.com.br

Manuel Herrera Loayza.- Ex becario IFP peruano, Licenciado en Periodismo, con Maestría en Estudios Políticos y Sociales en la UNAM, donde concluyó también los diplomados en “Docencia Universitaria”, “Derechos Humanos, Ciudadanía y Democracia en América Latina”, “Feminismo, Desarrollo y Democracia” y “Estudios sobre Diversidad Sexual”. Es defensor de derechos humanos, miembro voluntario y activista de Amnistía Internacional-Sección Mexicana. Integrante voluntario y activista co-fundador del colectivo peruano Raíz Diversidad Sexual. Colabora en la redacción de artículos para el Boletín Electrónico Diversidad y la revista Valor, ambos producidos por Raíz Diversidad Sexual.

Correo electrónico: enmanuelherrera@gmail.com, mhloayza@yahoo.com.mx

Samima Amade Patel.- Lingüista mozambiqueña, realizó la Maestría en Lingüística Aplicada en la Universidad de Campinas en Brasil, con una beca del IFP. Actualmente se desempeña como profesora en la Facultad de Letras y Ciencias Sociales de la Universidad Eduardo Mondlane en Maputo, Mozambique. Se ocupa de programas de formación continua de profesores de primaria para la educación bilingüe en comunidades rurales. Ha realizado investigaciones sobre los modelos y metodologías de educación de formadores y de profesores para la enseñanza básica, tendientes a lograr una mayor coherencia y consistencia con respecto a la realidad social, cultural y lingüística de su país.

Correo electrónico: samimap@yahoo.com

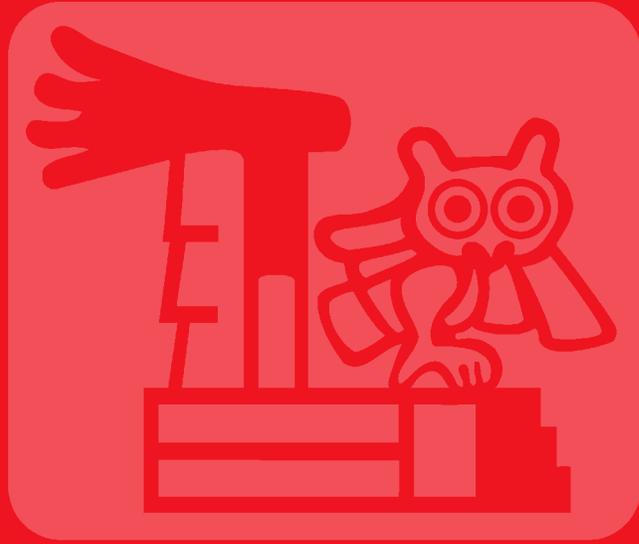


DIRECTORIO DE EXBECARIOS DEL IFP-MÉXICO

Egresados de 2003 al primer semestre de 2006

NOMBRE	GENE- RACIÓN	AÑO DE EGRESO	GRUPO INDÍGENA	EDO. DE NACIMIENTO	GRADO	CAMPO
Aguilar López Javier	2001	2004	Mixteco	Oaxaca	MA	Economía Agraria
Avella Cruz Marcela	2002	2005	Zapoteco	Oaxaca	MA	Desarrollo Rural
Bautista Ara Sebastiana	2001	2004	Tsotsil	Chiapas	MA	Desarrollo de la Educación Básica
Castillo Zeno Salvador	2003	2006	Nahuatl	Oaxaca	MA	Manejo de Recursos
Cetz luit Jorge	2003	2006	Maya	Yucatán	MA	Economía Agrícola
Domínguez Medel Justiniano	2001	2005	Popoloca	Puebla	MA	Artes Visuales
Ek Dzib José Virgilio	2001	2004	Maya	Yucatan	MA	Desarrollo Rural
Felipe Cruz Celerino	2001	2003	Purépecha	Michoacán	MA	Derechos Fundamentales
Gallardo Vázquez Serafina	2003	2005	Mixe	Oaxaca	MA	Desarrollo Económico Local
Gamboa León Miriam Rubí	2001	2005	Maya	Yucatan	DOCT	Farmacología
Garzón López Pedro	2002	2004	Chinanteco	Oaxaca	MA	Derechos Fundamentales
Girón López Antonio	2002	2005	Tseltal	Chiapas	MA	Didáctica y Organización de Insts.Educ.
Gómez Lara Horacio	2002	2005	Tsotsil	Chiapas	MA	Culturas e Identidades en Soc. Contemp.
Gómez Moreno Lucia	2001	2004	Tseltal	Chiapas	MA	Desarrollo de la Educación Básica
Gómez Santiago Santos	2001	2005	Totonaco	Veracruz	MA	Desarrollo de Proyectos
Gutiérrez Morales Salomé	2001	2005	Popoloca	Veracruz	DOCT	Lingüística
Hernández Suárez Cleotilde	2002	2006	Hñahñu	Hidalgo	DOCT	C. Sociales
Jiménez Valenzuela Isidro	2002	2005	Mayo	Sinaloa	MA	Ciencias de la Agricultura
Juan Carlos Irma	2002	2006	Chinanteco	Oaxaca	MA	Manejo y Conservación de Bosques
Llanes Ortiz Genner	2001	2003	Maya	Yucatan	MA	Anthropology of Development
Loera Palma Marco Antonio	2001	2004	Tarahumara	Chihuahua	MA	Manejo de Centros Educativos
López Barcenas Francisco J	2001	2004	Mixteco	Oaxaca	MA	Desarrollo Rural
López Basilio Margarita	2001	2003	Zapoteco	Oaxaca	MA	Derechos Fundamentales
Manuel Rosas Irma	2001	2004	Mixe	Oaxaca	MA	Estudios del Desarrollo Rural
May Chable Cecilio	2001	2004	Maya	Yucatan	MA	Ciencias de la Agricultura
Méndez Torres Georgina	2001	2004	Chol	Chiapas	MA	Estudios de Género
Montejo López Bernabé	2001	2004	Chol	Chiapas	MA	Terminología y Lexicografía
Morales Ramírez Ignacia	2002	2005	Mixteco	Oaxaca	MA	Ciencias de los Alimentos
Muñoz María del Pilar	2003	2005	Zapoteco	Oaxaca	MA	Desarrollo Económico Local
Ortega González Zosimo	2002	2005	Triqui	Oaxaca	MA	Derecho Constitucional
Osorio Irineo Raquel	2002	2006	Zapoteco	Oaxaca	MA	Desarrollo de la Educación Básica
Pérez Pérez Elías	2001	2005	Tsotsil	Chiapas	DOCT	Antropología Iberoamericana
Quezada Ramírez Ma. Félix	2001	2004	Hñahñu	Hidalgo	MA	Demografía
Ramírez Santiago Rosario	2002	2006	Zapoteco	Oaxaca	MA	Manejo y Conservación Bosques
Rodríguez Ortiz Lauriano	2001	2003	Tsotsil	Chiapas	MA	Desarrollo y Ayuda Internacional
Santiz Gómez Roberto	2002	2005	Tseltal	Chiapas	MA	Lingüística Aplicada

UNIVERSIDAD	PAÍS	CONTACTO
U Pontificia Católica de Chile	Chile	jaguila1@puc.cl
U Austral de Chile	Chile	avellacruz@terra.com.mx
U Iberoamericana-Puebla	México	xmalmx@yahoo.com.mx
CATIE	C. Rica	salvador@catie.ac.cr
CATIE	C. Rica	jcetz@catie.ac.cr
U Nacional Autónoma de México	México	justidom@yahoo.com.mx
U Austral de Chile	Chile	calcehtok@yahoo.com
U Carlos III de Madrid	España	orhepati@hotmail.com
U Carlos III de Madrid	España	seragv@yahoo.com.mx
U de Yucatán-U de Guadalajara	México	miriamrubi@yahoo.com.mx
U Carlos III de Madrid	España	garzonpedro27@hotmail.com
U de Sevilla	España	giron76@terra.com.mx
U de Sevilla	España	golahora33@yahoo.com.mx
U Iberoamericana-Puebla	México	sclc66@yahoo.com.mx
U La Salle-Pachuca	México	santosgs@prodigy.net.mx
U de Santa Bárbara	EUA	salome@umail.ucsb.edu
U Iberoamericana-Cd de México	México	cleotilde.hernandez@alumno.uia.mx
U Pontificia Católica de Chile	Chile	ijimene1@puc.cl
CATIE	C. Rica	jucair@catie.ac.cr
U de Sussex	Inglaterra	G.Llanes-Ortiz@sussex.ac.uk
U de Barcelona	España	confu10@hotmail.com
U Autónoma Metropolitana	México	flopez34@hotmail.com
U Carlos III de Madrid	España	magoslob@hotmail.com
Colegio de Postgraduados-Puebla	México	marih05@yahoo.com.mx
U Pontificia Católica de Chile	Chile	cmay1@puc.cl
FLACSO	Ecuador	georginamendez@yahoo.com
U Pompeu Fabra	España	bmontejolopez@yahoo.com
U de las Americas-Puebla	México	ymora2004@yahoo.com.mx
U Carlos III de Madrid	España	economapi@yahoo.com
U Nacional Autónoma de México	México	simarrakij@correo.unam.mx
U Iberoamericana-Puebla	México	yohueche_raquel@yahoo.com
U de Salamanca	España	elias_perez28@hotmail.com
Colegio de la Frontera Norte	México	maria_felixquezada@hotmail.com
CATIE	C. Rica	rosario@catie.ac.cr
U Complutense de Madrid	España	lero28@hotmail.com
U Pompeu Fabra	España	roberto.santiz@upf.edu



CIESAS

